



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

# **Perceção dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais no contexto de ensino regular**

Flávia Paola Guatura Costa da Silva

Viseu, junho de 2022



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

# **Perceção dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais no contexto de ensino regular**

Flávia Paola Guatura Costa da Silva

Trabalho de Projeto

Mestrado em Educação Especial, especialização Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Sara Felizardo

Professor Doutor João Rocha

Viseu, junho de 2022

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

---

Flávia Paola Guatura Costa da Silva, aluna de matrícula n.º 13377, do curso Mestrado em Educação Especial, área de especialização Domínio Cognitivo-Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 03 de junho de 2022

## **Agradecimentos**

---

A Deus, pois tudo é por permissão Dele, em minha vida e para minha vida;

À minha orientadora, Professora Doutora Sara Felizardo e ao meu coorientador, Professor Doutor João Rocha, por todo apoio e dedicação que disponibilizaram para caminhar comigo até a concretização deste trabalho. Trabalho este, no qual, me fizeram entender o real sentido da inclusão e a sua verdadeira função na sociedade em que vivemos. Professora Sara Felizardo, agradeço por compartilhar tanto conhecimento e ser para mim, uma referência como profissional. Professor João Rocha, obrigada pelo conhecimento partilhado no decorrer no trabalho;

Aos docentes do curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), pelas aprendizagens, pelas experiências e pelo incentivo à pesquisa;

Aos colegas de curso, que contribuíram para que todos nós pudéssemos adquirir os melhores conhecimentos de cada unidade curricular.

Às amigas, Cláudia Albuquerque e Ana Paula Duarte, pois juntas conseguimos compartilhar os melhores e mais difíceis momentos do mestrado e assim, conquistámos uma amizade verdadeira;

Ao meu esposo Joerlos, pela incontestável permanência, pela infindável cumplicidade, pelo incentivo, pelo respeito e pelo constante carinho, ao longo da nossa vida.

Aos meus pais, Rita e Flávio, por entenderem a minha escolha e me apoiar, mesmo estando há 7.335,98 km de distância. Obrigada pelos valores, pelas aprendizagens e pelo amor único e verdadeiro, sem isto eu não seria quem hoje sou;

Aos meus irmãos e sobrinhos, Júlia, Rafael, Flávio Filho, Alice, Brian, Ester, Gabrielle e Nicolau, por serem os alicerces da minha felicidade, constante fonte de amor e por torcerem pelo meu sublime sucesso. Ao Rafael e à Gabrielle, quero também agradecer por constantemente compartilharem os seus conhecimentos académicos e me incentivarem a sempre prosseguir;

A todos da minha família, Costa Silva, João, Joana, Josi, Paulinho, Caio, Liz, Laine, Cadu, Heitor, Nicholas, agradeço as palavras de incentivo e de carinho, e a compreensão por estar ausente;

O meu muito obrigada a todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para que mais um ciclo da minha vida pudesse concretizar-se.

## Resumo

---

Com a evolução do conceito da inclusão em diversos países, após a Declaração de Salamanca (1994), a sociedade passou a exigir políticas e medidas que favorecem o paradigma da inclusão. No caso de Portugal, as ações de inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) no meio escolar chegam com o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, um marco na busca da igualdade de oportunidades, com a implementação de políticas e práticas inclusivas. Com o intuito de identificar a perceção de docentes do Ensino Secundário (ES) sobre inclusão, políticas e práticas inclusivas, foram recolhidos dados em três escolas secundárias públicas da região centro. Para o efeito, utilizámos um inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados. A amostra utilizada é carácter não probabilístico, sendo composta por 86 professores pertencentes às instituições de ensino supramencionadas. O estudo enquadra-se no paradigma positivista, sustentado numa metodologia quantitativa não experimental. Os resultados apresentados revelam diferenças significativas na perceção de aspetos específicos da inclusão, em função das variáveis sexo do inquirido, formação contínua na área da Educação Inclusiva (EI) e experiência anterior com alunos NSE. As variáveis idade e tempo de serviço não evidenciaram um efeito significativo nas perceções dos professores sobre inclusão. No que diz respeito às perceções sobre políticas e práticas inclusivas, também se verificou a influencia de variáveis sociodemográficas, formativas e de experiência (sexo, formação contínua, experiência com alunos NSE), em especial nas perceções sobre políticas inclusivas. O processo de inclusão pode ser considerado longo, ou, em algum momento utópico, mas não se pode deixar de ser um ideal a ser construído para que os alunos NSE possam usufruir do ES e com isto, diversos desafios cresçam no meio escolar, sendo que todo corpo escolar precisa de se adaptar à nova realidade inclusiva.

**Palavras-Chaves:** perceção dos professores, ensino secundário, inclusão, necessidades de saúde especiais, educação especial.

## **Abstract**

With the evolution of the concept of inclusion in several countries, after the Salamanca Declaration (1994), society began to demand policies and measures that favor the inclusion paradigm. In the case of Portugal, actions to include students with Special Health Needs (SES) in the school environment arrive with Decree-Law n° 54/2018, of July 6, a milestone in the search for equal opportunities, with the implementation of inclusive policies and practices. To identify the perception of Secondary Education (ES) teachers about inclusion, inclusive policies and practices, data were collected in three public secondary schools in the central region. For this purpose, we used a questionnaire survey as a data collection instrument. The sample used is non-probabilistic, being composed of 86 teachers belonging to the educational institutions. The study fits into the positivist paradigm, supported by a non-experimental quantitative methodology. The results presented reveal significant differences in the perception of specific aspects of inclusion, depending on the variables gender of the respondent, continuous training in the field of Inclusive Education (EI) and previous experience with NSE students. The variables age and length of service did not show a significant effect on teachers' perceptions of inclusion. Regarding perceptions of inclusive policies and practices, the influence of sociodemographic, training and experience variables (gender, continuing education, experience with NSE students) was also verified, especially on perceptions of inclusive policies. The inclusion process can be considered long, or, at some point, utopian, but it cannot fail to be an ideal to be built so that NSE students can enjoy ES and with this, several challenges grow in the school environment, being that every school body needs to adapt to the new inclusive reality.

**Keywords:** teachers' perception, high school, inclusion, special health needs, special education

## Índice

---

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	1
Parte I- Enquadramento teórico	4
1. A Educação especial e inclusiva	5
1.1. Breve enquadramento histórico da educação especial	5
1.2. Educação Inclusiva: ação que visa combater a desigualdade gerada pela sociedade.	8
1.3. A Inclusão dos alunos com necessidades de saúde especiais no contexto de ensino regular	13
1.4. Políticas e Práticas Inclusivas	17
1.5. O Ensino Secundário em Portugal	19
1.6. A formação do professor no sistema educativo de Portugal	21
Parte II - Estudo Empírico	24
2. Plano de investigação	25
2.1 Contextualização do estudo	25
2.2 Definição do problema de investigação	26
2.3 Definição de hipóteses	27
2.4 Metodologia	28
2.4.1 Tipo de estudo	28
2.4.2 Definição das variáveis	28
2.4.3 Participantes	29
2.4.4 Instrumento de recolha de dados	34
2.4.5 Procedimentos	36
2.4.6 Técnicas de análise de dados	36
2.5 Apresentação dos resultados	37
2.6 Discussão dos resultados	59
3. Conclusão	64
Referências Bibliográficas	66
Anexos	71
Anexo A – Instrumento de recolha de dados	72
Anexo B – Pedido de autorização para uso do instrumento Índex versão portuguesa	77
Anexo C - Pedido de autorização ao Diretor da Escola secundária	78

## Índice de Tabelas

---

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos participantes.....	30
Tabela 2 - Formação contínua e experiência em educação especial/educação inclusiva.....	33
Tabela 3 - Mann-Whitney para comparação de médias das ordens referentes às percepções dos professores sobre inclusão, em função do sexo dos professores.....	38
Tabela 4 - Teste t de Student para comparação de médias das ordens relativas às percepções dos professores sobre políticas inclusivas, em função do sexo (Dimensões B e C – implementar políticas e práticas inclusivas, Índice para a Inclusão, de Booth & Ainscow, 2002).....	41
Tabela 5 - Mann-Whitney para comparação de médias de ordens referentes às percepções dos professores sobre inclusão, em função da categoria etária dos professores.....	42
Tabela 6 - Teste t de Student relativo às percepções dos professores sobre políticas inclusivas, em função da categoria etária (dimensões B e C – implementar políticas e práticas inclusivas, Índice para a Inclusão, de Booth & Ainscow, 2002).....	45
Tabela 7 - Mann-Whitney para comparação de médias de ordens referentes às percepções dos professores sobre inclusão, em função do tempo de serviço dos professores.....	46
Tabela 8 - Teste t de Student relativo às percepções dos professores sobre políticas inclusivas, em função do tempo de serviço (dimensões B e C – implementar políticas e práticas inclusivas, Índice para a Inclusão, de Booth & Ainscow, 2002).....	49
Tabela 9 - Mann-Whitney para comparação de médias de ordens referentes às percepções dos professores sobre inclusão, em função da frequência de formação contínua em ed. especial/ ed. inclusiva.....	50
Tabela 10 - Teste t de Student relativo às percepções dos professores sobre políticas inclusivas, em função da frequência de formação contínua (dimensões b e c – implementar políticas e práticas inclusivas, Índice para a Inclusão, de Booth & Ainscow, 2002).....	54
Tabela 11 - Mann-Whitney para comparação de médias de ordens referentes às percepções dos professores sobre inclusão, em função da experiência anterior c/ alunos NSE.....	55

Tabela 12 - Mann-Whitney para comparação de médias das ordens relativas às percepções dos professores sobre políticas inclusivas, em função da experiência anterior com alunos nse (dimensões b e c – implementar políticas e práticas inclusivas, Índice para a Inclusão, de Booth & Ainscow, 2002).....	58
---	----

### **Índice de figuras**

---

Figura 1 - Características influenciadoras da amostra de professores.....	34
Figura 2 - Modelo metodológico para análise de dados.....	37

## Lista de siglas

---

- CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- ECAE - Equipes de Coordenação dos Apoios Educativos
- EE - Educação Especial
- EI - Educação Inclusiva
- ES - Ensino Secundário
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- NEE - Necessidades Educativas Especiais
- NSE - Necessidades de Saúde Especiais
- OMS - Organização Mundial de Saúde
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PEI - Programa Educativo Individual
- SHN - Special Health Needs
- SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*
- TPC - Trabalhos para casa
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- WHO - World Health Organization

## Introdução

---

Nos últimos anos, as políticas educativas de Portugal têm evoluído para garantir a permanência e a formação de todos os cidadãos através do sistema educativo de ensino regular e, por isto, tornar a escola um local heterogéneo. Assim, busca-se estabelecer um conjunto de resoluções normativas que garantam a igualdade de oportunidade da pessoa com ou sem deficiência no ensino e a interação em toda a dinâmica da sociedade. Grande parte deste movimento é fundado nas grandes convenções internacionais, às quais Portugal se torna signatário, como Alves (2021) cita, por exemplo, a “Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência, da qual Brasil e Portugal são signatários, realizada em 2006, pela ONU, em Nova York” (p. 9). Ainda neste prisma, toma destaque a Declaração de Salamanca (1994), que pretende estruturar as políticas de serviço educativo numa vertente inclusiva, passando pela Declaração de Icheon, no ano de 2015, e chegando ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, que pode ser visto como um aprimoramento dos recursos estruturantes da educação inclusiva.

Considerando, ainda, o âmbito da inclusão, os novos instrumentos legais de políticas trazem apoio e suporte mais consistentes à gestão escolar e aos professores, o que deveria tornar-se uma mais valia para os pais e para os alunos, pois os modelos atuais portugueses são centrados em estratégias baseadas no currículo. Por isso devem contar com o comprometimento daqueles que são os docentes, já que estão envolvidos diretamente nas práticas inclusivas inspiradas pelas políticas. Neste sentido, Freitas (2019) mostra que “é evidente que as atitudes dos docentes, face à educação inclusiva são diversas e têm recebido interesse ao longo das últimas décadas, dependendo de vastas variáveis” (p. 18). A esta variabilidade mencionada deve ser adicionado o fator intensidade, como sugerido por Carlos (2019), que entende este amalgamento como algo que deve ter uma grande importância para o ensino inclusivo, pois, põe “em causa as práticas mais convencionais e centradas nos conteúdos académicos, tão caras ao Ensino Secundário” (p. 1).

Sob esta ótica, pretende-se, nesta investigação, conhecer a perceção dos professores do Ensino Secundário (ES) sobre as políticas e as suas práticas face à inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE). Por outras palavras, o presente estudo almeja identificar como os docentes do ES percebem o momento atual quanto às suas políticas e práticas na diferenciação de estratégias para a

potenciação do ensino, da aprendizagem e da promoção da escola inclusiva. Estas características identificadas e tratadas a nível de gestão e colocadas no rumo correto, possibilitam o acréscimo do rendimento escolar, o aumento da frequência e conclusão satisfatória do ciclo de estudos do aluno, pois a escola inclusiva deve dar à sociedade, “as respostas adequadas em tempo útil com as adaptações necessárias” (Carlos, 2019, p. 3).

De acordo com Cabral (2012), a escola tem-se atualizado no decorrer dos anos em Portugal, porém, muitas destas atualizações são mal interpretadas ou não são totalmente finalizadas, abstendo-se das avaliações necessárias para o seu aproveitamento em tempo útil da sua vigência, precedendo muitas vezes a chegada de uma nova legislação. Assim, por consequência, este cenário pode dificultar a dinâmica favorável a um ambiente inclusivo, com isso a gestão escolar torna-se incapaz de dar suporte ao docente, tendendo a que este fique impossibilitado de executar as suas práticas conforme a necessidade de cada aluno.

Sob o prisma apresentado, o objetivo geral desta pesquisa prende-se em conhecer a perceção dos professores do ES sobre inclusão, políticas e as suas práticas com alunos com NSE, tendo sido formuladas hipóteses específicas sobre o tema para este fim.

A relevância da investigação é apresentada no contexto de que existem poucos estudos académicos específicos para a escola secundária com foco inclusivo com evidências recolhidas diretamente do campo, que são testadas num plano de investigação com base quantitativa e, deste modo, limita a revisão frente a uma literatura mais rica. Por conseguinte, ao aprofundar o conhecimento sobre este assunto, espera-se que as contribuições desta dissertação tragam à luz novos pontos de um tema pouco pesquisado e tem-se a ousadia de que a pesquisa consiga ser seminal, devido aos resultados quantitativos levantados, para outros pesquisadores dentro desta mesma linha de pesquisa. O trabalho realizado justifica-se pela importância dos estudos direcionados para o ES que, ao que parece, tem sido menos considerado na literatura académica ao longo dos anos, porém, o mais afetado pelo abandono dos alunos.

Ademais, além da razão para se investigar, é importante descrever a delimitação da investigação que ocorre a partir de uma amostra não probabilística de professores do ES envolvidos em práticas pedagógicas em três escolas públicas da região do centro de Portugal. O primeiro contacto com as escolas ocorreu a 07 de fevereiro de 2020, sendo que os instrumentos de recolha de dados dos docentes foram distribuídos e

recebidos no período de 28 de fevereiro de 2020 a 13 de março de 2020, dado o período vivenciado pelas escolas devido à pandemia, provocada pelo vírus COVID-19.

O presente estudo está organizado em duas partes, uma que reporta ao enquadramento teórico e outra ao enquadramento empírico, encontrando-se estruturada da seguinte forma:

Na primeira parte do trabalho é apresentada a revisão da literatura académica, aludindo à problemática da educação especial e inclusiva, que se inicia com um breve enquadramento histórico, contextualizando a inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), as suas políticas e práticas inclusivas. Ainda, é apresentado, o ES em Portugal e a respetiva formação do professor para este ciclo de ensino, tal como o enquadramento das bases de dados levantadas sobre o tema proposto.

Na segunda parte, é exposto o enquadramento empírico do trabalho, que inclui a contextualização, a definição do problema de pesquisa e a justificação do estudo e a metodologia. São também abordados, o tipo de estudo, a definição de variáveis, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e as técnicas de análise de dados. Por último, são apresentados os resultados oriundos dos testes estatísticos aplicados, com as respetivas análises sobre as variáveis e as hipóteses testadas.

O estudo apresenta, ainda, a conclusão, onde são apresentados, resumidamente, os pontos centrais da discussão dos dados, o posicionamento do investigador, observadas as limitações acerca do estudo e recomendações para estudos futuros.

## **Parte I - Enquadramento teórico**

## **1. A Educação Especial e Inclusiva**

---

Nesta secção, o tema da investigação será abordado por meio de um breve enquadramento da Educação Especial, com a visão de que Educação Inclusiva é uma ação social que visa combater a desigualdade gerada pela própria sociedade, observando-se as dinâmicas para a inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais no contexto de ensino regular frente às políticas e práticas inclusivas. Adentrando no campo do ES em Portugal, apresenta-se a formação do professor no sistema educativo.

### **1.1. Breve enquadramento histórico da educação especial**

Ao longo da história da civilização, observa-se que as pessoas com alguma diferença ou condição específica do padrão considerado como de normalidade, tanto físico, quanto mental, pertenceram a sociedades que as tratavam de modo exclusivo (Correia, 1999). Sob esta mesma opinião, Bautista (1997) entende que o modo como a pessoa com deficiência é aceite pela sociedade é determinado a partir das condições sociais, políticas e culturais do momento em que a sociedade vive. Por outras palavras, o valor social e cultural de cada época constitui o modo como a sociedade aceita as pessoas com alguma limitação na esfera social.

Avançando neste entendimento, Baptista (2010) salienta que o ato de excluir é uma característica da humanidade e excluímos todos os que estão, são ou vivem em padrões diferentes dos que julgamos por certos ou que sejam diferentes de nós. Pelas práticas sociais, fica perceptível que as ações discriminatórias em geral, são sempre relativas à raça, à cor, ao sexo, à religião, à política, origem social ou nacionalidade do indivíduo. Sob este prisma, Sasaki (2005) identifica a sociedade como a própria responsável pela promoção das barreiras que impedem o desenvolvimento das pessoas com necessidades no seu meio social, ao criar os obstáculos que censuram os acessos de bens e de direitos das pessoas com deficiência.

Não se considera uma melhor solução do que a educação para a conscientização da sociedade sobre a necessidade de que o diferente seja considerado como igual. Porém, deve ser tomado em conta um ponto fundamental neste pensamento, para que os alunos com dificuldades tenham sucesso neste processo educacional num conceito de pertença, que pode ser traduzido como inclusão. Assim, é necessário o estabelecimento de políticas com um foco especial sob uma proposta inclusiva, que se transformem em práticas efetivas a quem elas se destinam.

Os anos finais do século XVIII são nomeados como a fase primitiva da Educação Especial por Bautista (1997), pois é o período considerado em que as pessoas com necessidades específicas eram totalmente excluídas da sociedade, pois não possuíam qualquer acesso à saúde ou à educação. Estas pessoas eram vistas como que estariam associadas à doença ou à bruxaria, resultando em abandono do indivíduo e até mesmo à morte por motivos considerados como banais nos dias de hoje.

Num segundo momento, no século XIX, surgem as primeiras instituições profissionais para o cuidado das pessoas com deficiência, porém de um caráter segregador, pois asilavam os seus utentes, afastando-os da família e do restante da sociedade, mesmo em escolas. Retratada como fase em que “proliferam as classes especiais e a rotulação das crianças segundo as etiquetas” (Bautista, 1997 p. 24), ou seja, de acordo com a especificidade da problemática do educando, foram criadas as classes para o ensino destes indivíduos. E, conseqüentemente, ainda nesta mesma fase, é reconhecida pelas associações de pais e governos, a presença da segregação embutida nas escolas de ensino especial e faz valer, a bem da verdade, o reconhecimento aos direitos da pessoa com deficiência, no sentido de “encaminhando-se agora para a desinstitucionalização” (Bautista, 1997, p. 25). Neste momento, a Educação Especial é conduzida a um juízo diferente daquilo que até então havia ocorrido, visando à integração da pessoa com deficiência aos seus próximos com desenvolvimento típico. Coloca-se, assim, em evidência, um conceito vigente de normalização que visava integrar a pessoa com necessidades específicas no ensino regular e profissional, juntamente das pessoas com um desenvolvimento típico/padrão.

O precursor dos estudos acerca das necessidades especiais foi o médico Jean Marc Gaspar Itard, que, no ano de 1800, abordou o assunto a partir das dificuldades intelectuais de um menino de onze anos encontrado no sul da França, o qual vivia sozinho e apresentava comportamentos selvagens. Jean Itard tinha experiências anteriores com a reeducação de pessoas com deficiência auditiva e da fala, sendo que foram aplicados procedimentos experimentais realizados nesta criança. Estes baseavam-se nas discriminações perceptivas de desenvolvimento de órgãos sensoriais, fundamentando-se na premissa de que as deficiências do menino eram fruto da ausência do convívio social (Mosquera & Stobäus, 2004).

Em Portugal, no séc. XIV, experienciaram-se os primeiros projetos acerca da intervenção das pessoas com deficiência, destacando-se a criação do Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em Lisboa, o que impulsionou o surgimento de outras instituições que procuravam educar as pessoas com deficiência (Carvalho, 2000).

Bairrão (1998) considera que o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal foi organizado a partir de três alicerces. O primeiro reporta-se à criação de instituições para os surdos e cegos no século XIX, podendo ser considerado de âmbito totalmente privado. O segundo remonta aos anos 60, a partir de ações do governo, administradas pelo Ministério dos Assuntos Sociais que procurou criar centros de Educação Especial, onde foram tomadas as primeiras iniciativas de formação docente, sem o apoio do Ministério da Educação. O terceiro período, datado dos anos 70, destaca-se pela forte ação do Ministério da Educação, que, sob um paradigma de integração, gerou medidas que permitiram apoiar, inicialmente, as pessoas com deficiência sensorial e motora e, logo depois, as pessoas com deficiência mental.

O mesmo autor, ainda refere que, o período dos anos 70 da Educação Especial é muito questionado do ponto de vista racial e analítico científico, porque enfatizava as oportunidades de participação, a partir do tratamento das pessoas com deficiência, em que estes detinham direitos, porém, estes eram restritos, baseados no movimento da normalização. Já do ponto de vista político, entendia-se que os fenómenos pelos quais a sociedade passava ao lidar com um deficiente, realçavam as oportunidades de igualdade, mediante as suas necessidades.

Sob esta ótica, a Educação Especial surge retratada na literatura académica como o momento em que a sociedade passa a perceber o indivíduo com alguma necessidade específica, como um ser participante; porém, carregado de ações discriminatórias e exclusivistas. Por isso, a construção da narrativa do ensino das pessoas com deficiência e incapacidade perpassa por momentos bastante delineados pela exclusão, segregação institucional, integração e inclusão (Sassaki, 1997).

Com a chegada de movimentos e documentos orientadores para a integração dos alunos com necessidades específicas por meio da educação, verifica-se uma marca num período histórico que ilustra a proposta de inclusão. Dentro desta mais valia, destacam-se iniciativas globais após a criação de documentos, tais como, a Declaração dos Direitos dos Homens (1948) e a Declaração do Direitos das Crianças (1959), bem como os movimentos com a *Public Law* (1974) e o *Warnock Report* (1978) que foram fundamentais para a aprovação de diversos diplomas legais, sobretudo para o impulso da criação e aprovação da Lei n.º. 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Muitas pessoas com deficiência e incapacidade ainda não têm acesso igual aos direitos civis e políticos, tais como, os cuidados básicos de saúde, a educação e a oportunidade de emprego, sendo restringidos os direitos que são considerados básicos

e; portanto, devem estar ao dispor de todos os seres humanos. Adicione-se a este caldeirão, que a deficiência é um fator limitante de desenvolvimento da sua capacidade de gerar recursos para a própria sobrevivência; ou seja, numa visão geral, as pessoas com deficiência e incapacidade experimentam os piores resultados económicos e pobreza quando comparado às demais pessoas (OMS, 2011).

## **1.2. Educação Inclusiva: ação que visa combater a desigualdade gerada pela sociedade.**

No ano de 1948, com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) o movimento de divulgação da propagação da *Educação para Todos* arranca. Nesta ótica, Baptista (2010) defende que é a partir deste documento que a educação obrigatória foi preconizada sob o prisma da universalidade, ao condicionar o ensino aos jovens como uma necessidade básica, sendo um direito devido ao cidadão pela sociedade, conforme preconizado no artigo 26.º do documento: “1 - Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais...”.

Mais adiante, os anos 90 foram marcados por grandes movimentos mundiais em prol da educação das pessoas com deficiências físicas, como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) que teve o intuito de lembrar que a Educação é para todos os seres humanos. Consequentemente, este movimento impulsionou outros, como, em destaque, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), que gerou a Declaração de Salamanca, cuja abordagem inicial refere-se à defesa dos Direitos Humanos, com ênfase na educação, sobretudo, na educação para qualquer cidadão. O principal objetivo desta conferência foi discutir o dinamismo sobre a educação das pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e dos indivíduos que são excluídos do sistema escolar e, consequentemente, são excluídos socialmente. Nesta oportunidade, foi gerada a definição de que as pessoas com NEE são “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade” (UNESCO, 1994, p. 6). Além do mais, a Declaração de Salamanca estabelece as orientações para que haja foco num único princípio fundamental para a escola inclusiva, como apresentado:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 6).

Torna-se importante mencionar que, a partir da Declaração de Salamanca, que passa-se a versar internacionalmente sobre a inclusão e os princípios de escola inclusiva têm o seu texto organizado (Sasaki, 2005). Neste documento encontra-se estabelecido que é um dever da escola proporcionar a educação a todos num único contexto e sem distinção, conforme Baptista (2010) identifica:

A escola inclusiva está centrada nas pessoas e nas aprendizagens. Recusando uma pedagogia padronizada em torno de programas uniformes e indiferentes às características de cada um, orientada pelos rituais burocráticos para decidir quem passa e quem chumba, a educação inclusiva centra as aprendizagens nas características e necessidades de cada pessoa. Todos são educáveis, todos podem aprender desde que as aprendizagens sejam organizadas à medida de cada um (p. 135).

Por isto, Lourenço (2020), numa visão idealizada, entende que a escola deve ser um local “onde todos os alunos têm o seu lugar de aprendizagem e realização, para alcançar o sucesso educativo, é a única forma possível de fazer acontecer a educação nesta e nas próximas décadas” (p. 2). Com este fim, uma escola a ser considerada como inclusiva, é adaptar as suas políticas, os seus currículos, os seus recursos e as suas estratégias para que todos os alunos possam aprender juntos em práticas que promovam a inclusão, independente das diferenças e dificuldades. Isto, em tese, garante que cada escola deva oferecer uma convivência plena, onde se “incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, prefácio). Sob esta visão, Sánchez (2005),

advoga que este diploma se institui assentado na Declaração dos Direitos Humanos, porque procura amparar todos os indivíduos que vivem em situação de desvantagem social e económica.

Neste sentido, Baptista (2010) entende que o princípio de escola que abrange este público com necessidade inclusiva é a que permite romper as barreiras discriminatórias em que se assenta a oferta educativa à sociedade, sob a qual ainda se permite que muitas pessoas estejam excluídas do meio escolar e, simultaneamente, da sociedade, tornando-as pessoas improdutivas e vivendo ao largo da sociedade. Sob esta ótica Rodrigues (2020) defende que, no domínio educacional, incluir é capacitar todas as pessoas, inclusive, as que estão à margem da sociedade por diversos motivos, extinguindo todas as circunstâncias que influenciam atos discriminatórios existentes no meio escolar. Por conseguinte, estas mesmas pessoas ao reivindicarem e assumirem os seus direitos sociais, tornam-se pertencentes à sociedade, o que traria, portanto, uma igual distância entre direitos e deveres com o restante dos cidadãos, pois a inclusão permite que o indivíduo tenha vínculo social e faça parte ativa do meio em que vive.

A manifestação de apoio e aprovação da perspetiva de inclusão deve ser um movimento de modo progressivo para a construção da sociedade dentro de um paradigma de uma sociedade mais justa. Este deve ter ações perceptíveis, facilitando a vida social aos que possuem deficiência e dificuldades, como, por exemplo, nos meios de transporte, na saúde, na educação e na segurança. De certo modo, a dinâmica inclusiva vem-se tornando uma realidade por parte das políticas públicas, porém, as práticas, ainda, podem ser consideradas restritas frente ao público-alvo. Não obstante, o conceito de trazer uma vida mais justa aos considerados como diferentes, estarem inseridos nas políticas é, em geral, uma mais valia se for de conhecimento de grande parte da sociedade. Por isso, para aqueles que beneficiam destas práticas, este movimento de conhecimento deve ter uma dinâmica mais robusta o que, ao certo, contribuirá para uma velocidade de mudanças muito maior. Como consequência, as barreiras que limitam o alcance a determinados direitos civis tendem a continuar a cair ao longo do tempo, dando oportunidades para o uso e o acesso de tais bens a todos, não apenas às pessoas vistas socialmente capacitadas ou competentes para desfrutar desta realidade (Rodrigues, 2020).

Nesta linha de raciocínio, Baptista (2010) entende que a Declaração de Salamanca trouxe uma perspetiva de justiça social para a abordagem da Educação Inclusiva, pois promoveu a alavancagem da capacidade de desfrutar dos direitos sociais das pessoas, partindo-se do pressuposto de que a educação seria o vetor principal.

Destaca, ainda, que a abordagem traria esta justiça social, principalmente, aos indivíduos com menores níveis de estudo, onde se enquadram grande parte das pessoas que apresentam deficiências e incapacidade. Por esta situação, conseqüentemente, acaba que são colocados numa situação económica desfavorável porque não conseguem concorrer com a outra parte da população que recebe mais instrução e qualificação ao longo da vida.

Reiterando a importância da Declaração de Salamanca, Ferreira (2009) mostra que, embora a educação seja tomada como um direito para todos e venha a ter este reconhecimento, por grande parte dos países, outros ainda caminham a passos mais lentos na sua implementação. Esta cita, como, por exemplo, o Brasil que, apesar de ser signatário deste acordo e já ter estabelecida a educação inclusiva no sistema de ensino, garantindo a entrada e o direito de permanência da pessoa com necessidade específica no ensino regular. Porém, os alunos ainda se defrontam com a discriminação de serem diferentes e auferem desiguais condições de recursos humanos e recursos materiais. Estes aspetos prejudicam o processo de escolarização destes indivíduos, dando a conhecer grandes falhas quanto ao cumprimento e respeito do direito à educabilidade.

Na visão de uma proposta de inclusão, a orientação de uma escola considerada inclusiva deve ser encaminhada para um sistema singular, trazendo práticas planeadas de ensino, na trajetória da escola para beneficiar a diversidade humana na instituição educadora. Portanto, a educação especial possibilita um suporte de conhecimentos técnicos para o apoio dos alunos que necessitem de um auxílio diferenciado para se desenvolverem nas habilidades para acompanhar o progresso do ensino, da aprendizagem e da participação (Blanco et al., 2005).

A literatura académica sustenta que a escola inclusiva é um ideal complexo e inacabável que se deve desenvolver em constantes transformações, tanto das políticas dos recursos humanos, quanto das políticas dos recursos materiais. Estando centrados sempre nas necessidades das pessoas e adaptando os espaços para que cada indivíduo possa participar de todo o meio social e não ser excluído e nem discriminado pela diversidade humana que a pessoa possa acarretar (Ainscow, 2009; Rodrigues, 2020). Conforme elucida Mantoan (2003), a inclusão visa permitir o acesso ao ensino regular de todos os alunos, diferentemente do que se passava no processo de integração do aluno com necessidade especial no ensino. Neste, o discente tinha direito de transitar pelo ensino regular desde que se mostrasse habilitado para participar deste ambiente, caso contrário o acesso ao ensino dava-se a partir da Educação Especial.

Importa inferir que o modelo de ensino adotado pelo sistema educacional até à transição para o paradigma inclusivo buscava culpar os alunos pela incapacidade de os mesmos não conseguirem atingir as metas de ensino estabelecidas pelo sistema, que de certa forma ocasionava a exclusão destes discentes no meio regular escolar. Com a inclusão, os quadros são revertidos e a escola tem a oportunidade de reavaliar o trabalho e o papel que tem realizado para atingir os objetivos de ensino sem culpar os seus educandos e, assim possibilita ao aluno continuar usufruindo do meio escolar e atingir significativos níveis académicos para melhorar a formação da pessoa como cidadão (Mantoan, 2003). Neste sentido, Costa (1999) defende que a constituição da escola inclusiva condiz com diversos benefícios; sobretudo, no que reporta à “defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano” (p. 25).

De acordo com Baptista (2010), sabe-se que é a partir da educação que milhões de vidas se transformam, e que, quanto mais possibilidades de ensino a pessoa tiver, mais recursos o indivíduo terá para viver próximo da sociedade e capacidade de progredir com as constantes mudanças sociais e culturais da humanidade. Por isso, é muito importante construir-se uma sociedade à luz da inclusão, sobretudo na educação. Fernandes e Oliveira (2019) reforçam a necessidade de se incluir, porque todas as pessoas precisam de ser respeitadas conforme as diferenças que cada uma comporta. Conforme infere Baptista (2010), as políticas educativas permeiam decisões não muito claras que ocasionam incoerência no cumprimento dos direitos das pessoas com necessidades específicas; sendo que, as pessoas com deficiência e incapacidade, normalmente, são as que menos recebem acolhimento no âmbito da educação, devido às suas diferenças, alastrando a privação dos direitos humanos aos demais campos sociais.

O papel da inclusão exige que a humanidade aprenda a viver com base na diversidade, que é uma qualidade, um dado que, até pouco tempo, era reprimido pelo sistema de ensino, em que almejava homogeneizar os alunos e, conseqüentemente, a sociedade. Em certo momento da história da educação, cultivava-se a homogeneidade, porque a diversidade não era dada por benéfica e sim, inútil no meio educacional (Mantoan, 2003; Rodrigues, 2020). Muitos outros investigadores desenvolveram investigações bem extensas e robustas sobre o tema da Educação Inclusiva em Portugal, como, por exemplo, Alves (2021), Correia et al. (2021), Silveira et al. (2021) Vicente (2021), Hora (2020), Lourenço (2020), Lucas (2019) e Carlos (2019). Estes autores apresentam a Educação Inclusiva de modo bastante didático, o que facilita a compreensão dos movimentos e atividades que ocorreram ao longo dos anos.

### **1.3. A Inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais no contexto de ensino regular**

O direito de acesso ao ensino para os alunos com necessidades específicas antes deste paradigma da inclusão era um assunto apresentado em duas vertentes, uma que se reportava ao sistema regular de ensino e a outra à educação especial. O aluno com alguma deficiência e incapacidade frequentava o ensino regular, desde que tivesse a capacidade de se adaptar ao ensino que era oferecido a todos os discentes. Caso contrário, o aluno era encaminhado a frequentar o sistema paralelo de educação especial, sistema educativo específico para as pessoas com alguma necessidade especial (Sassaki, 2005).

O primeiro trabalho de integração do aluno com deficiência no ensino regular em Portugal ocorreu a partir de 1974, após algumas experiências ocorridas em anos anteriores com alunos cegos de Lisboa. Devido à grande procura e pouca demanda de vagas no acesso ao ensino regular, propagou-se às instituições especializadas no ensino das pessoas com NSE por todo país (Rodrigues & Nogueira, 2011).

No ano de 1986 é publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que regula a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), definindo os princípios da educação em Portugal, planificando finalidades e propósitos da Educação Especial acerca da integração do aluno com necessidades educativas específicas no ensino regular. Tal é possível ser verificado no artigo 18.º da citada Lei que diz que “a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico” (p. 3073).

Sequente a este documento, o Governo regulamentou o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 janeiro, com o propósito de promover o cumprimento do ensino obrigatório, cabendo ao Estado criar condições físicas e ambientais para todos os alunos, a fim de criar condições adequadas, principalmente, para as pessoas com necessidades educativas específicas que possuem a característica de somarem um grande número de casos de insucesso escolar. Neste prisma, o Decreto estabelece que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (Artigo 2.º, p. 350).

Posteriormente, com o intuito de operacionalizar as demandas da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, quanto à Educação Especial, surge o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23

de agosto. É neste documento que é retratado o conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que evidencia a obrigatoriedade da escola na efetivação do ensino-aprendizagem do aluno com NEE no ensino regular, amparada pelo Plano Educativo Individual (PEI). Este documento procura individualizar o aluno, com a finalidade de adquirir dados da funcionalidade próprias para criar uma massa para análise, com o objetivo de criar condições que possibilitassem flexibilizar o currículo.

De acordo com Rodrigues e Nogueira (2011), Portugal vê a necessidade de se adequar ao ensino sob uma perspectiva inclusiva em passos lentos, ainda que se assente nas principais resoluções das Conferências Mundiais, das quais o país é signatário. Surge, então, o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho de 1997, que gera a grande mais valia das Equipes de Coordenação dos Apoios educativos (ECAE), reforçando a crescente evidência de que é necessário diferenciar e adaptar o currículo de acordo com a necessidade de cada aluno, principalmente aos alunos com NSE.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, apresenta-se como um grande marco para a escola inclusiva em Portugal, sendo considerado como um significativo avanço da sociedade portuguesa. Por outras palavras, Fernandes e Oliveira (2019) apresentam uma abordagem bastante rica sobre este Decreto-Lei, quando advogam que “o presente diploma é quase um manual de boas práticas porque, no seu articulado, dá indicações bastante precisas sobre a forma como se deve proceder com as NEE e os seus processos” (p. 44). Este Decreto ainda engloba o tema da inclusão de modo objetivo nos seus artigos, dentre os quais podem ser destacados, o artigo 17.º, que determina o apoio pedagógico personalizado e as adequações curriculares individuais no artigo 18.º, as adequações nos processos de matrícula, no artigo 19.º e nos processos de avaliação (artigo 20.º). Merecem o mesmo destaque, o artigo 21.º, que estabelece um currículo específico individual e o artigo 22.º que traz o incentivo ao uso massivo de tecnologias de apoio dentro de um conjunto de facilitadores da inclusão. Além do mais, prevê escolas de referência para a educação bilíngue para alunos surdos no seu artigo 23.º e, no artigo 24.º, expande para alunos cegos e com baixa visão. Traz, ainda, no artigo 25.º, a determinação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, bem como a existência de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita, no artigo 26.º. Fernandes e Oliveira (2019) ainda apontam como outra mais valia para o progresso da escola inclusiva portuguesa, a Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, que se justifica por trazer o reforço da “opção por modelos inclusivos e atribuiu ainda mais responsabilidade aos pais/encarregados de educação nas decisões a tomar sobre

os seus educandos” (p. 46). Neste mesmo patamar, está o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprovou “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (p. 46).

A corroborar com a literatura académica, Correia e Fernandes (2018) afirmam que o Decreto-Lei n.º 3/2008 procurava instituir medidas inclusivas, mas, era ambíguo quanto a inclusão, porque antes de qualquer apoio docente e/ou técnico, este decreto limita-se a categorizar o discente antes de receber os devidos apoios à aprendizagem. Contudo, é importante realçar que, dado o tempo percorrido em termos burocráticos, muitos dos alunos com NEE acabam por ver as suas necessidades tornarem-se mais complexas.

Com a chegada do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece-se o conceito de escola inclusiva em Portugal, no seu artigo 1.º (n.º 1) com ações continuadas que validam a diversidade no meio escolar e as potencialidades de cada aluno. Este decreto tem como princípios orientadores:

A educabilidade universal – todos os alunos têm a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento educativo; a equidade – assegura a todos os alunos o acesso aos apoios necessários à aprendizagem; a inclusão – estabelece o acesso e a participação a todo cidadão em idade escolar; a personalização – um planeamento centrado nas necessidades e individualidade do aluno, a partir de uma abordagem multinível; a flexibilidade – flexibiliza-se o currículo, os espaços e o tempo, a fim de, consolidar o conhecimento a respeitar as influências culturais e biológicas de cada aluno; a autodeterminação – respeito dado ao envolvimento do aluno sigo próprio nas tomadas de decisões, respeitando não só, suas necessidade, mas também seus interesses e predileção; o envolvimento parental – direito de participação e informação dos pais e dos encarregados quanto à escolarização da pessoa; interferência mínima – compete as entidades e instituições, realizar ações de intervenção necessária à promoção do desenvolvimento educativo do aluno, sob o respeito pela vida privada e familiar (p. 2920).

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as escolas asseguram a educação inclusiva a partir de recursos e atividades de apoio ao serviço da escola, como, por exemplo, o Centro de Apoio à Aprendizagem. Este recurso é garantido sempre que existir mobilização das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, dando aos alunos acesso aos apoios necessários à aprendizagem, num trabalho conjunto do professor de sala de aula e o professor da educação especial que intervém para complementar o que é desenvolvido em sala de aula, “dentro da especificidade do aluno” (n.º 2 do artigo 6.º). Sendo que, de acordo com o referido decreto, as medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão organizam-se em três níveis:

No primeiro nível estão as medidas universais, no n.º 2 do artigo 8.º e estas são facultadas a todos os alunos, para o desenvolvimento pessoal, interpessoal e intervenção social. É uma resposta dada pela escola, a partir dos recursos da diferenciação pedagógica, das acomodações curriculares, do enriquecimento curricular, da promoção do comportamento pró-social e da intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos;

No segundo nível encontram-se as medidas seletivas, como apontadas no n.º 2 do artigo 9.º, dirigindo-se aos alunos com necessidades educativas em que as medidas universais não conseguem suprir estas necessidades. Sendo consideradas medidas seletivas, os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. As medidas são operacionalizadas a partir dos recursos humanos e materiais da escola e a sua avaliação e monitorização são realizadas dentro do planeado no relatório técnico-pedagógico.

No terceiro nível, por último, as medidas adicionais são apontadas no n.º 2 do artigo 10.º, sendo que a preparação deste apoio é realizada somente quando as medidas anteriores não conseguem alcançar os objetivos traçados e destacados no relatório técnico-pedagógico. Sendo que, os recursos a serem usados nestas medidas, são os recursos humanos e materiais disponíveis na escola, porém, caso haja necessidade de recursos adicionais, estes devem estar evidenciados pelo diretor escolar e será requerido ao Ministério da Educação.

Este apoio, de acordo Pereira et al. (2018, p. 33), deve ter por base um relatório pedagógico que “é o documento que suporta a tomada de decisões relativamente à necessidade de mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão”. Por isso, devem ser informados no documento os meios a serem utilizados no apoio para a aprendizagem e para a inclusão planeados pela equipa

multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, e, sempre, considerando o formal consentimento parental. A equipa multidisciplinar de apoio à inclusão confere os seguintes elementos, conforme o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho, n.º 3, do artigo 12.º, “um dos docentes que coadjuva o diretor; um docente de educação especial; três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; e um psicólogo”. Sendo que pode haver componentes efêmeros, elegíveis pelo diretor, que possui a autonomia para tomar decisões neste prisma com o cariz de adequação para a realidade da escola.

Logo no primeiro ano de vigência, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho, sofre as primeiras alterações em diversos artigos, instauradas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, com o intuito de trazer melhoria e correção, sobretudo, aos recursos pedagógicos das aprendizagens. Vicente (2021) discursa que, tanto este decreto, quanto as alterações da Lei n.º 116/2019, de 13 de junho, continuam a inviabilizar que o aluno com necessidades específicas, tenha o trajeto académico no ES junto de seus pares. Isto justificar-se-ia pelo facto de que o aluno ao prosseguir o ensino com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão determinaria o ciclo de estudos que o aluno deve percorrer. Por outras palavras, estas medidas impõem o percurso que a pessoa deve seguir no ES, extraindo destas pessoas a possibilidade de seguir pelos moldes regulares de ensino e, conseqüentemente, impactando nas aprendizagens e no respetivo diploma de conclusão.

Destaque-se que este novo alargamento do ensino só foi possível dada a existência de políticas e práticas que foram construídas ao longo dos anos e com o ensino inclusivo nas escolas secundárias não será diferente. Sob este pensamento, cabe a todos os agentes da educação serem vigilantes e críticos das políticas e das práticas inclusivas existentes para que estas possam ser alvo de melhorias, a fim de, se concretizar o acesso ao ES para todos e, efetivamente, seja o que se espera na ótica inclusiva. Esta ação tem o objetivo de que os alunos com ou sem NSE não sejam limitados ao título que o confere o grau, pelo contrário, que tenham acesso a um diploma com equidade, que os permitam serem livres para escolherem como prosseguir até ao término do ciclo de estudos do ES, conforme as suas vontades e os seus interesses.

#### **1.4. Políticas e práticas inclusivas**

Em Portugal, com o alargamento do ensino a partir da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, ocorreu a contemplação do ES que determinou que o ensino, abrangendo toda população portuguesa, tornava-se obrigatório para 12 anos. Além disto, com o Decreto-

Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, houve um grande estímulo para a criação de políticas e práticas educativas, incluindo-se as inclusivas, para o nível de ES, pois concedeu à escola mais autonomia e flexibilidade para a promoção das competências de todos os discentes.

Sob este universo, Rodrigues (2018) traçou um histórico muito rico da evolução destas políticas e práticas inclusivas no ensino português até os dias de hoje, onde, também, destaca a Declaração de Salamanca, cujo teor determina a importância de que as políticas públicas para as escolas sejam transformadas em práticas inclusivas nas escolas regulares. Já Antunes et al. (2021) apresentam uma pesquisa consistente sobre estas transformações na escola portuguesa num dado momento, ao traçarem o panorama da “Organização da Rede, Administração e Gestão Escolar” (p. 1) centrada no período entre 2007 e 2017. Em resumo, trazemos Lourenço (2020) que mostra sua percepção sobre a trajetória da política da inclusão, quando traz à tona que:

A inserção de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) está legislada em Portugal desde 1991 (Decreto-lei n.º 319) tendo tido um impulso decisivo com a Declaração de Salamanca (1994), mas foi o Decreto-lei n.º 3/2008 que veio preconizar o atendimento, nas escolas do ensino regular, de alunos com perturbações específicas e complexas, até aí atendidos geralmente em instituições de Educação Especial. Com efeito, este diploma revogado com a publicação do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, consagrava, entre outras medidas, a criação, nos Agrupamentos de Escolas (AE) de Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com Perturbação do Espectro Autista e Multideficiência (p. 1).

Note-se que um dos objetivos da legislação é fazer com que o ambiente escolar seja um local irrestrito e inclusivo como um local de aplicação das políticas que, de modo fundamental, se transformam em práticas pedagógicas diferenciadas, fazendo com que o binómio políticas e práticas se traduza numa escola “de uma pedagogia centrada na criança” (UNESCO, 1994, p. 4). Entende-se que Portugal caminha alinhado com os restantes países pertencentes à União Europeia e outros que empregaram esta orientação no seu sistema educativo, para o incrementar o potencial de melhoria da vida escolar dos seus alunos e do local de trabalho dos docentes.

Sob esta ótica, os processos de mudança e renovação das políticas educacionais são fatores de extrema importância para a construção de uma sociedade pautada pela equidade. Assim, a escola ocupa um papel especial no mundo de hoje, com o foco no futuro, como Vicente (2018) mostra, ao mencionar que “na escola, à luz da sociedade atual, a educação inclusiva promove ... um dos grandes objetivos de desenvolvimento sustentável ... da Organização das Nações Unidas/ONU” (2015) para o eixo de intervenção 2016-2030”. Ainda sob este prisma, Silva e Fraga (2021) defendem que a política educativa atual portuguesa “remete para a valorização e centralidade da escola, dos professores e dos alunos, enquanto ponto de partida para uma gestão flexível e contextualizada do currículo, com vista à criação de uma escola democrática, de qualidade e para todos” (p. 51).

Com foco no que concerne às práticas inclusivas, este é um processo que traz verdadeiros resultados para uma categoria específica de cidadãos que desejam ter a política implementada para sua melhoria de vida, o que Freitas (2019) justifica do seguinte modo:

a inclusão é promotora da equidade, capaz de conduzir para a igualdade de oportunidades, num sistema educativo onde o aluno está presente, participa e alcança progressos, com a garantia da existência dos recursos humanos e materiais necessários para que tal aconteça (p. 23).

Por outras palavras, por meio do processo de construção de práticas pedagógicas é possível garantir uma escola voltada para valorização das capacidades e habilidades dos seus discentes, ou seja, uma escola que visa praticar a homogeneidade dos seus pertencentes, não deixando de lado os professores que são parte fundamental neste processo.

### **1.5. O ensino secundário em Portugal**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) implantada em Portugal em 14 de outubro de 1986 possui o grande mérito de definir o sistema educativo do país, conferindo de modo claro o direito à educação a toda população. Como exemplo desta importância, contempla o ensino até os 18 (dezoito) anos ou até ao décimo segundo ano de escolaridade, ou seja, até ao final do ES. Neste sentido, Rodrigues (2018) destaca que mesmo “não sendo um diploma exclusivo da educação especial a LBSE faz uma abordagem muito ampla ... a vários aspetos da educação especial, desde a

intervenção precoce, passando por todos os graus e níveis de ensino até à transição para a vida ativa e ao emprego dos sujeitos com incapacidade” (p. 33).

Outro ponto que merece destaque desta legislação, reporta-se a que esta obrigatoriedade passou a ser ofertada para toda a população em idade escolar, englobando, de um modo didático, a necessidade de adaptação nos métodos de ensino para os alunos com necessidades específicas.

O Ensino Secundário é o que abrange os anos seguintes após a conclusão do Ensino Básico (EB), sendo que o seu acesso se dá de modo automático e tem a duração de 3 anos, sendo nomeados para serem cursados o décimo ano, o décimo primeiro ano e o décimo segundo ano de escolaridade.

O ES passa a ser obrigatório em todo território português a partir da aprovação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e o sistema educativo obrigatório acresce para 12 anos escolares, acolhendo os alunos dos 6 aos 18 anos de idade. Já para o discente que beneficia do ingresso como profissional do ES é facultada uma formação de âmbito profissionalizante, técnico, tecnológico e de línguas e cultura portuguesa, com o intuito de uma inserção qualitativa no mercado de trabalho, juntamente, com a formação que estimula a continuidade do seu aperfeiçoamento em direção ao Ensino Superior.

Objetivando a propagação do desenvolvimento da pessoa a nível social, económico e cultural, o ensino procura cumprir essas metas com garantia de inclusão ao longo de todo o percurso escolar e visando minimizar o abandono e o insucesso através do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 02 de agosto. Igualmente, porém, com desejos e medidas cada vez mais inclusivas, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, visa assegurar e proporcionar o desenvolvimento das competências dos alunos, independente do percurso escolar que o discente tenciona seguir e cria condições e adaptações centrados nas aptidões de cada aluno com foco no término do ciclo escolar de cada um. Roldão e Almeida (2018) consideram que a mudança é necessária porque o programa passa a não dar respostas às exigências que a sociedade estabelece, no âmbito das competências e atitudes sociais.

Acredita-se muito, na atualidade, que para a escola viver a heterogeneidade no qual o ambiente pertence, é digno sustentar um currículo que pode ofertar autonomia e flexibilidade para todas as pessoas que fazem da escola uma instituição. O novo currículo equivalente ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é um valioso instrumento de suporte a serviço das escolas para que os alunos possam atingir os conhecimentos/habilidades esperadas na conclusão dos estudos, relativo ao 12.º ano.

## **1.6. A formação do professor no sistema educativo de Portugal**

Compreender como ocorre a formação pedagógica dos docentes desde o início do sistema educativo do país é encontrar os inúmeros desafios que os professores têm atravessado entre a sua formação e a experiência na sala de aula para a promoção das suas práticas que lhes permite incluírem todos os alunos no processo de ensino e de aprendizagem ou transformar a sala de aula num ambiente segregado e homogêneo. Deste modo, é provável encontrar problemas neste momento que impossibilitam os docentes de terem posturas e a aceitação da diversidade e tornarem, portanto, as práticas letivas inclusivas. Deste modo, a linha de pensamento da LBSE permanece sempre atual, pois o tema da escola inclusiva é uma constante em qualquer proposta de educação nos dias de hoje.

Não se pode deixar de mencionar que o sistema educativo português, em meados dos anos 80 sofreu um desequilíbrio educacional que trouxe à tona uma situação de uma quantidade considerável de pessoas que precisavam serem melhores preparadas para o desempenho da função, pois não possuíam a formação específica apropriada para atuarem no campo da educação. Como meio de retificar o cenário, foram criadas formações para uma melhor preparação dos profissionais. Com a formação prestada, os resultados foram satisfatórios, porém, restou a imagem para a sociedade portuguesa de que os docentes estariam despreparados, o que, de certo modo, fez aumentar a influência do Estado na formação dos novos docentes (Nóvoa, 1992).

Ainda na linha de pensamento de Nóvoa (1992), o sistema educativo nos anos 90 é marcado pela formação continuada dos docentes, buscando não só a melhoria profissional da classe, mas procurando também habilitá-los para que pudessem desenvolver diversas outras competências que se enquadram no âmbito da gestão e administração escolar.

Conforme referem Mouraz et al. (2012), é neste momento em que é unificada a formação dos professores e atribuído a todos os docentes o grau de licenciatura, em confronto com o sistema educativo português, que se estabelece a formação mínima por meio de curso do ensino superior. Num outro momento é requerida a formação prática, realizada em escolas de EB e ES, que se daria por meio de concurso dirigido pelo Ministério da Educação.

Com o intuito de adequar o Ensino Superior aos parâmetros firmados da Declaração de Bolonha (1999), foi promulgado, no país, o Decreto Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Este Decreto trouxe alterações aos cursos de formação de docentes

que pretendam atuar nos ensinos básico e secundário, com o propósito de melhorar a sua qualificação e a sua posição social profissional de docente. Com esta legislação em vigor, o sistema educativo passou a exigir dos futuros professores duas etapas de formação para o exercício da profissão, o grau de licenciatura e o grau de mestre (Melo & Freitas, 2017). O grau de mestre, é neste momento, uma condição indispensável para obter a qualificação de docente.

Portanto, com as adequações pertinentes à formação do professor de português, para ajustar ao sistema de educação superior da Europa, na atualidade, exige-se que o futuro professor tenha uma carga de estudos de cinco anos. Sendo que, um ciclo de estudo (1.º ciclo de estudos) terá a duração de seis semestres e no seu término obtém o grau de licenciatura e o segundo ciclo de estudos atribui o grau de mestre. No término destes ciclos é permitido ao estudante postular a titularidade de docente e competências para exercer a profissão de modo soberano (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, complementa as medidas já existentes trazendo o argumento de que “as alterações surgem justificadas pela necessidade de maior qualificação dos portugueses, pelo insucesso e abandono escolar ou pela definição do ensino secundário como referencial de formação dos portugueses” (Mota & Ferreira, 2017, pp. 38-74), condicionando um alargamento ao período de estudos dos mestrados para firmar a melhor preparação e conhecimento ao docente. Com isto, confere-se que é determinante para o atual professor do sistema educativo português, assegurar a licenciatura como condição para lecionar no ES como primeira formação. Além do que a complementa através do mestrado que, por conseguinte, garantirá ao profissional a formação específica da área em que irá lecionar, tal como o respetivo estágio necessário à lecionação.

É preciso enfatizar que as transformações no sistema educativo, na pretensão de uma escola que comporta na sua sociedade a equidade, devem encaminhar a formação do docente, no sentido de que proporcionam aos profissionais da educação uma preparação específica para que lhes dê a possibilidade de poderem remodelar as suas práticas em um claro processo de mudanças rápidas. Estas transformações acabam atingem frontalmente o professor, atribuindo ao profissional que busca a sua formação inicial na licenciatura, uma base muito mais robusta sobre a sociedade diversificada que irá encontrar ao longo da trajetória docente. Além disto, confere ao mesmo oportunidades de remodelações curriculares por auto-formação, bem como por formação continuada, para poder assim, consolidar com as mudanças no sistema educativo com um foco inclusivo argumento (Carlos, 2019).

Neste sentido, essa remodelação do professor estaria inserida em uma necessidade maior considerada por Silva e Fraga (2021) como a “necessidade de aprofundar processos substantivos da autonomia das escolas num modelo de administração educacional que em Portugal se mantém centralizado e desconcentrado” (p. 1). Este tipo de situação encontra-se como um grande desafio nos dias de hoje, em que tanto a tecnologia pressiona a dinâmica da sala de aula, bem como o aumento de alunos com NSE sendo atendidos em escolas regulares pressionam os docentes sob um prisma de uma necessidade de adequação profissional a esta realidade. A respeito deste fato, Freitas (2019) mostra que, “hoje, mais do que nunca, os professores têm na sua sala de aula alunos com características muito distintas, que impõem uma concepção muito diferente do processo ensino/aprendizagem”.

Sob todo este argumento apresentado, verifica-se que os docentes do ES se encontram plenamente envolvidos em práticas pedagógicas, que são oriundas de políticas públicas em rotinas de operacionalização da inclusão. Por isto, é importante que sejam entendidas as suas percepções sobre o contexto destas políticas e práticas inclusivas em sua sala de aula. Em relação à percepção dos professores de ES frente a este foco inclusivo, destacamos a investigação de Vicente (2018) que, após pesquisa bibliográfica, concluiu que “pode dizer-se então, perante os estudos, que as opiniões dos professores perante a inclusão, são influenciadas pelo tipo e o grau da problemática do aluno” (p. 31).

Deste modo, o presente estudo segue a sua trajetória com a apresentação da secção seguinte que versa sobre o estudo empírico.

## **Parte II - Estudio Empírico**

## **2. Plano de investigação**

---

Nesta segunda parte, é exposto o enquadramento empírico que inclui a contextualização do estudo, a definição do problema de investigação, a definição das hipóteses, a justificação do estudo e a metodologia. Nesta última que se menciona são, também, abordados, o tipo de estudo, a definição de variáveis, os participantes respondentes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos operacionais e as técnicas de análise de dados. Ao final, são apresentados os resultados oriundos dos testes estatísticos aplicados, com as respetivas análises em função das hipóteses formuladas, com o apoio da literatura científica identificada, sob a luz da qual é feita a discussão e a análise destes resultados, que entregam a robustez às conclusões da investigação.

### **2.1. Contextualização do estudo**

O estudo está centrado na perceção dos professores do ES a propósito da inclusão de alunos com NSE no ensino regular. Assim, o Estado determina que a escola assumisse o compromisso de assegurar condições de acessibilidade a todos os discentes, pois não é mais tolerado que o acesso ao ensino seja vedado ou limitado a nenhum cidadão em fase escolar. Neste sentido, sobre Educação Inclusiva, Freitas (2019) refere que diversos autores “distinguem os docentes como as “pessoas chave” no desenvolvimento e implementação deste modelo educativo” (p. 17). De forma consistente, Vicente (2021) ressalta a diversidade de opiniões dos professores relativamente à inclusão, sendo um tema que desperta um grande interesse aos investigadores da área da educação nas últimas décadas.

A presente pesquisa tem como propósito aferir a perceção de um grupo de professores do ES, face à inclusão de alunos com NSE no ensino regular, em escolas da região centro do país. Ademais, verifica-se em que medida, frente à literatura académica identificada, se a perceção é influenciada por variáveis sociodemográficas e reconhecimento profissionais do professor com alunos com NSE.

Esta abordagem apoia-se na premissa de que proporcionar o ensino e a aprendizagem a todos, ou seja, a qualquer aluno, está, claramente, de acordo com os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde impera o texto que estabelece que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente, de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (p. 4), estando, ainda, em linha com o preconizado na Convenção dos Direitos das Pessoas

com Deficiência (ONU, 2006). Para que isto ocorra, considera-se a existência de alguns fatores imprescindíveis, partindo-se do pressuposto de que toda estrutura institucional deve adaptar-se ao contexto em que a escola está inserida.

Nesta mesma linha de raciocínio, a posição do professor é fundamental para um ensino de qualidade, no quadro de uma escola heterogênea, em que se ambiciona o desfrutar das aprendizagens de todos os alunos com a mesma igualdade de oportunidades, isto é, com equidade desafiada pelo processo de inclusão. Nesta perspectiva, Hora (2020, p. 215) aponta que a “Educação Especial Inclusiva merece, cada vez mais, atenção do professor/mediador, à medida que se congregam pensamentos, conhecimentos, ideias e metodologias na organização escolar que atendam essas crianças em condições inclusivas.” Por esta razão, a percepção dos docentes toma vulto na área de alunos com NSE, pois, segundo Vicente (2021) conhecer as percepções dos professores envolvidos neste modelo de educação é também estudar o próprio processo de inclusão.

## **2.2. Definição do problema de investigação**

Na opinião de Coutinho (2011), toda investigação implica um problema que surge como necessário para sistematizar todo o trajeto que o estudo irá percorrer, definindo os seus limites e orientando o projeto com a lógica desejada e a direção específica para que o fenómeno seja compreendido. Para que esta dinâmica tenha sustentabilidade com a proposta que ora se apresenta, busca-se apoio em Vicente (2021, p. 28) com a argumentação de que “a questão da temática das opiniões, percepções e crenças dos professores face à inclusão continua a ser pertinente e atual para a investigação educativa”. Freitas (2019) corrobora esta linha de pensamento ao sugerir que “estudar as questões associadas à apropriação/operacionalização de uma educação inclusiva implica conhecer as opiniões dos docentes acerca deste modelo de educação” (p. 14). Deste modo, seguindo-se a ótica da elaboração de um problema de pesquisa tem por finalidade trazer à luz um *constructo* com características próprias, como se mostra nesta pesquisa. Por outras palavras, esta investigação se caracteriza pela profundidade da análise de modo consistente de um problema social que tange diretamente o direito do aluno NSE sob o prisma científico. Sob esta mesma visão de relevar um direito, Lourenço (2020) entende que “tornar este direito ao acesso e sucesso de todos os alunos real e efetivo, exige da escola e conseqüentemente dos professores um conhecimento prático fundamentado cientificamente” (p. 5). Sob este substrato argumentativo, a investigação decorreu a partir do seguinte problema de pesquisa:

*Qual a percepção do professor do ensino secundário, em função das variáveis sociodemográficas, experiência e formação sobre políticas e práticas de inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais?*

### **2.3. Definição de hipóteses**

As hipóteses fundamentam o objetivo do estudo e certificam o percurso que o estudo deve tender (Tuckman, 2000), tornando-se uma etapa necessária no processo de investigação (Freixo, 2011), pois são geradas com o intuito de criar subsídios para a resposta à pergunta de pesquisa e atingir os objetivos formulados.

A hipótese nula assumida segue a linha de que não existem diferenças estatísticas significativas nas percepções dos professores em função das variáveis sociodemográficas, experiência e formação. Por outras palavras, as variáveis independentes não influenciariam as variáveis dependentes.

Neste contexto, foram formuladas hipóteses para serem testadas, em linha com a pergunta de pesquisa, sendo apresentadas a seguir:

Hipótese 1- Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, em função de variáveis sociodemográficas (sexo e idade);

Hipótese 2 - Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, em função do tempo de serviço docente;

Hipótese 3 - Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, em função da formação contínua do professor;

Hipótese 4 - Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, em função da experiência de ensino em sala regular com alunos com NSE;

Hipótese 5 - Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre políticas e práticas inclusivas (Dimensões B e C do Index para a Inclusão, de Booth & Ainscow, 2002), em função de variáveis sociodemográficas (sexo e idade);

Hipótese 6 - Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre políticas e práticas inclusivas (Dimensões B e C do Index para

a Inclusão, de Booth & Ainscow, 2002), em função em função do tempo de serviço docente;

Hipótese 7 - Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre políticas e práticas inclusivas (Dimensões B e C do Index para a Inclusão, de Booth & Ainscow, 2002), em função da formação contínua do professor;

Hipótese 8 - Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre políticas e práticas inclusivas (Dimensões B e C do Index para a Inclusão, de Booth & Ainscow, 2002), em função da experiência de ensino em sala regular com alunos com NSE.

## **2.4. Metodologia**

### **2.4.1. Tipo de estudo**

A presente investigação adotou uma metodologia quantitativa, tendo sido recolhidos dados junto de professores de três escolas secundárias na região central de Portugal. Em apoio à escolha da abordagem quantitativa, Coutinho (2011) entende que esta possui uma grande vantagem como método de pesquisa, pois tem como base a verificação e a análise das variáveis que podem ser quantificadas, associadas, comparadas e interpretadas durante uma investigação.

É considerado um estudo não experimental e exploratório, pois possui a intenção de conhecer e verificar a percepção do professor sobre suas percepções, face à inclusão de alunos com NSE no ES regular, a partir de um contexto já existente. Esta ótica encontra concordância em Sampieri, Collado e Lucio (2013), que entendem que, na pesquisa não experimental, se observam os fatos em seu universo original, sem que haja o manuseio das variáveis para que o caso seja apreciado naturalmente, ou seja, sem que o pesquisador interfira na situação estudada.

### **2.4.2. Definição das Variáveis**

No contexto de uma investigação empírica, é necessário operacionalizar as variáveis em estudo, que, no caso da investigação que se apresenta, terão a finalidade de se relacionarem com a percepção de docentes do ES para um conjunto de hipóteses que envolvem políticas e práticas de inclusão. Deste modo, as variáveis selecionadas e operacionalizadas nesta pesquisa se enquadram na busca de uma resposta mais

específica para a multiplicidade de situações apontadas por Vicente (2021, p. 28) quando o autor se refere que: “estudos realizados ao longo dos últimos anos, revelam a existência de uma multiplicidade de variáveis que condicionam as percepções e opiniões dos docentes face à inclusão de alunos com necessidades educativas nas escolas do ensino regular”. De certo, o foco apontado por esta pesquisa

Sob esta argumentação exposta, foram consideradas as seguintes variáveis independentes no presente estudo:

- i) Sexo: dividido em dois grupos, um feminino e outro, masculino.
- ii) Categoria etária: dividida em dois grupos em função da mediana, um menor do que 54 anos e outro, maior ou igual a 54 anos.
- iii) Tempo de serviço: dividido em dois grupos em função da mediana, um menor que 31 anos e outro, maior ou igual a 31 anos.
- iv) Frequência de ações de formação contínua: dividido em dois grupos, entre as respostas “sim” versus “não”.
- v) Experiência anterior com alunos NSE: dividido em dois grupos, entre as respostas “sim” versus “não”.

Por outro lado, no que concerne às variáveis dependentes, foram consideradas as seguintes:

- i) Percepção dos professores sobre inclusão de alunos com NSE no ensino regular: questão 2, da II parte do questionário, abrangendo 10 itens (Anexo A).
- ii) Percepção sobre políticas inclusivas - Dimensão B do Index para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002), compondo o total dos itens numerados de 1 a 14, da III parte do questionário (Anexo A).
- c) Percepção sobre práticas inclusivas - Dimensão C do Index para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002), compondo o total dos itens numerados de 15 a 30, da III parte do questionário (Anexo A).

### **2.4.3. Participantes**

Os inquiridos deste estudo representam uma amostra única que é constituída por oitenta e seis (N=86) professores de ambos os sexos do ES de três escolas da região do centro de Portugal.

Para a constituição da amostra, foi utilizada a técnica de amostragem não probabilística e por conveniência, verificando-se uma proximidade geográfica destas três escolas de ES, escolhidas de acordo com o critério de maior facilidade de acesso. Este processo de envolvimento dos participantes primou-se pela transparência e ética

no relacionamento entre pesquisador e inquirido, “além de apresentar aos sujeitos participantes as devidas informações durante todo o processo de pesquisa sobre as reais intenções, finalidades e procedimentos de recolha de informações pelo pesquisador”, tal como recomenda Hora (2020, p. 231).

A caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa foi realizada, em função dos dados recolhidos, tabulados e sistematizados por tratamento estatístico dos questionários aplicados, cujos resultados são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Caracterização sociodemográfica dos participantes*

Variáveis	Mín.	Máx	M	DP
Idade	39	62	52.57	6.93
		n		%
Sexo				
Feminino		60		69.8
Masculino		26		30.2
Idade				
< 54		42		48.8
≥ 54		44		51.2
Habilitações académicas				
Bacharelato/licenciatura		71		82.6
Mestrado/doutoramento		15		17.4
Tempo de serviço				
< 31		52		60.5
≥ 31		34		39.5
Ed Especial/NSE na formação inicial				
Sim		08		9.3
Não		78		90.7

*Nota:* SPSS

Como primeira verificação a mencionar, a Tabela 1 apresenta a categoria etária dos docentes respondentes, onde se verifica que a idade mínima identificada é de 39 anos e a idade máxima de 62 anos, com uma média etária e Desvio Padrão de 52.57± 6.93.

No que concerne ao sexo dos docentes, a amostra apresenta 60 participantes do sexo feminino e 26 do sexo masculino, o que corresponde a uma frequência relativa de 69.8% de docentes mulheres face a 30.2% de docentes homens, o evidencia que a presença feminina seja maioria no grupo de docentes formados pelas três escolas secundárias pesquisadas. Esta constatação, de certo modo, converge para os

resultados de Freitas (2019), que identificou que esta mesma maioria de docentes do sexo feminino foi encontrada dentro de uma amostra de 346 inquiridos, com a devida ressalva de que somente 22.5% (n=78) eram de docentes do ES.

Observando-se a idade dos respondentes, verifica-se que 42 docentes respondentes possuem uma idade inferior a 54 anos e 44 possuem idade igual ou acima de 54 anos. Tendo em consideração que foi utilizada a mediana como critério de formação dos dois grupos, verifica-se um equilíbrio entre os dois grupos, com 48.8% para o primeiro intervalo e 51.2%, para a segundo intervalo.

Com o foco nas habilitações académicas dos inquiridos, verifica-se que 71 docentes possuem formação de bacharelato ou licenciatura, sendo que os restantes 15 docentes possuem curso de pós-graduação, de mestrado e doutoramento, correspondendo a 82.6% de docentes com formação requerida para a docência do ES e 17.4% procurou melhorar a sua formação académica e profissional.

Em relação ao tempo de serviço no ensino, verificou-se que 52 inquiridos (60.5%) apresentam menos de 31 anos de atividade profissional e 34 (39.5%) com tempo de serviço maior ou igual 31 anos. Este resultado corrobora a pesquisa de Freitas (2019), segundo o qual existe um longo tempo de atividade profissional na docência e mostra que “os inquiridos apresentam uma situação profissional estável” (p. 28).

No que concerne a outro parâmetro da amostra identificada, a formação em Educação Especial/ Inclusiva na formação inicial, ou seja, nos cursos de bacharelato ou licenciatura, verificou-se que somente 08 dos inquiridos responderam que tiveram este tema abordado na formação inicial e, por outro lado, de modo massivo, 78 docentes confirmaram que não abordaram esta temática na sua formação inicial. Assim, 90.7% dos respondentes não tiveram conhecimento da Educação Especial/Inclusiva na sua formação inicial e somente 9.3% usufruiu deste tipo de formação.

Em síntese, a Tabela 1 apresenta 86 professores respondentes, verificando-se que a idade do professor típico da amostra é notavelmente elevada,  $M = 52.57 \pm 6.93\%$ , que tende a estar mais próxima do valor máximo de 62 anos de idade dos docentes. Em convergência, 51.2% dos professores apresentam idade maior ou igual a 54 anos, verificando-se que os docentes se encontram entre os 39 e os 62 anos. Ressalta-se, ainda, que dos 86 sujeitos, 44 (51.2%) revelam idade igual ou maior a 54 anos e 42 (48,8%) idade abaixo dos 54 anos. Estes dados corroboram os resultados de Dias-Trindade e Moreira (2018), que utilizaram uma amostra de 127 professores do ensino básico que apresentavam uma elevada idade cronológica.

Os docentes inquiridos compõem uma amostra maioritariamente feminina, com 69.8%, o que está na linha com outros estudos da literatura (Dias-Trindade & Moreira, 2018; Hora, 2020), que sugerem a prevalência de docentes do sexo feminino no ensino em Portugal.

Relativamente às habilitações académicas, verifica-se que somente 17.4% dos professores possuem cursos de pós-graduação, de mestrado ou doutoramento, sendo que a grande maioria, 82.6%, possui bacharelato ou licenciatura. Este resultado sugere uma necessidade de se apostar em maiores incentivos para a melhoria da formação, sendo identificado por Hora (2020) na sua pesquisa, referindo que “as professoras lusitanas, todas possuem formação do curso superior e apontaram dispor formação entre mestrado e doutorado, ou seja, parecem contar com mais incentivos para autoformação no que concerne o atendimento educacional inclusivo” (p. 334).

No Item 6, “Educação Especial/NSE na formação inicial”, 90.7% (n=78) não possui formação em temas sob este foco na formação inicial, o que também é referido na literatura (Hora, 2020; Rodrigues, 2018); Silveira et al., 2021).

Quanto ao tempo de serviço, constatou-se que a maioria dos docentes (n=52; 60.5%) têm menos de 31 anos de serviço docente, representando do total de participantes, enquanto 34 (39,5%) têm 31 anos ou mais de tempo de serviço docente. Assim, verifica-se que a maioria dos docentes apresenta muitos anos de serviço, o que pode ser positivo para uma perceção mais clara sobre a especificidade da inclusão dos alunos com necessidades específicas.

Sobre a formação contínua e a experiência em Educação Especial e Educação Inclusiva, 59.3% dos professores (n=51) confirmou que não participou em ações de formação contínua sobre a temática. Constatou-se, ainda, que 5.8% (n=5) apresentava formação especializada em EE, enquanto 94.2% (n=81) não apresentava essa formação. Não obstante estes resultados, 59 professores (68.6%) afirmaram ter tido experiências anteriores com alunos com NSE. Por fim, regista-se que 58.1% dos professores afirmou não ter alunos com NSE na atualidade e 41.9% (n=36) confirmou ter alunos com NSE em sala regular.

A formação contínua é um direito regulamentado por normativo próprio, o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece um novo paradigma do “sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes” (p.1286).

Para efeito da caracterização da formação contínua no presente estudo, fez-se o levantamento de dados apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Formação e experiência em Ed. Especial/ Ed. Inclusiva (EE/EI)*

Variáveis	n	%
Formação contínua em EE/EI		
Sim	35	40.7
Não	51	59.3
Formação especializada em EE		
Sim	5	5.8
Não	81	94.2
Experiência anterior c/ alunos NSE		
Sim	59	68.6
Não	27	31.4
Atualmente, turma(s) c/ alunos NSE		
Sim	36	41.9
Não	50	58.1

Nota: SPSS

Em relação à formação contínua em EE/EI, verifica-se que 40.7% (n=35) da amostra passou por ações de formação contínua na área; em contrapartida 59.3% (n=51) não frequentou ações/cursos sobre inclusão.

No que diz respeito à formação especializada na área de EE/EI, verifica-se que na Tabela 2 que somente 5.8% (n=5) apresenta este tipo de formação, sendo que a maioria 94.2% (n=81) não possui esta especialização.

Relativamente à experiência anterior dos docentes com alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), verifica-se que 68.6% (n=59) já desenvolveu a docência com alunos NSE; em contraponto, 31.4% (n= 27) não teve essa oportunidade.

No tocante ao exercício docente atual, 41.9% (n=36) possui alunos com NSE nas suas turmas, sendo que 58.1% (n= 50) não conta com alunos de NSE na sua listagem de alunos.

Relativamente à formação de professores na “formação contínua em EE/EI”, verifica-se que 59.3% da amostra alega ter realizado formação contínua na área. No concerne à formação especializada em EE, constata-se um provável desinteresse por parte elevada da amostra, pois 94.2% não apresenta este tipo de especialização. Sendo assim, é possível verificar que não se verifica uma preocupação expressiva em melhorar

o conhecimento sobre temas de inclusão no ensino regular, atendendo a que 68.6% da amostra refere ter “experiência anterior c/ alunos NSE” e poucos procuraram especialização para melhorar atendimento a alunos com NSE. Estes resultados parecem convergir com o estudo de Vicente (2021), no qual constatou que as dificuldades nas práticas pedagógicas dos docentes eram decorrentes de “falta de formação, falta de apoio dos diretores escolares, falta de trabalho de equipa com os profissionais de educação especial e o número elevado de alunos por turma” (p. 96).

Deste modo, em função das análises das Tabelas 1 e 2, merece o destaque de que são identificadas características específicas da amostra de professores que podem influenciar os resultados inferenciais deste estudo, conforme Figura 1.

**Figura 1**

*Características da amostra de professores que podem influenciar as percepções dos professores*



*Nota.* Elaboração da Pesquisadora.

#### **2.4.4. Instrumento de recolha de dados**

Para este estudo, o instrumento utilizado para a recolha de dados foi o inquérito por questionário (Anexo A). Uma das vantagens de utilizar o inquérito por questionário

é o seu formato suscetível de medir variáveis e recolher dados relativos à natureza psicológica do indivíduo inquirido (Coutinho, 2011).

Freitas (2019) menciona que a responsabilidade do investigador neste processo pode ser traduzida em informações constantes no questionário, tal como “o objetivo do estudo a realizar, o tipo de público a quem ele é destinado, as condições de anonimato, confidencialidade e respetivos agradecimentos” (p.26). O autor ainda reforça que deve ser garantida “uma participação voluntária e informada, o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos” (p. 26). Sob esta ótica, a recolha ocorreu a partir de um questionário, que foi elaborado tendo em consideração o propósito do estudo. No instrumento, incluiu-se uma breve apresentação e o objetivo do estudo, tendo sido asseguradas as questões éticas que envolvem a pesquisa, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

O instrumento está sistematizado em três partes:

- i) Na primeira parte, foram incluídas questões sobre a caracterização sociodemográfica e profissional, como a idade, o sexo, as habilitações académicas, o grupo de docência e o tempo de serviço, bem como a caracterização profissional e a formação do docente no âmbito da Educação Especial e Educação Inclusiva.
- ii) Na segunda parte do documento, incluíram-se questões relativas à perceção do professor sobre a inclusão do aluno com NSE no ensino regular, constituída por três questões fechadas sobre a experiência do docente com alunos com NSE, com um formato de resposta tipo escala de *Likert*, com quatro opções de graduação de respostas (concordo inteiramente, concordo parcialmente, discordo e preciso de mais informação) com questões de opinião do professor sobre as medidas que operam a inclusão no sistema ensino.
- iii) Na terceira e última parte, foram incluídas as Dimensões B - Criar políticas inclusivas e Dimensão C - Promover práticas inclusivas do instrumento *Index* para a Inclusão, de Booth e Ainscow (2002), com adaptação de Costa (2002). Estas questões permitem trazer à luz as opiniões dos professores relacionadas com a organização dos apoios educativos da escola aos alunos, no sentido de se perceber as práticas pedagógicas, bem como aspetos do processo de ensino-aprendizagem, relevantes no âmbito da construção de uma escola inclusiva.

#### **2.4.5. Procedimentos**

Para a etapa que antecedeu à recolha de dados, foram estabelecidos contactos com quatro escolas secundárias onde se pretendia realizar o estudo, sendo enviado para os responsáveis da direção destas escolas um pedido individual de autorização para a aplicação do questionário (Anexo C). Nesta abordagem, foi esclarecido o motivo do estudo e explicou-se que seria possível disponibilizar o questionário em papel ou em suporte digital, conforme o formato mais viável para os docentes acederem ao questionário.

Das escolas contactadas, apenas uma não se mostrou disponível para aplicar o questionário. Deste modo, participaram do estudo três escolas, sendo que uma das escolas voluntárias, por pedido de um dos membros da direção, optou-se por ter o questionário disponível em suporte digital, sendo o questionário disponibilizado a partir do aplicativo *Google Forms*. Para o efeito, o instrumento foi remetido para a direção da escola, seguindo a mesma rotina de Fernandes (2018).

Devido ao período de contingência que o país enfrentou em março de 2020, por motivo da pandemia Covid-19, com o encerramento das escolas, foi necessário antecipar a recolha dos questionários, em formato de papel, em duas das escolas em que se aplicou, contabilizando-se 75 questionários físicos respondidos, sendo que no formato digital, foram devolvidos 11 questionários preenchidos. Deste modo, o número final de respondentes da pesquisa foi totalizado em 86 inquéritos disponíveis para análise de dados.

#### **2.4.6 Técnicas de análise de dados**

O tratamento e análise dos dados foi efetuada com o suporte do “*Software SPSS*” (*Statistical Package for the Social Science*), versão IBM25, sendo que a testagem das hipóteses foi realizada a partir da aplicação de estatística inferencial paramétrica e não paramétrica. De acordo com Pestana e Gageiro (2000), “a estatística é um instrumento matemático necessário para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados” (p. 19) e, no campo das investigações quantitativas de Ciências Sociais e Humanas, a utilização do programa SPSS representa um material significativo para análise dos dados (Coutinho, 2011). Deste modo, foi possível a analisar a influência nas perceções dos docentes sobre inclusão, em função da idade, sexo, habilitações académicas, tempo de serviço, formação anterior em NSE, formação contínua e experiência em educação especial/inclusiva.

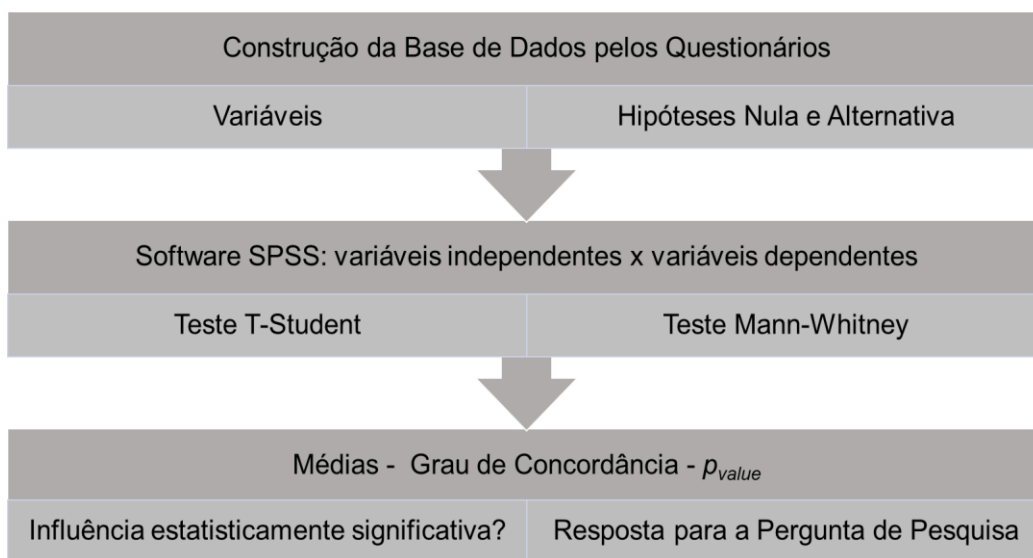
Neste contexto, foi aplicado o teste paramétrico *t-student*, para a comparação de médias com dois níveis da variável, bem como o teste não paramétrico de Mann-Whitney, para a comparação de dois níveis da variável, ressaltando-se o referido por Viali (2008, p. 25) que “trata-se de uma das mais poderosas provas não-paramétricas e constitui uma alternativa extremamente útil da prova paramétrica t de student”.

A análise realizada seguiu a linha de trabalho de Castro et al. (2021) que mostram que em sua pesquisa “desenvolveu-se um processo de construção de inter-relações que caracteriza um esforço para descrever e interpretar significados imersos em contextos de interação” (p. 104), o que nesta pesquisa, tem o cariz das percepções dos docentes.

Em síntese, o modelo de construção da investigação é apresentado na Figura 2.

**Figura 2**

*Modelo metodológico para análise de dados*



*Nota:* Elaboração da Autora

## 2.5 Apresentação dos Resultados

Considerando os testes estatísticos realizados, as tabelas 3 a 10 apresentam os resultados mais relevantes, tendo em conta as hipóteses formuladas. Posteriormente, será realizada a discussão dos dados sob a lente da literatura científica, buscando convergência ou não com os resultados alcançados.

**Tabela 3**

*Mann-Whitney para comparação de percepções dos professores sobre inclusão, em função do sexo dos professores*

Percepções sobre inclusão	Sexo	n	M <sub>ordens</sub>	Mann-Whitney		Decisão
				U	p	
1. Todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem	♂	26	44.71	748.500	.748	Reter hipótese nula
	♀	60	42.98			
2. O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/ habilidades (...) escola de EE	♂	26	51.81	564.000	<b>.033*</b>	<b>Rejeitar hipótese nula</b>
	♀	60	39.90			
3. A inserção de alunos NSE no ensino secundário (...) prejudica ensino/aprendizagem (...)	♂	26	44.52	753.500	.787	Reter hipótese nula
	♀	60	43.06			
4. A inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para (...) socialização	♂	26	37.19	616.000	.091	Reter hipótese nula
	♀	60	46.23			
5. A operacionalização do currículo promove a equidade	♂	26	43.52	712.000	.788	Reter hipótese nula
	♀	60	42.07			
6. O ensino do aluno c/ NSE incluído (...) requer intervenção diária do docente EE	♂	26	44.67	723.500	.658	Reter hipótese nula
	♀	60	42.26			
7. A inclusão exige que o professor (...) lidar com heterogeneidade (...) dos alunos (...)	♂	26	36.60	600.500	<b>.042*</b>	<b>Rejeitar hipótese nula</b>
	♀	60	46.49			
8. A inclusão dos alunos com NSE (...) promove a sua independência/ autodeterminação	♂	26	39.73	682.000	.312	Reter hipótese nula
	♀	60	45.13			
9. O professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares	♂	26	44.38	757.000	.813	Reter hipótese nula
	♀	60	43.12			
10. O professor tem formação para operacionalizar as medidas universais, seletivas e adicionais	♂	26	39.73	682.000	.310	Reter hipótese nula
	♀	60	45.13			

Nota. \* $p < .05$

A análise descritiva da tabela 3 inicia-se com a apresentação dos valores encontrados sobre as percepções dos docentes sobre inclusão.

Assim, no item 1 (“Todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem”), o resultado dos docentes do sexo masculino é ligeiramente superior, de 44.71, face ao sexo feminino, de 42.98, sendo que os resultados não são significativos ( $U = 748.500$ ,  $p_{\text{value}} = 0,748$  ( $p_{\text{value}} > 0,05$ )).

No item 2 (“O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/ habilidades (...) escola de EE”), o resultado dos docentes do sexo masculino é expressivamente mais elevado, de 51.81, face aos docentes do sexo feminino, de 39.90 ( $U = 564.000$ ,  $p_{\text{value}} = 0,033$  ( $p_{\text{value}} < 0,05$ )). Como conclusão do teste para a hipótese, ao se descartar a

hipótese nula, pode-se afirmar que a variável sexo influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra, quando se aborda a premissa de que o aluno com NSE desenvolve melhor as suas capacidades ou habilidades se estiver inserido numa escola de Educação Especial. Assim, as percepções do sexo feminino e masculino apresentam-se estatisticamente não concordantes sobre este assunto, pois as respostas não convergem entre si.

No item 3 (“A inserção de alunos NSE no ensino secundário (...) prejudica ensino/aprendizagem (...), o resultado no sexo masculino foi ligeiramente mais elevado, de 44.52, perante os docentes do sexo feminino, de 43.06 (U=753.500,  $p=0.787$ ), não se verificando diferenças estatisticamente significativas. As percepções do sexo feminino e masculino apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto, pois as respostas convergem entre si.

No item 4 (“A inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para (...) socialização”) os valores referentes às percepções dos docentes do sexo masculino foram mais baixos, de 37.19, do que no sexo feminino, de 46.23, não se registando diferenças significativas [U=616.000,  $p=0.091$  ( $p >0,05$ )]. Neste caso, a variável sexo não influencia as percepções dos docentes da amostra, quando se aborda a questão de que a inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para o seu processo de socialização.

No item 5 (“A operacionalização do currículo promove a equidade”), os resultados dos docentes do sexo masculino são ligeiramente superiores aos do sexo feminino, 43.52 face a 42.07, sendo que não foram observadas diferenças significativas [U=712.000,  $p=0.788$  ( $p >0,05$ )], retendo-se a hipótese nula. Pode afirmar-se que a variável sexo não influencia as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a operacionalização do currículo promove a equidade.

No item 6 (“O ensino do aluno c/ NSE incluído (...) requer intervenção diária do docente EE”) os valores dos docentes do sexo masculino são superiores aos do sexo feminino, 44.67 face 42.26, não se revelando significativos [U=723.500,  $p=0.658$  ( $p >0,05$ )]. Pode-se afirmar que o sexo não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que o ensino do aluno com NSE, incluído no ensino regular, requer a intervenção diária do docente de Educação Especial.

No item 7 (“A inclusão exige que o professor (...) lidar com heterogeneidade (...) dos alunos) os resultados dos docentes do sexo masculino são inferiores aos do sexo feminino, 36.60 e 46.49, registando-se diferenças estatisticamente significativas [U=600.500,  $p=0.042$  ( $p <0,05$ )]. Neste caso, o sexo influencia estatisticamente as

percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a inclusão exige que o professor encontre formas de lidar com a heterogeneidade e estilos de aprendizagem dos alunos, mobilizando metodologias disponíveis para que todos aprendam. Assim, as percepções do sexo feminino e masculino apresentam-se estatisticamente divergentes sobre este assunto.

No item 8 (“A inclusão dos alunos com NSE (...) promove a sua independência/autodeterminação”), os resultados dos docentes do sexo masculino são ligeiramente superiores aos do sexo feminino, 44.38 e 43.12, não se encontrando diferenças significativas [U=682.000, p=0.312 (p>0,05)]. Nesta questão, o sexo não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a ideia de que a inclusão dos alunos com NSE no ensino regular promove a sua independência/autodeterminação. As percepções do sexo feminino e masculino apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 9 (“O professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares”), os valores dos docentes do sexo masculino são ligeiramente superiores aos do sexo feminino, 44.38 e 43.12, não sendo significativos [U=757.000, p=0.813 (p>0,05)]. Neste caso, o sexo não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que o professor tem preparação adequada para proceder à implementação de acomodações curriculares. As percepções do sexo feminino e masculino apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este aspeto específico da inclusão.

No item 10 (“O professor tem formação para operacionalizar as medidas universais, seletivas e adicionais”), os resultados dos docentes do sexo masculino são inferiores aos do sexo feminino, 39.73 e 45.13, não se registando diferenças significativas [U=682.000, p=0.310 (p>0,05)]. Neste caso, o sexo não influencia as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que o professor tem formação para operacionalizar as mediadas universais, seletivas e adicionais. As percepções do sexo feminino e masculino apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

Em síntese, pode-se verificar que os resultados sobre a concordância de opiniões entre os dois grupos são de modo geral elevados, não se verificando diferenças estatisticamente significativas em várias questões, exceto nos itens 2 (O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/ habilidades (...) escola de EE”) e 7 (“A inclusão exige que o professor (...) lidar com heterogeneidade (...) dos alunos (...),

onde o sexo, como variável independente, tende a influenciar estatisticamente as percepções.

A Tabela 4 apresenta os resultados das “Percepções dos professores sobre políticas inclusivas”, em função da variável sexo, tendo-se constatado diferenças estatisticamente significativas ( $p= 0.030$ ;  $p < 0,05$ ). Por outro lado, pode afirmar-se que a percepção sobre as práticas inclusivas não é influenciada pelo sexo do inquirido, pois não se verificaram diferenças significativas ( $p= 0.138$ ;  $p > 0,05$ ), confirmando-se a hipótese nula. Destaca-se, ainda, que as médias do sexo feminino são mais elevadas do que as do sexo masculino, ou seja, o sexo feminino parece ter ideias mais concordantes com as políticas e práticas inclusivas, face ao sexo masculino.

**Tabela 4**

*Teste t de student para comparação de médias relativas às percepções dos professores sobre políticas inclusivas, em função do sexo (Dimensões B e C – Implementar políticas e práticas inclusivas, Index para a Inclusão, de Booth e Ainscow (2002)*

Variáveis	Sexo		U	Z	p
	Feminino (n=60)	Masculino (n=26)			
	M	M			
Percepções dos professores sobre políticas inclusivas	46.86	34.25	539.500	-2.172	<b>.030*</b>
Percepções dos professores sobre práticas inclusivas	46.13	37.44	622.500	-1.483	.138

*Nota. \*p ≤ .05*

Na Tabela 5, observam-se os valores sobre as percepções de inclusão, em função da categoria etária.

**Tabela 5**

*Mann-Whitney para comparação das percepções dos professores sobre inclusão, em função da categoria etária dos professores*

Percepções sobre inclusão	Categoria etária	n	M <sub>ordens</sub>	Mann-Whitney		Decisão
				U	p	
1. Todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem	< 54	42	42.82	895.500	.790	Reter hipótese nula
	≥ 54	44	44.15			
2. O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/ habilidades (...) escola de EE	< 54	42	44.01	902.500	.845	Reter hipótese nula
	≥ 54	44	43.01			
3. A inserção de alunos NSE no ensino secundário (...) prejudica ensino/aprendizagem (...)	< 54	42	43.07	906.000	.866	Reter hipótese nula
	≥ 54	44	43.91			
4. A inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para (...) socialização	< 54	42	39.99	776.500	.163	Reter hipótese nula
	≥ 54	44	46.85			
5. A operacionalização do currículo promove a equidade	< 54	42	42.24	871.000	.919	Reter hipótese nula
	≥ 54	44	42.74			
6. O ensino do aluno c/ NSE incluído (...) requer intervenção diária do docente EE	< 54	42	41.98	860.000	.687	Reter hipótese nula
	≥ 54	44	44.00			
7. A inclusão exige que o professor (...) lidar com heterogeneidade (...) dos alunos (...)	< 54	42	43.79	912.000	.900	Reter hipótese nula
	≥ 54	44	43.23			
8. A inclusão dos alunos com NSE (...) promove a sua independência/ autodeterminação	< 54	42	42.98	902.000	.835	Reter hipótese nula
	≥ 54	44	44.00			
9. O professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares	< 54	42	44.25	892.500	.766	Reter hipótese nula
	≥ 54	44	42.78			
10. O professor tem formação para operacionalizar as medidas universais, seletivas e adicionais	< 54	42	42.96	901.500	.831	Reter hipótese nula
	≥ 54	44	44.01			

Nota. \*p<.05

No item 1 (“Todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem”), os docentes com menos de 54 anos apresentam valores inferiores aos docentes com idade maior ou igual a 54 anos, 42.82 e 44.15, não se registando diferenças significativas [U=895.500, p=0.790 (p>0,05)]. Pode afirmar-se que a categoria etária não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra, quando se aborda a questão de que todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem.

No item 2 (“O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/ habilidades (...) escola de EE”), o resultado dos docentes menores de 54 anos é superior ao dos docentes mais velhos, 44.01 e 43.01, não se observando diferenças significativas

[U=902.500,  $p=0.845$  ( $p>0,05$ )]. Neste caso, a categoria etária não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra, quando se aborda a questão de que o aluno com NSE desenvolve melhor as suas capacidades ou habilidades se estiver inserido numa escola de Educação Especial. As percepções das duas categorias etárias apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 3 (“A inserção de alunos NSE no ensino secundário (...) prejudica ensino/aprendizagem (...), os valores dos docentes mais novos e mais velhos são muito semelhantes, 43.07 e 43.06, não se verificando diferenças significativas [U=906.000,  $p=0.866$  ( $p>0,05$ )]. Nesta questão, a categoria etária não influencia as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a ideia de que a inserção dos alunos com NSE no ES, em sala regular, prejudica o ensino e a aprendizagem dos demais alunos. As percepções das duas categorias etárias apresentam-se estatisticamente idênticas e tendendo a serem concordantes sobre o tema.

No item 4 (“A inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para (...) socialização”) os resultados dos docentes com menos de 54 anos são inferiores aos dos docentes mais velhos, 39.99 e 46.85, mas não são significativos [U=776.500,  $p=0.163$  ( $p>0,05$ )]. Neste caso, a categoria etária não se mostrou relevante para as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para o seu processo de socialização. Os docentes das duas categorias etárias apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 5 (“A operacionalização do currículo promove a equidade”), os resultados dos dois grupos de docentes são similares, 42.24 e 42.74, não se registando diferenças significativas [U=871.000,  $p=0.919$  ( $p>0,05$ )]. Pode-se afirmar que a categoria etária não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a operacionalização do currículo promove a equidade. As percepções das duas categorias etárias apresentam-se estatisticamente concordantes.

No item 6 (“O ensino do aluno c/ NSE incluído (...) requer intervenção diária do docente EE”) os valores dos docentes com menos de 54 anos são inferiores aos dos docentes com idade maior ou igual a 54 anos, 41.98 e 44.00, não se revelando diferenças significativas [U=860.000,  $p=0.687$  ( $p>0,05$ )]. Neste caso, a categoria etária não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que o ensino do aluno com NSE, incluído no ensino regular, requer

a intervenção diária do docente de Educação Especial. As percepções dos dois grupos de docentes apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 7 (“A inclusão exige que o professor (...) lidar com heterogeneidade (...) dos alunos (...”), os resultados dos docentes mais novos e mais velhos são semelhantes, 43.79 e 43.91, as diferenças não são significativas [U=912.000,  $p=0.900$  ( $p>0,05$ )]. Pode afirmar-se que a categoria etária não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a inclusão exige que o professor encontre formas de lidar com a heterogeneidade e estilos de aprendizagem dos alunos, mobilizando metodologias disponíveis para que todos aprendam. As percepções das duas categorias etárias apresentam-se estatisticamente concordantes sobre o tema.

No item 8 (“A inclusão dos alunos com NSE (...) promove a sua independência/autodeterminação”), os valores dos docentes mais novos são inferiores face aos dos docentes mais velhos, 42.98 e 44.00, mas não são diferenças significativas [U=902.000,  $p=0.835$  ( $p>0,05$ )]. Pode afirmar-se que a categoria etária não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que a inclusão dos alunos com NSE no ensino regular promove a sua independência/autodeterminação. As percepções das duas categorias etárias apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 9 (“O professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares”), os resultados dos docentes mais novos são superiores aos dos mais velhos, 44.25 e 42.78, mas não se observam diferenças significativas [U=892.500,  $p=0.766$  ( $p>0,05$ )]. Pode afirmar-se que a categoria etária não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que o professor tem preparação adequada para proceder à implementação de acomodações curriculares. As percepções das duas categorias etárias apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 10 (“O professor tem formação para operacionalizar as mediadas universais, seletivas e adicionais”), os valores dos docentes mais novos são inferiores aos dos mais velhos, 42.96 e 44.01, não sendo diferenças significativas [U=901.500,  $p=0.831$  ( $p>0,05$ )]. Neste caso, a categoria etária não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que o professor tem formação para operacionalizar as mediadas universais, seletivas e adicionais. As percepções das duas categorias etárias apresentam-se estatisticamente concordantes sobre o tema.

Em síntese, verifica-se que o nível de concordância das opiniões entre os dois grupos é de modo geral elevado, não se verificando diferenças estatisticamente significativas em função da idade dos docentes.

**Tabela 6**

*Teste t de student relativo às percepções dos professores sobre políticas inclusivas, em função da categoria etária (Dimensões B e C – Implementar políticas e práticas inclusivas, Index para a Inclusão, Booth & Ainscow, 2002)*

Variáveis	Categoria etária				t	gl	p
	< 54 (n=42)		≥ 54 (n=44)				
	M	DP	M	DP			
Percepções dos professores sobre políticas inclusivas	22.10	7.68	23.91	7.53	-1.097	84	.276
Percepções dos professores sobre práticas inclusivas	34.21	7.31	35.02	7.69	-.499	84	.619

Nota. \*p ≤ .05

Na Tabela 6 apresentam-se os resultados médios dos dois grupos de docentes, mais novos e mais velhos, utilizando-se o teste de t de student. Verifica-se que não se registam diferenças significativas nas “Percepções dos professores sobre políticas inclusivas” (p= 0.276), ou seja, a hipótese de que não existiriam diferenças nas percepções sobre políticas inclusivas em função da categoria etária é estatisticamente confirmada.

Em relação às “Percepções dos professores sobre práticas inclusivas”, constata-se que também não são influenciadas pela idade do respondente, pois não se observam diferenças significativas (p= 0,619), confirmando-se a hipótese nula. Destaca-se que estes resultados são convergentes com os estudos de Fernandes (2018) e Freitas (2019).

Na Tabela 7, observam-se os valores relativos às percepções sobre inclusão, em função do tempo de serviço.

**Tabela 7**

*Mann-Whitney para comparação das percepções dos professores sobre inclusão, em função do tempo de serviço dos professores*

Percepções sobre inclusão	Tempo serviço	N	M <sub>ordens</sub>	Mann-Whitney		Decisão
				U	p	
1. Todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem	< 31	52	42.83	849.000	.738	Reter hipótese nula
	≥ 31	34	44.53			
2. O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/habilidades (...) escola de EE	< 31	52	44.58	828.000	.603	Reter hipótese nula
	≥ 31	34	41.85			
3. A inserção de alunos NSE no ensino secundário (...) prejudica ensino/aprendizagem (...)	< 31	52	43.15	866.000	.863	Reter hipótese nula
	≥ 31	34	44.03			
4. A inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para (...) socialização	< 31	52	40.63	734.500	.148	Reter hipótese nula
	≥ 31	34	47.90			
5. A operacionalização do currículo promove a equidade	< 31	52	40.42	735.500	.295	Reter hipótese nula
	≥ 31	34	45.71			
6. O ensino do aluno c/ NSE incluído (...) requer intervenção diária do docente EE	< 31	52	42.26	819.500	.711	Reter hipótese nula
	≥ 31	34	44.17			
7. A inclusão exige que o professor (...) lidar com heterogeneidade (...) dos alunos (...)	< 31	52	40.54	730.000	.101	Reter hipótese nula
	≥ 31	34	48.03			
8. A inclusão dos alunos com NSE (...) promove a sua independência/autodeterminação	< 31	52	43.07	861.500	.827	Reter hipótese nula
	≥ 31	34	44.16			
9. O professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares	< 31	52	43.92	862.000	.831	Reter hipótese nula
	≥ 31	34	42.85			
10. O professor tem formação para operacionalizar as medidas universais, seletivas e adicionais	< 31	52	41.70	790.500	.363	Reter hipótese nula
	≥ 31	34	46.25			

Nota. \* $p < .05$

No item 1 (“Todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem”), os valores dos docentes com menos de 31 anos de tempo de serviço são mais baixos do que os docentes com tempo de serviço maior ou igual a 31 anos, 42.83 e 44.53, não se revelando significativos [ $U=849.000$ ,  $p=0.738$  ( $p>0,05$ )]. Pode afirmar-se que o tempo de serviço não influencia as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que o aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/habilidades (...) escola de EE. As percepções dos docentes das duas categorias de tempo de serviço apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 2 (“O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/habilidades (...) escola de EE”), os resultados dos docentes com menos tempo de serviços são

superiores aos dos docentes com mais tempo de serviço, 44.58 e 41.85, não se revelando diferenças significativas [U=828.000,  $p=0.603$  ( $p>0,05$ )]. Neste caso, o tempo de serviço não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que o aluno com NSE desenvolve melhor as suas capacidades ou habilidades se estiver inserido numa escola de Educação Especial. As percepções das duas categorias de tempo de serviço de professores apresentam-se estatisticamente concordantes neste tema.

No item 3 (“A inserção de alunos NSE no ensino secundário (...) prejudica ensino/aprendizagem (...), os valores dos docentes com menos de 31 anos são inferiores aos dos docentes mais tempo de serviço maior ou igual a 31 anos, 43.15 e 44.03, não sendo diferenças significativas [U=866.000,  $p=0.863$  ( $p>0,05$ )]. Pode afirmar-se que o tempo de serviço não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a inserção dos alunos com NSE no ES, em sala regular, prejudica o ensino e a aprendizagem dos demais alunos. As percepções das duas categorias de tempo de serviço de professores apresentam-se estatisticamente concordantes.

No item 4 (“A inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para (...) socialização”) os resultados dos docentes com menos tempo de serviço são inferiores face aos docentes com mais tempo de serviço, 40.63 e 47.90, não se verificando diferenças significativas [U=734.500,  $p=0.148$  ( $p>0,05$ )]. Pode afirmar-se que o tempo de serviço não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que a inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para o seu processo de socialização. As percepções das duas categorias de tempo de serviço de professores apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 5 (“A operacionalização do currículo promove a equidade”), os resultados dos docentes com menos de 31 anos de serviço são inferiores aos dos docentes com mais tempo de serviço, 40.42 e 45.71, não se registando diferenças significativas [U=735.500,  $p=0.295$  ( $p>0,05$ )]. Pode afirmar-se que o tempo de serviço não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que a operacionalização do currículo promove a equidade. As percepções das duas categorias de tempo de serviço de professores apresentam-se estatisticamente.

No item 6 (“O ensino do aluno c/ NSE incluído (...) requer intervenção diária do docente EE”) os valores dos docentes com menos de 31 anos de serviço são inferiores aos dos docentes com mais tempo de serviço, 42,26 e 44,17, não se observando diferenças significativas [U=819.500,  $p=0.711$  ( $p>0,05$ )]. Neste sentido, o tempo de

serviço não parece influenciar estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que o ensino do aluno com NSE, incluído no ensino regular, requer a intervenção diária do docente de Educação Especial. As percepções das duas categorias de tempo de serviço de professores apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 7 (“A inclusão exige que o professor (...) lidar com heterogeneidade (...) dos alunos (...)”) os resultados dos docentes com menos de 31 anos de serviço são inferiores aos dos docentes com mais tempo de serviço, 40.54 e 44.03, não se observando diferenças significativas [U=730.000, p=0.101 (p>0,05)]. Pode afirmar-se que o tempo de serviço não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que a inclusão exige que o professor encontre formas de lidar com a heterogeneidade e estilos de aprendizagem dos alunos, mobilizando metodologias disponíveis para que todos aprendam. As percepções das duas categorias de tempo de serviço de professores apresentam-se estatisticamente concordantes.

No item 8 (“A inclusão dos alunos com NSE (...) promove a sua independência/autodeterminação”), os resultados dos docentes com menos tempo de serviço são inferiores aos dos docentes com mais tempo de serviço, 43.07 e 44.16, não se registrando diferenças significativas [U=861.500, p=0.827 (p>0,05)]. Pode afirmar-se que o tempo de serviço não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que a inclusão dos alunos com NSE no ensino regular promove a sua independência/ autodeterminação. As percepções das duas categorias de tempo de serviço de professores apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 9 (“O professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares”), os valores dos docentes com menos de 31 anos de serviço são inferiores aos dos docentes com mais tempo de serviço, 43.92 e 42.85, não sendo diferenças significativas [U=862.000, p=0.831 (p>0,05)]. Neste sentido, o tempo de serviço não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que o professor tem preparação adequada para proceder à implementação de acomodações curriculares. As percepções das duas categorias de tempo de serviço de professores apresentam-se estatisticamente concordantes.

No item 10 (“O professor tem formação para operacionalizar as mediadas universais, seletivas e adicionais”), os resultados dos docentes com menos tempo de serviço são inferiores aos dos docentes com mais tempo de serviço, 41.70 e 46.25, não se registrando diferenças significativas [U=790.500, p=0.363 (p>0,05)]. Pode afirmar-se

que o tempo de serviço não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda professor tem formação para operacionalizar as mediadas universais, seletivas e adicionais. As percepções das duas categorias de tempo de serviço de professores apresentam-se estatisticamente concordantes neste tema.

Em síntese, pode constatar-se que os resultados sobre a concordância de opiniões entre os grupos são de modo geral elevados, não se verificando diferenças estatisticamente significativas em função do tempo de serviço dos docentes. Por outras palavras a variável tempo serviço do docente não parece influenciar a percepção dos dois grupos sobre inclusão.

**Tabela 8**

*Teste t de student relativo às percepções dos professores sobre políticas inclusivas, em função do tempo de serviço (Dimensões B e C – Implementar políticas e práticas inclusivas, Index para a Inclusão, Booth & Ainscow, 2002)*

Variáveis	Tempo de serviço				t	gl	p
	< 31 (n=52)		≥ 31 (n=34)				
	M	DP	M	DP			
Percepções dos professores sobre políticas inclusivas	22.15	7.88	24.36	7.10	-1.308	84	.194
Percepções dos professores sobre práticas inclusivas	34.52	7.20	34.79	7.98	-.166	84	.869

Nota. \*p ≤ .05

Na Tabela 8, observam-se os resultados relativos às percepções dos professores sobre políticas e práticas inclusivas, com a utilização do teste t de *student*. Assim, verifica-se que não existem diferenças significativas nas percepções dos docentes sobre políticas e práticas inclusivas, em função da variável tempo de serviço (respetivamente,  $p=0.194$  e  $p= 0.869$ ;  $p> 0.05$ ), confirmando-se a hipótese nula.

A Tabela 9 apresenta os resultados sobre as percepções de inclusão, em função da frequência de formação contínua em EE/ EI.

**Tabela 9**

*Mann-Whitney para comparação de percepções dos professores sobre inclusão, em função da frequência de formação contínua em Ed. Especial/ Ed. Inclusiva*

Percepções sobre inclusão	Frequência de formação contínua	N	M <sub>ordens</sub>	Mann-Whitney		Decisão
				U	p	
1. Todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem	Não	51	40,82	756.000	.194	Reter hipótese nula
	Sim	35	47,40			
2. O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/ habilidades (...) escola de EE	Não	51	47,86	670.000	<b>.040*</b>	<b>Rejeitar hipótese nula</b>
	Sim	35	37,14			
3. A inserção de alunos NSE no ensino secundário (...) prejudica ensino/aprendizagem (...)	Não	51	46,64	732.500	.127	Reter hipótese nula
	Sim	35	38,93			
4. A inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para (...) socialização	Não	51	40,84	757.000	.192	Reter hipótese nula
	Sim	35	47,37			
5. A operacionalização do currículo promove a equidade	Não	51	35,97	523.500	<b>.001*</b>	<b>Rejeitar hipótese nula</b>
	Sim	35	52,10			
6. O ensino do aluno c/ NSE incluído (...) requer intervenção diária do docente EE	Não	51	45,74	727.500	.181	Reter hipótese nula
	Sim	35	38,90			
7. A inclusão exige que o professor (...) lidar com heterogeneidade (...) dos alunos (...)	Não	51	39,90	709.000	.052	Reter hipótese nula
	Sim	35	48,74			
8. A inclusão dos alunos com NSE (...) promove a sua independência/ autodeterminação	Não	51	40,91	760.500	.203	Reter hipótese nula
	Sim	35	47,27			
9. O professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares	Não	51	40,09	718.500	.094	Reter hipótese nula
	Sim	35	48,47			
10. O professor tem formação para operacionalizar as mediações universais, seletivas e adicionais	Não	51	38,20	622.000	<b>.009*</b>	<b>Rejeitar hipótese nula</b>
	Sim	35	51,23			

Nota. \*p<.05

No item 1 (“Todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem”), os resultados dos docentes com frequência de formação contínua em EE/EI são inferiores aos dos docentes sem frequência, 40.82 e 47.40, não se registando diferenças significativas [U=756.000, p=0.194 (p>0,05)]. Neste sentido, a frequência de formação contínua em EE/ EI não parece influenciar estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem. As percepções das duas categorias de frequência de formação contínua em EE/ EI apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 2 (“O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/ habilidades (...) escola de EE”), os resultados dos docentes com frequência de formação contínua em EE/EI são superiores aos dos docentes sem frequência, 47.86 e 37.14, observando-se diferenças significativas [U=670.000, p=0.040 (p<0,05)]. Neste caso, a frequência de formação contínua influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a premissa de que o aluno com NSE desenvolve melhor as suas capacidades ou habilidades se estiver inserido numa escola de Educação Especial. As percepções de quem possui formação contínua e de quem não tem apresentam-se estatisticamente diferentes sobre este assunto.

No item 3 (“A inserção de alunos NSE no ensino secundário (...) prejudica ensino/aprendizagem (...), os resultados dos docentes com frequência de formação contínua em EE/EI são superiores aos dos docentes sem frequência, 46.64 e 38.93, não se revelando diferenças significativas [U=732.500, p=0.127 (p>0,05)]. Pode afirmar-se que a frequência de formação contínua em Ed. Especial/ Ed. Inclusiva não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda que a inserção dos alunos com NSE no ES, em sala regular, prejudica o ensino e a aprendizagem dos demais alunos. As percepções das duas categorias de frequência de formação contínua em EE/ EI apresentam-se estatisticamente concordantes sobre o tema.

No item 4 (“A inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para (...) socialização”), os resultados dos docentes com frequência de formação contínua em EE/EI são inferiores aos dos docentes sem frequência, 40.84 e 47.37, não se registando diferenças significativas [U=757.000, p=0.192 (p>0,05)]. Pode afirmar-se que frequência de formação contínua em EE/EI, explicitamente, não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para o seu processo de socialização. As percepções das duas categorias de frequência de formação contínua em EE/EI apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 5 (“A operacionalização do currículo promove a equidade”), os valores dos docentes com frequência de formação contínua em EE/EI são inferiores aos dos docentes sem frequência, 35.97 e 52.10, sendo diferenças significativas [U=523.500, p=0.001 (p<0.05)]. Neste caso, a frequência de formação contínua influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a operacionalização do currículo promove a equidade. As percepções de quem

possui formação contínua e de quem não a possui apresentam-se estatisticamente diferentes sobre este tema.

No item 6 (“*O ensino do aluno c/ NSE incluído (...) requer intervenção diária do docente EE*”) os valores dos docentes com frequência de formação contínua em EE/EI são superiores aos dos docentes sem frequência, 45.74 e 38.90, não se registrando diferenças significativas [U=727.500,  $p=0.181$  ( $p>0,05$ )]. Neste caso, a frequência de formação contínua em EE/ EI não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que o ensino do aluno com NSE, incluído no ensino regular, requer a intervenção diária do docente de Educação Especial. As percepções das duas categorias de frequência de formação contínua em EE/ EI apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 7 (“*A inclusão exige que o professor (...) lidar com heterogeneidade (...) dos alunos (...)*”) os resultados dos docentes com frequência de formação contínua em EE/EI são inferiores aos dos docentes sem frequência, 39.90 e 48.74, não se observando diferenças significativas [U=709.000,  $p=0.052$  ( $p>0,05$ )]. Pode afirmar-se que a frequência de formação contínua em EE/ EI não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a inclusão exige que o professor encontre formas de lidar com a heterogeneidade e estilos de aprendizagem dos alunos, mobilizando metodologias disponíveis para que todos aprendam. As percepções das duas categorias de frequência de formação contínua em Ed. Especial/ Ed. Inclusiva apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 8 (“*A inclusão dos alunos com NSE (...) promove a sua independência/ autodeterminação*”) os resultados dos docentes com frequência de formação contínua em EE/EI são inferiores aos dos docentes sem frequência, 40.91 e 47.27, não revelando diferenças significativas [U=760.500,  $p=0.203$  ( $p>0,05$ )]. Pode afirmar-se que a frequência de formação contínua em Ed. Especial/ Ed. Inclusiva não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a inclusão dos alunos com NSE no ensino regular promove a sua independência/ autodeterminação. As percepções das duas categorias de frequência de formação contínua em EE/ EI apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 9 (“*O professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares*”) os resultados dos docentes com frequência de formação contínua em EE/EI são inferiores aos dos docentes sem frequência, 40.09 e 48.47, não revelando diferenças significativas [U=718.500,  $p=0.094$  ( $p>0,05$ )]. Pode afirmar-se que

a frequência de formação contínua em EE/ EI não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que o professor tem preparação adequada para proceder à implementação de acomodações curriculares. As percepções das duas categorias de frequência de formação contínua em EE/ EI apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este tema.

No item 10 (“*O professor tem formação para operacionalizar as mediadas universais, seletivas e adicionais*”), os valores dos docentes com frequência de formação contínua em EE/EI são inferiores aos dos docentes sem frequência, 38.20 e 51.23, sendo diferenças significativas [U=622.000, p=0.009 (p<0.05)]. Neste caso, a frequência de formação contínua influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que o professor tem formação para operacionalizar as mediadas universais, seletivas e adicionais. As percepções de quem possui formação contínua e de quem não a possui apresentam-se estatisticamente diferentes sobre este assunto.

Em síntese, pode constatar-se que os resultados de concordância das opiniões entre os grupos são de modo geral elevados, não se verificando diferenças estatisticamente significativas, em função da frequência de formação contínua dos docentes, na maioria das questões. Assim, a variável frequência de formação contínua em EE/ EI não parece não influenciar a percepção dos dois grupos sobre inclusão, com exceção das questões 2 (O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/ habilidades (...) escola de EE), 5 (A operacionalização do currículo promove a equidade) e 10 (O professor tem formação para operacionalizar *as mediadas universais, seletivas e adicionais*), onde a variável frequência de formação contínua influencia a percepção de professores sobre inclusão nestes três temas.

Na Tabela 10, observam-se os resultados referentes às percepções dos professores sobre políticas e práticas inclusivas, em função da formação contínua, com a utilização do teste t de *student*.

**Tabela 10**

Teste *t* de student relativo às percepções dos professores sobre políticas inclusivas, em função da frequência de formação contínua (Dimensões B e C – Implementar políticas e práticas inclusivas, Index para a Inclusão, Booth & Ainscow, 2002)

Variáveis	Frequência de formação contínua				<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Não (n=51)		Sim (n=35)				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Percepções dos professores sobre políticas inclusivas	21.37	7.93	25.47	6.48	-2.504	84	<b>.014*</b>
Percepções dos professores sobre práticas inclusivas	34.45	8.04	34.89	6.67	-.263	84	.793

Nota: \* $p \leq .05$

Verifica-se que existem diferenças significativas nas percepções dos docentes sobre políticas inclusivas, em função da frequência de formação contínua em EE/ EI ( $p=0.014$ ;  $p < 0.05$ ), mas não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções sobre práticas inclusivas, em função da formação contínua ( $p=0.793$ ;  $p > 0.05$ ).

Assim, a hipótese de que existiriam diferenças significativas nas percepções sobre políticas inclusivas em função da frequência de formação contínua é estatisticamente confirmada. Por outro lado, pode afirmar-se que a variável “Percepções dos professores sobre práticas inclusivas” não é influenciada pela frequência de formação contínua na área EE/ EI.

Neste sentido, ressalta-se o papel importante da formação contínua do profissional docente nas percepções sobre políticas inclusivas. Estes resultados são convergentes com o referido por Vicente (2021) de que os professores têm um papel chave na inclusão dos alunos com necessidades específicas, apresentando percepções positivas face à inclusão. Na mesma linha, Hora (2020) constata que se ressaltaram as exigências formativas especializadas para o cumprimento das componentes curriculares, embora os documentos pesquisados e os resultados evidenciem inclusão, ainda há muito a fazer neste domínio.

Na Tabela 11, apresentam-se os resultados referentes às percepções sobre inclusão, em função da experiência com alunos NSE.

**Tabela 11**

*Mann-Whitney para comparação das percepções dos professores sobre inclusão, em função da experiência anterior c/ alunos NSE*

Percepções sobre inclusão	Experiência c/ alunos NSE	N	M <sub>ordens</sub>	Mann-Whitney		Decisão
				U	p	
1. Todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem	Não	27	37.94	646.500	.131	Reter hipótese nula
	Sim	59	46.04			
2. O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/ habilidades (...) escola de EE	Não	27	44.83	760.500	.725	Reter hipótese nula
	Sim	59	42.89			
3. A inserção de alunos NSE no ensino secundário (...) prejudica ensino/aprendizagem (...)	Não	27	47.56	687.000	.269	Reter hipótese nula
	Sim	59	41.64			
4. A inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para (...) socialização	Não	27	36.70	613.000	.061	Reter hipótese nula
	Sim	59	46.61			
5. A operacionalização do currículo promove a equidade	Não	27	31.96	480.000	<b>.004*</b>	<b>Rejeitar hipótese nula</b>
	Sim	59	47.22			
6. O ensino do aluno c/ NSE incluído (...) requer intervenção diária do docente EE	Não	27	49.60	595.500	.081	Reter hipótese nula
	Sim	59	40.09			
7. A inclusão exige que o professor (...) lidar com heterogeneidade (...) dos alunos (...)	Não	27	42.37	766.000	.732	Reter hipótese nula
	Sim	59	44.02			
8. A inclusão dos alunos com NSE (...) promove a sua independência/ autodeterminação	Não	27	35.17	571.500	<b>.022*</b>	<b>Rejeitar hipótese nula</b>
	Sim	59	47.31			
9. O professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares	Não	27	36.35	603.500	<b>.049*</b>	<b>Rejeitar hipótese nula</b>
	Sim	59	46.77			
10. O professor tem formação para operacionalizar as mediadas universais, seletivas e adicionais	Não	27	42.81	778.000	.850	Reter hipótese nula
	Sim	59	43.81			

Nota. \* $p < .05$

No item 1 (“Todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem”), os resultados dos docentes com experiência com alunos NSE são inferiores aos dos docentes sem experiência, 37.94 e 46.04, não se registando diferenças significativas [ $U=646.500$ ,  $p=0.131$  ( $p>0,05$ )]. Neste sentido, a experiência com alunos NSE não parece influenciar estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que todos os alunos devem estar inseridos no mesmo ambiente de aprendizagem. Assim, as percepções dos dois grupos de docentes apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 2 (“O aluno c/ NSE desenvolve melhor as suas capacidades/ habilidades (...) escola de EE”), os valores dos docentes com experiência com alunos NSE são

superiores aos dos docentes sem experiência, 44,83 e 42,89, não se verificando diferenças significativas [U=760.500,  $p=0.725$  ( $p>0,05$ )]. Pode afirmar-se que a existência de experiência com alunos NSE não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que o aluno com NSE desenvolve melhor as suas capacidades ou habilidades se estiver inserido numa escola de Educação Especial. As percepções das dos dois grupos de docentes sobre a experiência com alunos NSE apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este tema.

No item 3 (“A inserção de alunos NSE no ensino secundário (...) prejudica ensino/aprendizagem (...), os resultados dos docentes com experiência com alunos NSE são superiores aos dos docentes sem experiência, 47,56 e 41,64, não se registando diferenças significativas [U=687.000,  $p=0.269$  ( $p>0,05$ )]. Neste sentido, pode afirmar-se que a experiência junto de alunos com NSE não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a inserção dos alunos com NSE no ES, em sala regular, prejudica o ensino e a aprendizagem dos demais alunos. As percepções das duas categorias de existência de experiência c/ alunos NSE apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 4 (“A inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para (...) socialização”), os valores dos docentes com experiência com alunos NSE são superiores aos dos docentes sem experiência, 36.70 e 46.61, não se verificando diferenças significativas [U=613.000,  $p=0.061$  ( $p>0,05$ )]. Neste sentido, pode afirmar-se que a experiência com alunos NSE não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para o seu processo de socialização. Assim, as percepções dos dois grupos de docentes apresentam-se estatisticamente consistentes neste tema.

No item 5 (“A operacionalização do currículo promove a equidade”), os resultados dos docentes com experiência com alunos NSE são inferiores aos dos docentes sem experiência, 32.96 e 47.22, verificando-se diferenças estatisticamente significativas [U=480.000,  $p=0.004$  ( $p<0,05$ )]. Neste sentido, pode afirmar-se que a experiência com alunos NSE influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a operacionalização do currículo promove a equidade. Assim, as percepções de quem possui experiência com alunos NSE e de quem não a possui apresentam-se estatisticamente divergentes sobre o tema em causa.

No item 6 (“O ensino do aluno c/ NSE incluído (...) requer intervenção diária do docente EE”), os resultados dos docentes com experiência com alunos NSE são

superiores aos dos docentes sem experiência, 49,60 e 40,09, não se verificando diferenças significativas [U=595.500, p=0.081 (p>0,05)]. Neste sentido, pode afirmar-se que a experiência com alunos NSE não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que o ensino do aluno com NSE, incluído no ensino regular, requer a intervenção diária do docente de Educação Especial. As percepções dos dois grupos de docentes sobre a experiência com alunos NSE apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 7 (“A inclusão exige que o professor (...) lidar com heterogeneidade (...) dos alunos (...)”), os valores dos docentes com experiência com alunos NSE são inferiores aos dos docentes sem experiência, 42,37 e 44,02, não se observando diferenças significativas [U=766.000, p=0.732 (p>0,05)]. Neste sentido, pode afirmar-se que a experiência c/ alunos NSE não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a inclusão exige que o professor encontre formas de lidar com a heterogeneidade e estilos de aprendizagem dos alunos, mobilizando metodologias disponíveis para que todos aprendam. As percepções das duas categorias de existência de experiência c/ alunos NSE apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

No item 8 (“A inclusão dos alunos com NSE (...) promove a sua independência/ autodeterminação”), os resultados dos docentes com experiência com alunos NSE são inferiores aos dos docentes sem experiência, 35,17 e 47,31, verificando-se diferenças estatisticamente significativas [U=571.500, p=0.022 (p<0,05)]. Neste sentido, pode afirmar-se que a experiência com alunos NSE influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que a inclusão dos alunos com NSE no ensino regular promove a sua independência/ autodeterminação. As percepções de quem possui experiência com alunos NSE e de quem não a possui apresentam-se estatisticamente diferentes sobre este assunto.

No item 9 (“O professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares”), os resultados dos docentes com experiência com alunos NSE são inferiores aos dos docentes sem experiência, 36,35 e 46,77, observando-se diferenças estatisticamente significativas [U=603.500, p=0.049 (p<0,05)]. Neste sentido, pode afirmar-se que a experiência com alunos NSE influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que o professor tem preparação adequada para proceder à implementação de acomodações curriculares. As percepções de quem possui experiência com alunos NSE e de quem não a possui apresentam-se diferentes sobre este tema.

No item 10 (“O professor tem formação para operacionalizar as mediadas universais, seletivas e adicionais”), os valores dos docentes com experiência com alunos NSE são inferiores aos dos docentes sem experiência, 42.81 e 43.81, não se observando diferenças significativas [U=778.000, p=0.850 (p>0,05)]. Neste sentido, pode afirmar-se que a experiência com alunos NSE não influencia estatisticamente as percepções dos docentes da amostra quando se aborda a questão de que o professor tem formação para operacionalizar as mediadas universais, seletivas e adicionais. As percepções das duas categorias de existência de experiência c/ alunos NSE apresentam-se estatisticamente concordantes sobre este assunto.

Em síntese, pode constatar-se que os resultados de concordância das opiniões entre os grupos de docentes são, na generalidade, elevados, não se verificando diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos docentes, em função da frequência da experiência com alunos NSE, na maioria das questões. Assim, a variável experiência com alunos NSE não parece não influenciar a percepção dos dois grupos de docentes sobre a inclusão, com exceção nas questões 5 (“A operacionalização do currículo promove a equidade”), 8 (“A inclusão dos alunos com NSE (...) promove a sua independência/ autodeterminação”) e 9 (“O professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares”), onde a variável experiência com alunos NSE dos docentes influencia a percepção de professores nestas temáticas específicas.

Na Tabela 12, observam-se os resultados referentes às percepções dos professores sobre inclusão, em função da experiência anterior junto de alunos com NSE, com a utilização do teste t de *student*.

**Tabela 12**

*Teste t de student relativo às percepções dos professores sobre políticas inclusivas, em função da experiência anterior com alunos NSE (Dimensões B e C – Implementar políticas e práticas inclusivas, Index para a Inclusão, Booth & Ainscow, 2002)*

Variáveis	Experiência c/ alunos NSE		U	Z	p
	Não (n=27)	Sim (n=59)			
	M ordens	M ordens			
Percepções dos professores sobre políticas inclusivas	35.35	46.37	568.000	-1.900	.057
Percepções dos professores sobre práticas inclusivas	41.33	44.49	738.000	-.545	.586

Nota. \*p ≤ .05

Assim, verifica-se que não existem diferenças significativas nas percepções dos docentes sobre políticas e práticas inclusivas, em função da experiência com alunos NSE (respetivamente,  $p=0.057$  e  $p=0.586$ ;  $p > 0.05$ ).

A hipótese de que não existem diferenças significativas nas percepções sobre políticas e práticas inclusivas em função da experiência anterior com alunos NSE é estatisticamente confirmada.

## **2.6 Discussão dos resultados**

Na discussão dos resultados serão considerados os resultados obtidos, as hipóteses formuladas e literatura científica identificada para a contextualização da percepção dos docentes quanto ao tema da inclusão, políticas e práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Vicente (2021) as perspectivas dos professores são dimensões muito importantes para a operacionalização da educação inclusiva, pois a eficácia da inclusão é por muitas variáveis, das quais se destacam as percepções, crenças e atitudes dos docentes. Nesta mesma ótica, Carlos (2019) entende “ser imperioso conhecer o posicionamento de elementos-chave da comunidade inclusiva, face à inclusão neste último nível de ensino da escolaridade obrigatória” (p. 100). Além disso, este tipo de análise é um contributo positivo para compreender os processos de inclusão, sendo que a presença de alunos com NSE no ES constitui um desafio à efetividade da inclusão, pois de acordo com Carlos (2019), “representam para escola desafios exigentes, mas ela pode oferecer percursos de formação alternativas e academicamente equivalentes, com um carácter mais prático e que visam a transição pós-escolar” (p. 99).

No presente estudo, as variáveis dependentes sobre a percepção dos docentes sobre inclusão, políticas e praticas inclusivas foram analisadas em função da possível influência de variáveis independentes, sexo e idade, formação e experiência com alunos NSE. Para o efeito, foram realizadas análises diferenciais com testes paramétricos e não paramétricos, com o intuito de testar as hipóteses formuladas.

Assim, na Hipótese 1: “Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, em função de variáveis sociodemográficas (sexo e idade)”, tendo referência os resultados das Tabelas 3 e 5, pode-se aludir que a hipótese foi parcialmente confirmada na componente dos efeitos do sexo nas percepções sobre inclusão. Contudo, não se verificaram diferenças significativas nas percepções de inclusão em função da idade.

Estes resultados são parcialmente convergentes com as conclusões do estudo de Carlos (2019), no qual todos os docentes do ES concordam “com a ideia de que os alunos devem ver respeitado o seu direito à educação, independente de suas características” (p. 100). Ressalta-se a influência da variável sexo na percepção dos professores do ES sobre a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, revelando-se diferenças estatisticamente significativas em aspectos específicos da percepção de inclusão (“aluno com NSE desenvolve melhor as suas capacidades e habilidades se estiver inserido numa escola de Educação Especial”; “a inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para o seu processo de socialização”).

Relativamente à Hipótese 2: “Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, em função do tempo de serviço docente”, verificou-se que foi infirmada. Assim, tendo-se como referência a tabela 5, verifica-se que a variável tempo de serviço docente não se apresenta como estatisticamente significativa nas respostas dos grupos de docentes sobre percepções de inclusão.

Na Hipótese 3: “Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, em função da formação contínua do professor”, foi parcialmente confirmada a influência da formação contínua nas percepções de inclusão dos docentes do ES inquiridos. Ressalta-se a influência da variável formação contínua em EE/ EI na percepção dos professores sobre aspectos específicos da inclusão de alunos com NSE no ensino regular (“o aluno com NSE desenvolve melhor as suas capacidades e habilidades se estiver inserido numa escola de Educação Especial”; “a operacionalização do currículo promove a equidade e o professor tem formação para operacionalizar as mediadas universais, seletivas e adicionais”).

Estes resultados vão na linha de Lourenço (2020), segundo o qual a evolução da formação na área inclusiva para o docente é um fator determinante para o sucesso da inclusão de alunos com necessidades educativas, pois o “conhecimento e o desenvolvimento profissional dos docentes no sentido de os capacitar, em última e ao mesmo tempo primeira análise, para ajudarem todos os alunos a alcançarem o tão desejado sucesso” (p. 2). Em contraponto, Hora (2020) refere que a informação em excesso dentro do ensino inclusivo deve ser avaliada tanto na formação do docente, quanto o que este deseja passar ao aluno com NSE, pois “torna-se importante referir que o excesso de informação pode ser um fator prejudicial à aprendizagem” (p. 30). Por

outras palavras, uma política massiva de formação inclusiva para docentes pode não trazer o resultado qualitativo esperado para a efetiva inclusão do aluno NSE.

Na Hipótese 4: “Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, em função da experiência de ensino em sala regular com alunos com NSE”, foi parcialmente confirmada o efeito da experiência com alunos NSE nas percepções de inclusão dos docentes.

Ressalta-se a influência da variável experiência com alunos NSE na percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, revelando-se diferenças estatisticamente significativas em aspectos específicos da percepção de inclusão (“a operacionalização do currículo promove a equidade”; “a inclusão dos alunos com NSE no ensino regular promove a sua independência/ autodeterminação”; “professor tem preparação adequada para proceder à implementação de acomodações curriculares”). Neste contexto, Hora (2020) refere um ponto muito interessante quando traz à luz da discussão a capacidade de criatividade do docente, o que pode estar ligado à sua experiência em sala de aula com aluno NSE.

Na Hipótese 5: “Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre políticas e práticas inclusivas (Dimensões B e C do Index para a Inclusão), em função de variáveis sociodemográficas (sexo e idade)”, constatou-se que foi parcialmente confirmada no que concerne à influência do sexo (nas percepções sobre políticas) e infirmada no efeito da idade nas percepções dos docentes sobre políticas e práticas inclusivas.

De acordo com Vicente (2021), as percepções dos docentes não podem não ser convergentes, pois “quando se reportam à prática pedagógica, as suas opiniões diverjam, evocando obstáculos como a falta de formação, falta de apoio dos diretores” (p. 96). Hora (2020) mostra que a própria falta de motivação do aluno durante a prática pode constituir-se um fator que pode trazer um viés na percepção de um docente sobre as práticas inclusivas, pois “nem sempre os alunos correspondiam da forma esperada às expectativas, algumas das vezes por falta de vontade, outras vezes por sentirem dificuldades face à execução dos exercícios o que fazia com que se desmotivassem intrinsecamente”.

Na Hipótese 6: “Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre políticas e práticas inclusivas (Dimensões B e C do Index para a Inclusão), em função do tempo de serviço docente”, constatou-se que foi infirmada. De acordo com Silveira, Xavier e Alves (2021, p. 58) o professor “é marcado

por uma complexificação das capacidades cognitivas e das competências sociais dos adolescentes onde é possível trabalhar a desconstrução de estereótipos”. Por outro lado, Rodrigues (2020) aponta para a prática de sala de aula um fator de restrição de constrangimentos relativos à planificação e gestão do ensino a ser considerado “destacamos a dificuldade que os professores afirmam sentir em realizar o apoio diferenciado na sala de aula a estes alunos” (p. 74)

Na Hipótese 7: “Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre políticas e práticas inclusivas (Dimensões B e C do Index para a Inclusão), em função da formação contínua do professor”, verificou-se que foi parcialmente confirmada, no que respeita à influência da formação continua nas políticas inclusivas, mas não nas percepções de praticas inclusivas.

Estes resultados convergem com a argumentação de Freitas (2019) ao estabelecer que “apesar de todo o caminho percorrido até então, muitos professores embora acreditem no conceito da inclusão, demonstram apreensão em relação a este processo de mudança, sobretudo por sentir que lhes falta formação necessária para ensinar os alunos com NEE” (p.19). Contudo, não se confirma o efeito da formação contínua nas percepções dos professores sobre práticas inclusivas.

Assim, a falta de formação contínua pode ser um grande fator contrário à inclusão, na perspetiva de Fernandes (2018), a dificuldade do docente em lidar de modo específico com uma turma com vários alunos NSE implica um trabalho diferenciado para cada um destes alunos, o que pode gerar dificuldades. Carlos (2019) refere que os docentes mesmo com “a falta de formação [...] todos contam com a abordagem empírica e com apoio dos pares mais experientes para lidar com desafios que as dinâmicas da inclusão comportam” (pp. 100-101) Mesmo assim, segundo Vicente (2021), nas escolas portuguesas verifica-se uma evolução na inclusão dos alunos com necessidades educativas. Isto é apoiado em Carlos (2019) ao referir que os docentes do ES admitem as conquistas da educação no que diz respeito à inclusão.

Na Hipótese 8: “Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores do ES sobre políticas e práticas inclusivas (Dimensões B e C do Index para a Inclusão), em função da experiência de ensino em sala regular com alunos com NSE”, a mesma foi infirmada, sendo que não foi constatada a influencia da experiência com alunos NSE na percepção dos docentes sobre políticas e práticas de inclusão.

De acordo com Vicente (2018), os docentes do ES “consideram ainda que o sucesso da inclusão destes alunos depende, principalmente, da figura do professor, entre outros fatores”. Ainda mais que esta figura se torna o ponto de equilíbrio na sala

de aula, devendo estar conscientes que “a escola é cada vez mais colorida e os alunos têm a oportunidade de conviver com colegas de diferentes raças, etnias, culturas, credos, e naturalmente, com colegas NEE” (Fernandes, 2018, p. 68). Por outro lado, Carlos (2019) apontou que docentes expressaram as suas dificuldades em gerir a heterogeneidade em contexto de sala de aula.

Analisados de forma global os resultados deste estudo, os mesmos parecem estar em convergência com a literatura científica identificada, pois como refere Vicente (2021), as investigações apontam para uma grande diversidade de opiniões dos professores face à inclusão, umas positivas, outras negativas e outras dúbias. Fica, ainda, a menção de que, independentemente dos resultados de qualquer perceção dos professores sobre políticas ou práticas inclusivas, reitera-se a linha de pensamento de Carlos (2019), segundo o qual “as opiniões divergem, mas aparentemente, todos defendem a inclusão” (p. 100). Assim, o direito à inclusão deve ser ressalvado, não obstante as revisões constantes das políticas e práticas inclusivas.

## **Conclusão**

---

Nesta súmula conclusiva, é apresentada a contextualização do estudo, referindo-se aos aspetos e resultados mais importantes do trabalho, em função do problema de pesquisa e hipóteses formuladas. Ainda serão abordadas as limitações da investigação e as perspetivas do tema de futuro.

A investigação apresentada foi delineada para responder ao problema de pesquisa proposto sobre a perceção do professor do ES sobre a inclusão, bem como políticas e práticas inclusivas de alunos com NSE, verificando-se, em que medida, são influenciadas por variáveis sociodemográficas (sexo e categoria etária), formação contínua na área de EE/ EI e a experiência do professor no apoio aos alunos com NSE.

Os resultados do estudo desenvolvido mostram que as variáveis sociodemográficas podem ter um efeito estatístico, sendo que o sexo somente influenciou a perceção dos professores quando se trata de que o aluno com NSE desenvolve melhor as suas capacidades e habilidades se estiver inserido numa escola de Educação Especial; quando se questiona que a inclusão exige que o professor encontre formas de lidar com a heterogeneidade e estilos de aprendizagem dos alunos, mobilizando metodologias disponíveis para que todos aprendam e ao se discutir sobre políticas inclusivas.

No que diz respeito às variáveis idade e tempo de serviço não foram encontrados efeitos estatisticamente significativos sobre as perceções dos professores, incluindo quanto às políticas e práticas pedagógicas. A variável frequência de formação contínua somente influenciou a perceção dos professores secundários quando se trata de que o aluno com NSE desenvolve melhor as suas capacidades e habilidades se estiver inserido numa escola de Educação Especial, a operacionalização do currículo promove a equidade e o professor tem formação para operacionalizar as medidas universais, seletivas e adicionais e ao se discutir sobre políticas inclusivas. A variável experiência anterior c/ alunos NSE teve um efeito na perceção dos professores quando se trata da operacionalização do currículo para promover a equidade, a inclusão dos alunos com NSE no ensino regular promove a sua independência/ autodeterminação e de que o professor tem preparação (...) para proceder à implementação de acomodações curriculares.

Em termos de limitações, é importante destacar que os resultados apresentados são restritos à amostra não probabilística analisada, dentro das condições contextuais verificadas no momento da aplicação do questionário, sendo uma investigação dedicada

as percepções de docentes do ES. Adicione-se a este palco a ausência dos efeitos da pandemia sobre as percepções, bem como as escassas publicações específicas sobre o tema da pesquisa, o que restringiu a discussão. Por essas razões, os resultados da pesquisa podem ser replicados, com as devidas condições, numa outra escola secundária.

Como sugestão para novas pesquisas, em complementaridade com o estudo, seria analisar as percepções de docentes do ES em outras escolas do ES público, em outras cidades ou regiões próximas, em função da pandemia, pois os docentes tiveram de se adaptar de forma rápida à mudança de uma prática presencial para um outro mundo de atividades com tecnologia digitais envolvendo alunos com NSE.

Como perspectivas de futuro, o processo de inclusão pode ser considerado longo, ou, em algum momento utópico, mas não se pode deixar de ser um ideal a ser buscado para que os alunos NSE possam usufruir do ES e com isto, diversos desafios devem crescer no meio escolar, sendo que todo corpo escolar precisa de se adaptar à nova realidade. Portanto, vendo-se de um modo mais amplo o ensino regular, assim, a escola assume o compromisso de assegurar a criação de condições de acessibilidade e empregabilidade a todos os discentes, para que não seja vedado ou limitado o acesso ao ensino a nenhum cidadão em fase escolar.

## Referências Bibliográficas

---

- Alves, M. S. (2021). *Necessidades de formação contínua de professores para inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo* [Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Instituto Politécnico de Lisboa] Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14520>.
- American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (7th ed.). APA.
- Antunes, F., Barros, R., Carvalho, M. J., Santos, A. L. F. D., Veloso, E. C., & Vilarinho, E. (2021). Políticas educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017). *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260034>.
- Aisncow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a Educação inclusiva* (pp. 11-21). Unesco.
- Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Subsídios para o Sistema de Educação*. Conselho Nacional de Educação. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63156/2/14360.pdf>.
- Baptista, J. A. (2010). Inclusão e desenvolvimento: a face oculta da exclusão escolar. *Gestão e Desenvolvimento*, 17(18), 123-140. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.132>.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1368853>.
- Booth, T., & Aisncow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. [http://redeinclusao.pt/media/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_79.pdf).
- Cabral, M. (2012). *Atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3535>.
- Carlos, A. P. C. F. (2019). *Inclusão educativa de jovens com necessidades educativas especiais numa escola do ensino secundário do Algarve* [Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade de Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/12831>.
- Carvalho, R. (2000). *História do ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, D. P., Araújo, A. L., Silva, G. A. A., & Ustra, S. R. V. (2021). Perceções de Autoeficácia e de Satisfação de Professores de Educação Física: Implicações Laborais. *Psicologia, Educação e Cultura*, Instituto Superior Politécnico Gaya, 25(1). 100-107. <http://hdl.handle.net/10400.26/36694>.

- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora.
- Correia, J. D., Henriques, S., & Dias-Trindade, S. (2021). Transitar para um ensino remoto emergencial: percepções de professores/as portugueses/as do ensino básico e secundário sobre o uso de tecnologias digitais. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 73-95. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.337>.
- Costa, A. M. B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação - CNE (Eds.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). CNE. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/773-uma-educacao-inclusiva-a-partir-da-escola-que-temos>.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Declaração de Bolonha (1999). *Declaração conjunta dos Ministros europeus reunidos em Bolonha a 19 de junho 1999*. [https://sigarra.up.pt/flup/en/noticiasgeral.noticias-cont?p\\_id=f18297906/06006%20bolonha%20declaracao%2019.06.1999.pdf](https://sigarra.up.pt/flup/en/noticiasgeral.noticias-cont?p_id=f18297906/06006%20bolonha%20declaracao%2019.06.1999.pdf).
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de agosto - Define o regime de gratuidade do ensino regular obrigatório. [https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/35-1990-335264?\\_ts=1645228800044](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/35-1990-335264?_ts=1645228800044).
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto - Aprova o regime de educação especial, aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. [https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819?\\_ts=1654473600034](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819?_ts=1654473600034).
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>.
- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto - Regula o regime de matrícula e de frequência e medidas de percursos no âmbito da escolaridade obrigatória. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-115653798>.
- Decreto-Lei n.º 79/ 2014, de 14 de maio - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-73250886>.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Aprova o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores de avaliação das aprendizagens.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf).
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Portugal: Diário da República n.º 149, II Série.  
<https://dre.pt/dre/analise-juridica/despacho-conjunto/105-1997-3269719>.
- Dias-Trindade, S., & Moreira, J. (2018). Avaliação das competências e fluência digitais de professores no ensino público médio e fundamental em Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 18(58), 624-644. doi:<https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.058.DS02>.
- Fortin, M (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização* (2.ª Ed.). Lusociência.
- Fernandes, P., & Oliveira, E. de (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular: aproximações e distanciamentos entre discursos oficiais e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 10(2), 52-73
- Ferreira, W. (2009). Tornar a educação inclusiva. In O. Favero, & W. Ferreira (Orgs), *Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola* (pp. 25-54). UNESCO.
- Freitas, S. G. R. (2019). *O contexto atual da educação inclusiva nas escolas-perceção dos professores* [Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor, Escola Superior de Educação de Fafe]. Repositório Comum da Escola Superior de Educação de Fafe. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30362/1/disserta%20a7%20a3o%20sandra%20freitas%20-%20iesf.pdf>.
- Freixo, M (2011). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas* (3ª Ed.). Instituto Piaget.
- Hora, G. S. da (2021) *Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas*. [Tese de Doutoramento em Educação Especial - Educação e Diversidade, Universidade Federal da Bahia]. Repositório da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34509>.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.).  
<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>.
- Lei n.º 21/2008, de 12 de maio - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. <https://data.dre.pt/eli/lei/21/2008/05/12/p/dre/pt/html>.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/85-2009-488826>.
- Lourenço, D. A. C. (2019). *Necessidades de Formação de Professores na inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://search.proquest.com/openview/783c655479564324a44dd2bf0cfe83-e5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>.

- Lucas, J. F. S. (2019). *Relatório de Estágio Desenvolvido na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário José Falcão-Miranda Do Corvo, com A Turma do 7.º C - Ano Letivo 2018/2019 - Atitudes Dos Alunos Face À Inclusão: Estudo Comparativo da Perceção dos Alunos, antes e após a aplicação de uma atividade inclusiva* [Dissertação de mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário - Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. <https://eg.uc.pt/handle/10316/93454>.
- Mantoan, M., (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. Moderna.
- Mosquera, J., & Stobäus, C. (2004). *Educação Especial, em direção à Educação Inclusiva*. EDOIPUCRS.
- Mota, L., & Ferreira, A. (2017). A formação de professores em Portugal no quadro do espaço europeu de ensino superior. *Revista Observatório*, 3(6), 38-74. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p38>.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: Uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209. <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1744>.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Eds.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Publicações Dom Quixote.
- Organização Mundial de Saúde (2011). *Relatório mundial da deficiência*. Organização Mundial de Saúde. [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9788564047020\\_por.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9788564047020_por.pdf).
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. <http://www.dhnet.org.br>.
- Organização das Nações Unidas (1959). *Declaração dos direitos da criança*. UNICEF. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ecidadania/docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ecidadania/docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf).
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para Análise de dados para ciências sociais: ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Rodrigues, J. F. D. C. L. (2018). Perspetivas e atitudes de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais: estudo numa escola de ensino regular [Dissertação de Mestrado, Escola de Educação Superior de Viseu]. Repositório Aberto da ESEV. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/6073>.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Fatos e Opções. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 17(1), 3-20. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pzLXqfSb4jkzxRYDvN56R9r/abstract/?lang=pt>.
- 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., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). Penso Editora.
- Sasaki, R. (1997). *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. WVA.
- Sasaki, R. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão, da Seesp/MEC*, 1(1), 19-23. <http://www.apabb.org.br/visualizar/Incluso-o-paradigma-do-seculo-21/1182>.
- Senate and House of Representatives of the United States of America. (1975). *Public Law 94-142, 94th Congress*. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>.
- Silva, S., & Fraga, N. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular como instrumentos gestionários. O caso de Portugal. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 37-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.003>.
- Silveira, R., Xavier, P. & Alves, A. B. (2021). Igualdade de género e inclusão: Atitudes de professores/as do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário. In S. Felizardo, E. Ribeiro, E. Martins, & R. Fernandes (Eds.), *Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva @ 2021* (pp. 57-67). Ed. Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/7104>.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca de 1994. [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf).
- Viali, L. (2008) *Apostila de Testes de Hipóteses Não Paramétricos – Análise Estatística não Paramétrica*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.. [http://www.mat.ufrgs.br/~viali/estatistica/mat2282/material/apostilas/Testes\\_Nao\\_Parametricos.pdf](http://www.mat.ufrgs.br/~viali/estatistica/mat2282/material/apostilas/Testes_Nao_Parametricos.pdf).
- Vicente, P. M. R. V (2021) *Inclusão de Alunos com Adaptações Curriculares Significativas em Cursos Profissionais no Ensino Secundário – Um Estudo Caso*. [Dissertação de mestrado em Educação Especial – Especialidade em Problemas de Cognição e Multideficiência. Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Aberto do Instituto Politécnico de Lisboa. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13127/1/disserta%20pedro%20vicente%202018138\\_vf.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13127/1/disserta%20pedro%20vicente%202018138_vf.pdf).
- Warnock, H. M. (1978). *The Warnock Report*. Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>.
- World Health Organization (WHO). (2011). *World report on disability*. World Health Organization & World Bank. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44575>.

## **Anexos**

## Anexo A – Instrumento de recolha de dados

---

### Questionário

O presente inquérito por questionário, contextualizado num projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, que está a ser desenvolvido na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (ESEV-IPV) – “Perceção dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais no contexto de ensino regular” – tem por objetivo, conhecer a perceção e as práticas dos professores do ensino secundário, face à inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) no ensino regular. Solicitamos a sua colaboração, preenchendo este questionário. Os dados que nos fornecer têm como único e exclusivo objetivo, a elaboração do projeto de investigação, versando a temática suprarreferida, sendo os dados obtidos de natureza absolutamente confidencial e anónima. Agradecemos a atenção e colaboração prestados.

Para preencher este questionário é preciso assinalar com **X** o espaço que melhor representa a sua resposta.

#### Parte I – Dados de caracterização sociodemográfica e profissional.

1. Sexo: ( ) Feminino            ( ) Masculino
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Habilitações académicas:  
( ) Bacharelato      ( ) Licenciatura      ( ) Mestrado      ( ) Doutoramento
4. Grupo de docência / grupo de recrutamento: \_\_\_\_\_
5. Tempo de serviço docente: \_\_\_\_\_
6. Formação na área da Educação Especial/ Educação Inclusiva
  - 6.1 Na sua formação inicial obteve alguma disciplina de Educação Especial/ Necessidades Educativas?  
( ) Sim      ( ) Não
  - 6.2 Tem formação Especializada em Educação Especial?  
( ) Sim      ( ) Não      Se sim, qual a especialidade? \_\_\_\_\_

6.3 Frequentou ações de formação contínua na área da Educação Especial/ Educação Inclusiva?

( ) Sim ( ) Não Se sim, quantas ações? \_\_\_\_\_

**Parte II – Dados de opinião dos professores sobre a inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE)**

1. Tem experiências anteriores no ensino de alunos com NSE em sala regular?

( ) Sim ( ) Não

Se respondeu sim, quantos anos letivos? \_\_\_\_\_

1.1 Atualmente, tem alunos com NSE na sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

1.2 Tem alunos com medidas de suporte à aprendizagem?

( ) Sim ( ) Não

2- Leia, por favor, esta parte relativa a *dimensões da inclusão* e, para cada item, assinale com um **X** o que melhor exprime a sua concordância, de acordo com a seguinte escala: CI - Concordo Inteiramente; CP - Concordo Parcialmente; D - Discordo; PMI - Preciso de mais informação

		CI	CP	D	PMI
1	Todos os alunos devem estar inseridos num mesmo ambiente de aprendizagem.				
2	O aluno com NSE desenvolve melhor as suas capacidades e habilidades se estiver inserido numa escola de Educação Especial.				
3	A inserção dos alunos com NSE no ensino secundário, em sala regular, prejudica o ensino e a aprendizagem dos demais alunos.				
4	A inclusão do aluno com NSE no ensino regular contribui para o seu processo de socialização.				
5	A operacionalização do currículo promove a equidade.				
6	O ensino do aluno com NSE, incluído no ensino regular, requer a intervenção diária do docente de Educação Especial.				
7	A inclusão exige que o professor encontre formas de lidar com a heterogeneidade e estilos de aprendizagem dos alunos, mobilizando metodologias disponíveis para que Todos aprendam.				

8	A inclusão dos alunos com NSE no ensino regular promove a sua independência/ autodeterminação.				
9	O professor tem preparação adequada para proceder à implementação de acomodações curriculares.				
10	O professor tem formação para operacionalizar as medidas universais, seletivas e adicionais.				

**Parte III – Dados de opinião dos professores sobre *políticas e práticas inclusivas* (adaptado do Índice para a Inclusão, de Booth e Ainscow, 2002)**

Leia, por favor, cada item e assinale com um **X** o que melhor exprime a sua concordância, de acordo com a escala:

CI - Concordo Inteiramente; CP - Concordo Parcialmente; D - Discordo; PMI - Preciso de mais informação

		CI	CP	D	PMI
1	A contratação e a promoção dos professores/ profissionais na área da educação inclusiva é feita de forma transparente e justa.				
2	Os novos professores/ profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.				
3	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
4	A escola procura tornar o seu espaço físico acessível, removendo as barreiras arquitetônicas de acesso.				
5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
6	A escola organiza as turmas de forma a dar igualdade de oportunidades a todos os alunos.				
7	Todas as formas de apoio são coordenadas.				
8	As ações de formação dos professores contribuem para responder à heterogeneidade da sala de aula.				
9	As políticas relativas à inclusão são claras e objetivamente políticas de inclusão.				
10	Os dispositivos normativos/legais e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.				
11	A escola minimiza a exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
12	As barreiras à aprendizagem que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
13	A escola desencoraja comportamentos agressivos.				

14	O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.				
15	As aulas encorajam a participação de todos os alunos.				
16	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
17	Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.				
18	Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
19	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.				
20	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
21	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
22	A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
23	Os professores de educação especial são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
24	Os TPC contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.				
25	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.				
26	A diversidade entre os alunos, em sala de aula, é utilizada como recurso para o processo de ensino e aprendizagem.				
27	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos professores da escola são plenamente aproveitados.				
28	Os professores desenvolvem recursos para apoiar as aprendizagens e a inclusão.				
29	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
30	Os recursos da educação são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Obrigada pela sua colaboração!

## **Anexo B – Pedido de autorização para uso do instrumento Índex versão portuguesa**

---

Ex.ma Sra.

Professora Doutora Ana Maria Bérnard da Costa

O meu nome é Flávia Paola Guatura da Silva, sou aluna de mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (ESEV-IPV). Estou a desenvolver o projeto final de mestrado “Perceção dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais no contexto de ensino regular”, sob orientação da Professora Doutora Sara Felizardo e coorientação do Professor Doutor João Rocha. Tendo tido conhecimento do instrumento da versão portuguesa do questionário de indicadores de inclusão de Blooth e Ainscow (2002) apresentado no Índex para a Inclusão, venho por este meio solicitar autorização à Vossa Excelência, na qualidade de responsável pela tradução do referido instrumento, a sua utilização no trabalho que me proponho desenvolver. Caso a autorização seja positiva, informo que gostaria de realizar alguns ajustes se necessário, no âmbito do enquadramento da problemática em estudo.

Desde já, agradeço toda a atenção dispensada, e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento inerentes ao projeto.

Despeço-me,

Com os melhores cumprimentos,

Flávia Paola Guatura Costa da Silva

## **Anexo C - Pedido de autorização à Direção da Escola**

---

Ex.mo (a) Senhor (a) Diretor (a) da Escola Secundária xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Doutor (a) xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Assunto: Pedido de autorização para entrega de questionários aos docentes do Ensino Secundário - 10º -11º -12º anos, para a realização do Projeto Final de Mestrado intitulado “Perceção dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais no contexto de ensino regular”.

Eu, Flávia Paola Guatura Costa da Silva, aluna de mestrado em Educação Especial, Área de Especialização- Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu, do Instituto Politécnico de Viseu (ESEV-IPV), estou a desenvolver um estudo sob orientação da Professora Doutora Sara Felizardo e coorientação do Professor Doutor João Rocha. O estudo tem como objetivo, conhecer a perceção e as práticas dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) no ensino regular.

Com intuito de recolher dados para este Projeto final de mestrado, venho solicitar a V. Excelência, autorização para aplicar, aos professores do ensino secundário, um inquérito por questionário para o desenvolvimento do referido estudo.

Agradeço, desde já, a atenção e colaboração.

Os melhores cumprimentos,

Flávia Paola Guatura Costa Da Silva

