

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

**Rosana Maria Freitas Silveira - 11244**

Igualdade de Género e Inclusão: Perceções e atitudes de professores/as do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário



Viseu, novembro de 2021

**Rosana Maria Freitas Silveira 11244**

Igualdade de Género e Inclusão: Perceções e atitudes de professores/as do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário

**Trabalho de Projeto em Educação Especial**

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Paula Xavier e Professora Especialista Ana Berta Alves

Viseu, novembro de 2021

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA**

Rosana Maria Freitas Silveira, n.º 11244 do curso de Mestrado em Educação Especial, Especialização Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 25 de novembro de 2021

O(A) aluno(a), \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

---

Estes últimos dois anos foram sem dúvida dos mais desafiantes e exigentes. Desta caminhada fazem parte diversas pessoas que dividiram comigo todo o esforço e dedicação necessários até chegar ao folhear deste trabalho final.

Aqui quero agradecer a todos e a todas que compartilharam esta etapa comigo e que deram o seu contributo na construção do meu caminho sem que nunca tenha pensado em desistir.

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Xavier, e à minha coorientadora, Professora Especialista Ana Berta Alves, manifesto o meu mais sincero agradecimento pelo excelente acompanhamento durante todo este longo percurso. Não posso deixar de enaltecer toda a dedicação, cuidado, entrega e todo o tempo que dispensaram para me acompanharem de forma permanente ao longo deste ciclo. Agradeço à Professora Doutora Paula Xavier e à Professora Especialista Ana Berta Alves por terem abraçado e acreditado neste estudo tanto quanto e eu e por partilharem comigo todos os seus conhecimentos e experiências tão enriquecedoras.

A todas as professoras e professores que abdicaram de parte do seu tempo para participarem neste projeto de forma a que este estudo tivesse condições para se realizar o meu maior obrigado. Destaco a colaboração fundamental da Professora Rosina Fernandes no que concerne às questões de utilização do SPSS.

À Benedita um especial agradecimento pela sua compreensão e carinho nos momentos em que a privei de partilharmos mais brincadeiras e aventuras. És a pessoa mais importante da minha vida. Amo-te.

À minha mãe e ao meu pai por serem incríveis. Mesmo longe, são o meu maior pilar da vida. Agradeço por todo o esforço e dedicação que têm para comigo e por acreditarem sempre em mim, mesmo nos momentos de dúvidas e de medos. Amo-vos.

O meu sincero agradecimento a todos e a todas que estiveram lado a lado comigo nesta etapa da minha vida. O meu bem-haja!

## RESUMO

---

Os anos de proximidade e preparação da transição para a vida pós-escolar emergem como uma altura em que a ponderação sobre a (des)igualdade de género se poderá justificar de forma particular. Neste estudo foram analisadas as perceções e atitudes de docentes do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e do Ensino Secundário relativamente à promoção da igualdade de género no âmbito da educação inclusiva. Os objetivos passaram por caracterizar a experiência dos/as professores/as; conhecer as suas perceções relativamente ao género, inclusão, oportunidades para os/as jovens com Necessidades Específicas (NE) nessa transição e sobre o seu papel na promoção da igualdade de género; e analisar as atitudes sobre os papéis de género e educação inclusiva, verificar eventuais fatores de influência e se existe relação entre elas. Adotou-se uma abordagem exploratória e um design paralelo misto. A amostra é de conveniência, composta por 101 docentes do 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário, maioritariamente do género feminino, com uma idade média de 45.37 anos ( $DP=8.62$ ) e experiência com alunos/as com NE. Recorreu-se a um questionário criado para o estudo em função dos objetivos e organizado em duas grandes partes, uma destinada à caracterização sociodemográfica e recolha de perceções sobre os conceitos de género e inclusão e sobre as experiências e responsabilidades neste âmbito, e a outra constituída pela Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género (Andrade, 2006, 2016) e Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva (Silva et al., 2020). Os/as professores/as revelaram uma atitude de maior valorização da divisão tradicional dos papéis de género, comparativamente à divisão igualitária, e atitudes positivas em relação à educação inclusiva. Evidenciou-se um conhecimento pouco consolidado do constructo de género e a maioria (92.1%) referiu não ter formação específica sobre Igualdade de Género. Conclui-se pela necessidade de mais investigação e formação nesta temática atendendo aos desafios específicos das pessoas com NE.

**Palavras-chave:** género, inclusão, perceções, atitudes, transição para a vida pós-escolar, professores/as

## ABSTRACT

---

Approximation and preparation years of transition for the after-school life emerge as a time in which consideration of gender (ine)quality may be justified in a particular way. In this study, perceptions and attitudes of 2nd and 3rd Cycle of Basic Education teachers from the (CEB) and High School were analyzed regarding the promotion of gender equality in inclusive education. The objectives were to characterize the experience of teachers; to know their perceptions regarding gender, inclusion, opportunities for the young people with Specific Needs (SN) on that transition and on its role in promoting gender equality; and analyze the attitudes about gender and inclusive education's roles, verifying any influence factors and whether there is a relationship between them. An exploratory approach and a mixed parallel design were adopted. The sample is of convenience, composed by 101 teachers from the 2nd CEB, 3rd CEB and High School, mostly female, with an average age of 45-37 years ( $SD=8.62$ ) and experience with SN students. It was used a questionnaire created for the study according to the objectives and organised in two big parts, one intended to the sociodemographic characterisation and collection of insights about gender and inclusion concepts and about the experiences and responsibilities in this contexto, and the other constituted by the Attitudes Towards Gender Roles Scale Andrade, 2006,2016) and Multidimensional Scale of Attitudes Towards Inclusive Education (Silva et al.2020). The teachers revealed an attitude of bigger appreciation of the traditional gender papers' division, comparatively to the equal division and positive attitudes towards inclusive education. There was a little consolidated knowledge of the gender construct and the majority (92.1%) reported not to have specific training on Gender Equality. It is concluded that there is the need of more research and training in this theme, taking into account the specific challenges of people with SN.

**Keywords:** gender, inclusion, perceptions, attitudes, transition to after-school life, teachers

ÍNDICE GERAL	
Agradecimentos .....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
ÍNDICE DE TABELAS .....	ix
LISTA DE SIGLAS .....	xii
INTRODUÇÃO .....	1
I PARTE - REVISÃO DA LITERATURA .....	2
1. Género .....	3
1.1. Género e sexo: concetualização e análise .....	4
1.2. A construção social do género .....	7
2. Educação inclusiva.....	11
2.1. Incapacidade: concetualização e análise .....	12
2.2. Inclusão social e direitos humanos.....	14
3. Género e educação inclusiva .....	17
3.1. A perspetiva do género na deficiência/incapacidade.....	20
3.2. O acesso à educação para alunas com necessidades específicas .....	24
3.3. Perceções e atitudes dos/as professores/as sobre o género e inclusão.....	32
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO .....	41
1. Contextualização e justificação da temática em estudo .....	42
1.1. Definição do problema de investigação.....	44
1.2. Objetivos de investigação .....	44
2. Metodologia de investigação .....	45
2.1. Tipo de estudo .....	46
2.2. Definição e operacionalização das variáveis .....	47
2.3. Participantes .....	48
2.4. Instrumento de recolha de dados .....	49
2.4.1. Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género (EARPG) .....	51

2.4.2. Escala Multidimensional de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva (MATIES) .....	52
2.5. Procedimentos .....	53
2.6. Técnicas de análise de dados .....	55
3. Apresentação e discussão dos resultados .....	57
3.1. Caracterização da experiência dos/as professores/as .....	57
3.1.1. Formação específica/especializada .....	57
3.1.2. Problemáticas/necessidades das crianças/jovens do género feminino com Necessidades Específicas .....	57
3.1.3. Problemáticas/necessidades das crianças/jovens do género masculino com Necessidades Específicas .....	60
3.1.4. Problemáticas/necessidades das crianças/jovens do género feminino e masculino com Necessidades Específicas .....	63
3.2. Perceções dos/as docentes relativamente ao género .....	66
3.3. Perceções dos/as docentes relativamente à inclusão .....	68
3.4. Perceções dos/as docentes relativamente às oportunidades para raparigas e rapazes com necessidades específicas na transição para a vida adulta/pós-escolar .....	70
3.5. Perceção dos/as docentes relativamente ao seu papel na promoção da igualdade de género .....	74
3.6. Análises descritivas dos resultados das escalas EARPG e MATIES .....	77
3.7. Análises inferenciais .....	79
3.8. Triangulação dos resultados e discussão .....	87
CONCLUSÃO .....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	103
ANEXOS .....	118
ANEXO A – Pedido de autorização para utilização da MATIES, traduzida e adaptada de Mahat (2008) por Silva, Teixeira, Corredeira, Vilhena e Bastos (2020) .....	119
ANEXO B – Pedido de autorização para utilização da EARPG, traduzida e adaptada de Leaper e Vallin (1996) por Andrade (2006, 2016) .....	120
ANEXO C – Questionário .....	121

ANEXO D - Matriz da análise de conteúdo das respostas relativas às problemáticas das crianças/jovens do género feminino com NE .....	134
ANEXO E - Matriz da análise de conteúdo das respostas relativas às problemáticas das crianças/jovens do género masculino com NE .....	138
ANEXO F - Matriz da análise de conteúdo das respostas relativas às perceções dos/as docentes relativamente ao género .....	143
ANEXO G - Matriz da análise de conteúdo das respostas relativas às perceções dos/as docentes sobre Inclusão .....	153
ANEXO H - Matriz da análise de conteúdo das respostas relativas às perceções dos/as docentes sobre as condições da Transição para a vida pós-escolar .....	166
ANEXO I - Matriz da análise de conteúdo das respostas relativas às perceções dos/as docentes relativamente ao seu papel na promoção da igualdade de género.....	183
ANEXO J - <i>Outputs do teste</i> MANOVA .....	200
ANEXO K - Cronograma .....	209

## ÍNDICE DE TABELAS

---

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica da amostra dos/as professores/as (N = 101)	49
Tabela 2 - Instruções da pontuação das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental	53
Tabela 3 - Problemáticas das crianças/jovens do género feminino com NE	58
Tabela 4 - Problemáticas das crianças/jovens do género masculino com NE	61
Tabela 5 - Problemáticas das crianças/jovens do género feminino e masculino com NE	64
Tabela 6 - Perceção dos/as docentes sobre o género	67
Tabela 7 - Perceção dos/as docentes sobre a inclusão	69
Tabela 8 - Perceção dos/as docentes sobre as oportunidades para raparigas e rapazes com Necessidades Específicas no pós-escolar	71
Tabela 9 - Resultados da resposta à questão "Enquanto docente, como avalia o seu papel na promoção da igualdade entre raparigas e rapazes com Necessidades Específicas?" (N=101)	74
Tabela 10 - Perceções dos/as docentes relativamente ao seu papel na promoção da igualdade de género	75
Tabela 11 - Resultados das atitudes dos/as docentes em relação aos papéis de género	78
Tabela 12 - Resultados das atitudes dos/as docente em relação à Educação Inclusiva	79
Tabela 13 - Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função do género.	80
Tabela 14 - Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do género	81
Tabela 15 - Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função da idade	81
Tabela 16 - Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da idade	82
Tabela 17 - Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função da formação académica	83
Tabela 18 - Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da formação académica	83

Tabela 19 - Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função do nível de ensino	84
Tabela 20 - Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do nível de ensino	85
Tabela 21 - Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função da formação especializada em educação especial	86
Tabela 22 - Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da formação especializada em educação especial	86
Tabela 23 - Relação entre as atitudes em relação à igualdade de género e a inclusão/educação inclusiva	87
Tabela 24 - Matriz de análises das respostas relativas às problemáticas das crianças/jovens do género feminino com NE	134
Tabela 25 - Matriz de análises das respostas relativas às problemáticas das crianças/jovens do género masculino com NE	138
Tabela 26 - Matriz de análises das respostas relativas às perceções dos/as docentes relativamente ao género	143
Tabela 27 - Matriz de análises das respostas relativas às perceções dos/as docentes sobre Inclusão	153
Tabela 28 - Matriz de análises das respostas relativas às perceções dos/as docentes sobre as condições da Transição para a vida pós-escolar	166
Tabela 29 - Matriz de análises das respostas relativas às perceções dos/as docentes relativamente ao seu papel na promoção da igualdade de género	183
Tabela 30 - Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função do género (Multivariate Tests)	200
Tabela 31 - Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do género (Multivariate Tests)	201
Tabela 32 - Resultados das atitudes em relação à igualdade de género em função da idade (Multivariate Tests)	202
Tabela 33 - Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da idade (Multivariate Tests)	203
Tabela 34 - Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função da formação académica (Multivariate Tests)	204
Tabela 35 - Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da formação académica (Multivariate Tests)	205

Tabela 36 - Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função do nível de ensino (Multivariate Tests)	206
Tabela 37- Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do nível de ensino (Multivariate Tests)	207
Tabela 38 - Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função da formação especializada em educação especial (Multivariate Tests)	208

## LISTA DE SIGLAS

---

APAV - Associação Portuguesa de Apoio à Vítima  
CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género  
CEB - Ciclos do Ensino Básico  
CID - Classificação Internacional de Doenças  
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde  
DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais  
EARPG - Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género  
EENEB - *Equinet European Network of Equality Bodies*  
ENIPD - Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência  
INR - Instituto Nacional para a Reabilitação  
MATIES - *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale*  
NE- Necessidades Específicas  
ODDH - Observatório da Deficiência e Direitos Humanos  
OMS - Organização Mundial de Saúde  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OPP - Ordem dos Psicólogos Portugueses  
PH/DA - Perturbação de Hiperatividade/ Déficit de Atenção  
PAIPDI - Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade  
PIT - Plano Individual de Transição  
SPSS - *Satistical Packge for Social Sciences*  
UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*  
UNGEI - *United Nations Girls' Education Initiative*  
URL- *Universal Resource Locators*  
WHO - *World Health Organization*

## INTRODUÇÃO

---

Todos e todas nós somos diferentes em termos de género, idade, orientação sexual, experiências de vida, entre outros fatores, que influenciam o nosso pensamento e a nossa forma de ser e de estar; contudo, as pessoas que não se enquadram nos padrões impostos pela sociedade, ainda sofrem de estigmas e preconceitos que as levam à marginalização e exclusão escolar e social (Marques & Santos, 2018).

As mulheres com deficiência e/ou incapacidade (ou com necessidades específicas - NE) estão entre os grupos mais marginalizados da sociedade, como resultado das normas sociais e preconceitos culturais em torno do género e da deficiência e/ou incapacidade (United Nations Girls' Education Initiative [UNGEI], 2017).

Em Portugal, e de acordo com a literatura, tem-se vindo a evoluir nos diferentes modos de entender a posição social de homens e de mulheres, bem como na inclusão de alunos/as com NE. Contudo, apesar dos avanços promissores em incluir todas as crianças e jovens na educação, ainda há poucos estudos sobre os estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias baseadas no género que, frequentemente, podem servir como barreira à educação de meninas com NE (Clarke & Sawyer, 2014; Santos et al., 2017). Assim, considerando a revisão da literatura e o estado de arte, foi definido como principal objetivo deste trabalho analisar as perceções e atitudes de professores do 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário relativamente à igualdade de género no âmbito da educação inclusiva.

Visando alcançar o objetivo proposto, o presente trabalho encontra-se estruturado em duas grandes partes. Na primeira, o enquadramento teórico, foi realizada uma análise da literatura existente no que respeita às temáticas em análise, para uma melhor compreensão das mesmas, começando por enquadrar a temática do género e da educação inclusiva. De seguida, é feita uma análise ao acesso à educação para alunas com NE e às perceções e atitudes dos professores sobre o género.

Na segunda parte apresenta-se o estudo empírico, onde é feito o enquadramento metodológico deste projeto, são formulados os objetivos e caracterizados os participantes, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos e as técnicas de análise de dados. Seguidamente, é feita a apresentação e discussão dos resultados obtidos, para assim compreender e ir ao encontro dos objetivos traçados. Na conclusão são apresentadas algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido, apresentadas as suas limitações, assim como sugestões para investigações futuras na área em estudo, bem como algumas implicações práticas.

## **I PARTE - REVISÃO DA LITERATURA**

---

## 1. GÉNERO

---

Nas décadas de 60 e 70 (séc. XX), ocorreram diversos movimentos sociais, como o das pessoas racializadas e o das mulheres, que deram origem a diversos estudos sobre a raça e o género (Dias et al., 2017; Oliveira, 2012). Em 1929, Joan Rivière, no seu artigo “*Womanliness as a masquerade*”, apesar de ainda não utilizar o termo “género”, descreve uma ideia de um sexo que é independente do biológico e que consiste numa máscara psicossocial. Posteriormente, em 1935, Margaret Mead, demonstrou que as diferenças culturais no comportamento de homens e mulheres são influenciadas não pela biologia, mas pelas diferentes sociedades. Apesar de outros/as investigadores/as terem estudado e abordado o género, estes/estas foram os/as que tiveram maior influência nos usos posteriores do conceito de género sendo que, em 1955, John Money foi particularmente fundamental no âmbito da identidade de género e dos papéis sexuais, tendo igualmente utilizado pela primeira vez o conceito de género (Dias et al., 2017; Oliveira, 2012).

Em Portugal, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) (2012, 2015, 2017) tem desempenhado um papel fundamental na produção de pesquisa e conhecimento no âmbito dos estudos de género, em específico nas práticas educativas em contexto escolar e nas dinâmicas coletivas e organizacionais das instituições de educação formal.

A diversidade de características de homens e de mulheres têm sido construídas em função de uma multiplicidade de fatores históricos e contextuais, frequentemente baseados em estereótipos, desigualdades e discriminações associados a crenças partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher (CIG, 2009, 2017). Esta premissa de que todos os elementos pertencentes a um determinado grupo social tendem a ser avaliados de igual forma, como se cada pessoa pertencesse a uma categoria internamente homogénea, resulta na omissão da diversidade que existe em cada grupo específico (CIG, 2017). Assim, numa abordagem tendo em perspetiva as questões de género, deve-se considerar que o género é uma construção social, aprendido durante a vida, gerado pela socialização, em que a sociedade determina o papel de cada pessoa pelo facto de ser mulher ou homem (Xavier et al., 2014).

Devido à estrutura principalmente patriarcal de muitas sociedades, as situações de discriminação masculina são consideravelmente mais raras em comparação com a discriminação feminina e há poucos dados e pesquisas disponíveis sobre o assunto (Ziegler, 2014). Embora as mulheres tenham uma maior expressão na luta pela

igualdade de direitos e de oportunidades é inquestionável que é necessária uma maior investigação relativamente às violações dos direitos dos homens (CIG, 2017; Ziegler, 2014), pois mesmo que sejam praticados incumprimentos nos seus direitos, estes não são considerados nem reconhecidos como o principal grupo-alvo das questões de género (Ziegler, 2014).

Apesar das diferenças que possam existir entre homens e mulheres é fundamental valorizar a individualidade de cada um e de cada uma, objetivando a construção de uma sociedade onde homens e mulheres possam viver em igualdade e sem constrangimentos, no exercício de uma cidadania democrática e plural, onde coexiste singularidade e diversidade (CIG, 2017; Xavier et al., 2014).

### **1.1. GÉNERO E SEXO: CONCEPTUALIZAÇÃO E ANÁLISE**

Ao falarmos sobre o género é necessário, num primeiro momento, diferenciá-lo do conceito de sexo com que tantas vezes se confunde, embora não sejam sinónimos (CIG, 2017; Thyagu, 2016).

O sexo do/a bebé é sem dúvida um fator fundamental para o seu desenvolvimento. Para a maioria das pessoas, é muito importante saber o sexo da criança, inclusive durante a gestação (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima [APAV], 2019). É nesta altura, ainda antes do nascimento, que os pais e outras pessoas começam a construir a identidade da criança (APAV, 2019). Isto é visível na escolha do nome, na forma como o espaço físico é organizado, na escolha de roupas com cores específicas (azul para os meninos e cor-de-rosa para as meninas) e na aquisição de brinquedos com determinadas características (uns que direcionam para a parentalidade, para as tarefas domésticas e para a estética do corpo; e outros que são direcionados para as novas tecnologias e para alguns elementos de violência) (APAV, 2019; CIG, 2017). Estes indicadores deixam prever, para um/a observador/a externo/a, se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino (CIG, 2017). Assim, a partir do momento em que se sabe o sexo da criança, a família começa a construir um mundo permeado por aprendizagens de género, uma vez que tendem a manifestar comportamentos distintos perante um/a bebé do sexo masculino ou do sexo feminino (APAV, 2019; CIG, 2017). Estes comportamentos manifestados a partir do conhecimento da categoria biológica do/a bebé, em termos pessoais e sociais, promovem a crença de que determinados atributos psicológicos e comportamentais devem ser considerados normativos para os homens e outras características distintas consideradas para as mulheres (CIG, 2017).

No sentido de clarificar que as diferenças observadas entre os sexos não resultam apenas da pertença, desde o nascimento, a uma determinada categoria biológica, mas que decorrem de diversas construções sociais e culturais (APAV, 2019; CIG, 2017), torna-se fundamental compreender que a sexualidade é um aspeto central na vida do ser humano e integra as dimensões do sexo, as identidades e os papéis de género, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução (World Health Organization [WHO], 2015). A sexualidade pode ser expressa e vivenciada de diversas formas, entre as quais, através de pensamentos, atitudes, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos (WHO, 2015). Também é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, históricos, religiosos e espirituais (WHO, 2015). Deste modo, a sexualidade é entendida como um modo de ser, de comunicar com as outras pessoas, de sentir e de se expressar (Alves & Mota, 2015; Vieira, 2015).

Com o conceito de sexualidade, surge também o de sexo. De acordo com a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) (2020) e com a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2017), o sexo é atribuído na altura do nascimento, através da observação dos órgãos genitais do/a bebé e, através destas diferenças nos órgãos relacionados com a reprodução, é incluído/a numa das categorias biológicas: sexo masculino ou sexo feminino. Neste momento, em função da anatomia, também é atribuído de forma imediata um género (masculino ou feminino), tornando o sexo e o género como que categorias equivalentes (OPP, 2020). No entanto, falar em género implica um olhar cultural e crítico (CIG, 2017).

O género é utilizado para descrever as inferências e significações atribuídas a cada pessoa a partir da sua categoria sexual de pertença (CIG, 2017). Trata-se de uma construção social, decorrente das diferenças anatómicas e fisiológicas, aprendido durante a vida, gerado pela socialização, pelo acesso de homens e mulheres a diferentes experiências e remete para a distinção cultural entre os papéis sociais estabelecidos nas diversas culturas que determinam o que é esperado, permitido e valorizado numa mulher/ num homem e numa menina/ num menino em contextos específicos (CIG, 2017; Kronbauer & Schwertner, 2018; Thiyagu, 2016; Zauli et al., 2015). Assim, o género refere-se às diferenças culturais que são socialmente construídas entre os dois sexos (CIG, 2017). Refere-se à forma como a sociedade influencia as atitudes, funções, responsabilidades e padrões de comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres em diferentes contextos através da

socialização e que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade (CIG, 2017; Thiyagu, 2016).

O conceito de feminilidade refere-se a um conjunto de atributos, papéis e condutas sociais representativos ou associados aos valores femininos e às normas que a sociedade atribui ao comportamento das mulheres; por sua vez, o conceito de masculinidade envolve os valores masculinos e as normas que a sociedade atribui ao comportamento dos homens (CIG, 2017; Teixeira et al., 2016). Estes conceitos, construídos historicamente e que variam no espaço e no tempo, diferem de acordo com as especificidades de cada cultura e são submetidos a readaptações de acordo com outras variáveis, como a classe social, a idade, a etnia, a religião, a situação de deficiência e/ou incapacidade, entre outros fatores (CIG, 2017).

A construção social da masculinidade e da feminilidade é caracterizada por uma forma de ser e de estar bem demarcadas que direcionam para determinados pensamentos, opções, ações e julgamentos que se traduzem em diversas consequências para a vida de homens e de mulheres (Carlos, 2019). Na masculinidade tem-se, em todas as sociedades, uma concepção de homem ideal, um modelo de referência para o que é ser masculino e que está relacionada com a prática sexual e com conceitos de virilidade, potência, agressividade, firmeza, força, vigor, iniciativa, dinâmica, racionalidade, ser competitivo e corajoso, conquistar riquezas e posicionamento social e prover o sustento familiar (Boaventura & Vaz, 2013; Pereira, 2018; Santos & Pereira, 2019). Por sua vez, o ideal de feminilidade baseia-se no princípio da maternidade, no dever da mulher de engravidar e cuidar dos/das filhos/as, bem como, de tratar da casa (Moreira et al., 2018). As mulheres são descritas como necessitando de estabelecer mais ligações afetivas com outras pessoas, como sendo mais carinhosas e com uma autoestima mais baixa (CIG, 2017). Deste modo, o ser feminino refere-se, sobretudo, às características de fragilidade, timidez, doçura, sedução, delicadeza, passividade, sensibilidade, como sendo mais aptas e propensas a prestar cuidados e ajuda em situações difíceis (Boaventura & Vaz, 2013; Pereira, 2018; Teixeira et al., 2016).

De forma geral, os homens e as mulheres que se afastam e não se enquadram nos padrões dos modelos dominantes da masculinidade e da feminilidade acabam por ser alvo de juízos negativos por parte das outras pessoas (Carlos, 2019; CIG, 2017). Neste caso, é de salientar que são os homens quem mais experienciam atitudes e punições sociais negativas quando não se enquadram nas normas comportamentais consideradas adequadas para o seu sexo (CIG, 2017).

De acordo com Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2017) é fundamental referir que as diferenças observadas dentro do grupo das mulheres e dentro do grupo dos homens, com base no seu sexo biológico, são mais numerosas do que as diferenças entre esses mesmos dois grupos. Deste modo, as categorias de “mulher” e de “homem” não poderão continuar a ser vistas de forma homogénea nem construídas com base num modelo ideal do que é ser homem e do que é ser mulher (CIG, 2017). Além disso, deverão ser utilizados os termos no plural – mulheres e homens – de forma a respeitar e a favorecer as singularidades individuais de cada pessoa (CIG, 2017).

Ao utilizar uma abordagem de género, o foco não está nas mulheres e nos homens de forma individual (Thiyagu, 2016). O género é influenciado por sistemas de educação, sistemas políticos e económicos, legislação, culturas e tradições que determinam os papéis de género, as responsabilidades, o acesso e o controle sobre os recursos, bem como, sobre as tomadas de decisão (Thiyagu, 2016).

Assim, as diferenças entre homens e mulheres têm de ser entendidas como resultado da interação complexa entre a dimensão biológica (genes, hormonas, caracteres sexuais), a dimensão cultural (religião, relações hierárquicas, enquadramento histórico e geográfico, papéis sociais) e a dimensão psicológica (pensamentos, sentimentos e valores pessoais) (Xavier et al., 2014).

## **1.2. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÉNERO**

Há alguns anos, homens e mulheres tinham papéis muito distintos na sociedade. Os rapazes e raparigas estudavam em escolas separadas e aprendiam o que a sociedade considerava apropriado para cada sexo (APAV, 2019; Xavier et al., 2014). As raparigas preparavam-se para ocupar o espaço privado, onde eram responsáveis pelo cuidado e dedicação às tarefas domésticas, ao cuidado das crianças e de toda a família, enquanto os rapazes preparavam-se para ocupar o lugar dos futuros “chefes de família”, com o dever de sustentar e proteger a família, bem como, de se preparar para desempenhar um cargo no espaço público (APAV, 2019; Xavier et al., 2014).

Como referido anteriormente, o género refere-se à existência de diferenças socialmente determinadas entre homens e mulheres, com base nos comportamentos aprendidos, que afetam a capacidade de aceder e de controlar recursos e influenciam diversos aspetos como a personalidade (como alguém se deve sentir e comportar), na

distribuição do trabalho, nos direitos e nas responsabilidades familiares (Xavier, Rodrigues & Saraiva, 2014). De acordo com a perspectiva feminista mais crítica, o género não é apenas algo que a sociedade impõe a cada um/a, mas as próprias pessoas selecionam determinados comportamentos e ignoram outros e, assim, os homens e as mulheres fazem/constroem o género, isto é, comportam-se de acordo com as expectativas socialmente estabelecidas para cada um dos sexos (CIG, 2017). Desta forma, comportam-se em conformidade com o que é esperado para o seu sexo, acabando por reafirmar os estereótipos baseados nas categorias sexuais como sendo naturais (CIG, 2017).

As questões referidas anteriormente têm principal relevância na etapa da adolescência, pois, nesta fase, a construção da sexualidade é marcada por uma complexificação das capacidades cognitivas e das competências sociais dos e das adolescentes devido ao pensamento formal (CIG, 2017; Vieira, 2015; WHO, 1999). Nesta fase do desenvolvimento, em contraste com as características do pensamento infantil, já são mais capazes de lidar com conceitos abstratos, relativos a grandes categorias sociais, como grupos, comunidades e sociedades, são capazes de estabelecer relações com outras pessoas com base na empatia e também têm uma maior capacidade para pensar e refletir sobre os seus próprios pensamentos e ponderar sobre diversos pontos de vista das outras pessoas (Amaral et al., 2017; CIG, 2017). No entanto, como as perceções dos e das adolescentes refletem os padrões e normas estabelecidos na construção histórica da sociedade, influenciados pela escola, família, ambientes coletivos e sociais, torna-se fundamental, nesta fase de descobertas e de transformações biológicas e psicológicas, que as questões de género sejam discutidas sem preconceitos em prol do desenvolvimento de uma autonomia crítica que promova a tomada de decisão reflexiva e informada (Amaral et al., 2017; APAV, 2019; CIG, 2017). Devido a esta capacidade de compreensão crescente dos e das adolescentes, estes/estas já são capazes de analisar e compreender que o género se refere a um conjunto de componentes que incluem, entre outros, a identidade de género, a orientação sexual, os papéis de género, as características da personalidade, as competências pessoais e os interesses individuais (CIG, 2017).

O processo de construção da identidade de género é um processo de autodescoberta no qual cada pessoa reconhece e adere a um determinado modelo (Alves & Mota, 2015). A identidade de género permite compreender que o sexo identificado e atribuído no momento do nascimento pode ou não corresponder à identidade inata de género que cada pessoa desenvolve no seu processo de

crescimento (CIG, 2017). As pessoas cuja identidade de género corresponde ao sexo determinado à nascença denominam-se de cisgénero. Em contraste, a transexualidade corresponde à experiência de não congruência entre a identidade de género e o sexo determinado no nascimento (APAV, 2019; OPP, 2020).

Deste modo, a identidade de género refere-se à experiência interior e individual de cada pessoa, que inclui o sentido pessoal do corpo (o que poderá envolver, por exemplo, a alteração da aparência e/ou da função corporal através de processos médicos e cirúrgicos) e outras expressões de género que incluem a forma de vestir, o modo de falar, os gestos, o modo de estar e a forma de socialização (CIG, 2017; Lobo, 2018). De acordo com a Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020) e da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2019) a identidade de género traduz uma identificação “psicológica” enquanto mulher ou homem, ambos, transexual, sendo também possível que não exista identificação com nenhum género. Por sua vez, a orientação sexual refere-se à capacidade de cada pessoa possuir atração emocional, afetiva e/ou sexual em relação a homens, mulheres ou por ambos os sexos. Deste modo, pode ser classificada em quatro dimensões: heterossexualidade, que resulta da atração por pessoas do sexo oposto, homossexualidade (atração por pessoas do mesmo sexo), bissexualidade (atração por pessoas dos dois sexo) ou assexualidade (ausência de atração sexual por ambos os sexos, mas existe a atração romântica e o desejo por vínculo afetivo e emocional) (Lobo, 2018; OPP, 2020; Santos & Carvalho, 2019).

Outra dimensão que importa refletir são as conceções de papéis de género. De acordo com diversos autores, os papéis de (em função do) género são um conjunto de normas sociais e funções específicas, tradicionalmente atribuídas a homens e mulheres, que ditam os tipos de comportamento e responsabilidades que são geralmente considerados apropriados para cada pessoa com base no sexo, numa determinada sociedade (CIG, 2017; Thiyagu, 2016; Xavier et al., 2014).

Os papéis e expectativas de género são aprendidos por meio de processos de socialização e podem mudar ao longo do tempo e variam dentro e entre as culturas, não sendo, por isso, fixos (CIG, 2017; Thiyagu, 2016; UNGEI, 2017; Xavier et al., 2014). Apesar das características específicas de cada cultura, existe um aspeto comum entre as mesmas, há uma diferença entre os papéis desempenhados por mulheres e por homens, bem como, o acesso a recursos e na autoridade para tomar decisões (Thiyagu, 2016; UNGEI, 2017; Xavier et al., 2014).

Hoje em dia, apesar da diferença de papéis estar já mais esbatida, subsistem diferenças entre os papéis desempenhados por homens e mulheres no seio familiar,

bem como no âmbito profissional (APAV, 2019). De forma geral, é esperado socialmente que os homens dediquem mais tempo à sua carreira profissional (APAV, 2019). Ao invés, as mulheres continuam a realizar a maior parte das tarefas ligadas ao cuidado da casa e das crianças, acumulando-as com a sua atividade profissional e, se as mulheres apostarem mais na sua ocupação profissional, não conseguindo participar de forma tão ativa na vida familiar, estas estão sujeitas e expostas à censura social de modo diferente dos homens (APAV, 2019; Thiyagu, 2016). Outras atitudes em relação aos papéis de género incluem, por exemplo, a perspectiva de que os homens devem abrir a porta às mulheres e as mulheres devem adotar o sobrenome do marido no casamento (Thiyagu, 2016). Neste sentido, a discriminação de género descreve a situação em que as pessoas são tratadas de forma diferente de acordo com o seu sexo, ao invés de serem tratadas com base nas suas capacidades individuais (Baticã, 2015).

A abordagem de igualdade de género não significa que os homens e as mulheres sejam iguais, pelo contrário, foca-se na compreensão dessas diferenças (APAV, 2019; Baticã, 2015). Apesar de, frequentemente, as mulheres serem o principal alvo de violência baseada no género, os homens, especialmente aqueles que não demonstram atitudes dominantes dos estereótipos masculinos, também estão expostos às mais diversas formas de violência (Baticã, 2015).

A igualdade de género refere-se à ausência de discriminação com base no sexo e implica a valorização e o respeito pelos comportamentos, pelas aspirações e pelas necessidades de todas as pessoas de forma igualitária (APAV, 2019). Deste modo, podemos definir igualdade de género como o tratamento justo e imparcial de todas as pessoas ao nível da autoridade, das oportunidades, do acesso a recursos ou benefícios, a serviços, bem como, igualdade de tratamento ou tratamento diferenciado para compensar os desequilíbrios nos direitos e obrigações entre homens e mulheres (APAV, 2019; Thiyagu, 2016). Trata-se, portanto, da valorização igualitária de todos os seres humanos no livre desenvolvimento das suas capacidades pessoais e de fazerem as suas próprias escolhas, independentemente dos papéis atribuídos a homens e mulheres (CIG, 2017; Thiyagu, 2016; Xavier et al., 2014).

Deste modo, a prevenção da violência, a promoção da igualdade de género e do respeito por todas as pessoas deve ser uma prioridade (APAV, 2019; CIG, 2017). Torna-se necessário reformular políticas, programas e serviços, com o objetivo de proporcionar um maior equilíbrio evitando a subordinação das mulheres aos homens, a fim de termos uma sociedade mais justa para ambos (APAV, 2019; Baticã, 2015). Para que ocorra uma mudança, é necessário que os homens e as mulheres assumam uma posição

contra a discriminação de género, exclusão e violência baseada no sexo, de modo a assegurar, respeitar, proteger e cumprir os princípios declarados nos Direitos Humanos, permitindo desenvolver o máximo potencial de cada pessoa (Baticã, 2015; UNGEI, 2017). Assim, o novo enquadramento legal da educação inclusiva, que pressupõe uma visão holística dos e das alunas e que analisaremos seguidamente, constitui um recurso fundamental na acomodação e valorização da diferença, respeitando a individualidade de cada aluno e aluna, eliminando as diversas formas de discriminação e de desigualdade (Equinet European Network of Equality Bodies [EENEB], 2018; Freitas, 2019; Pereira et al., 2018).

## **2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

---

A educação mundial, como outros setores sociais, encontra-se num processo de transição paradigmática (EENEB, 2018; Pereira et al., 2018; Pintor, 2017). O conceito de educação, entre outros, necessita de ser analisado e redefinido de modo a atender às novas exigências da inclusão social e do respeito pela diversidade humana (Pintor, 2017). A escola, para além de ser o segundo agente de socialização mais importante das crianças e dos/das jovens, deverá estar entre os principais agentes de mudança, contribuindo, de forma conjunta com outros/as intervenientes sociais, para a construção de uma sociedade solidária e que atende às diferenças, tornando-se num local privilegiado de partilha, de cooperação e participação (Pintor, 2017; Xavier et al., 2014).

A proteção contra a discriminação e a promoção da igualdade são questões fundamentais que as escolas devem abordar (EENEB, 2018; McConnachie, 2017). Muitos/as alunos/as continuam a sofrer devido ao estigma, estereótipos, desvantagens socioeconómicas e violência associados ao género, deficiência e/ou incapacidade, orientação sexual, entre outros (EENEB, 2018; McConnachie, 2017). A igualdade na educação exige que acabemos com estes padrões de desvantagem e evitemos a formação de novos padrões de desigualdade (EENEB, 2018). O racismo, o sexismo e a homofobia, entre muitas outras formas de discriminação, impedem que todos/as os/as alunos/as desenvolvam o seu máximo potencial (EENEB, 2018; McConnachie, 2017). As escolas são lugares onde as crianças e os jovens aprendem, uns com os outros, a importância das relações iguais e justas e, por isso, devem assumir o papel de formar pessoas críticas que respeitem as singularidades de cada pessoa (EENEB, 2018; McConnachie, 2017).

A educação inclusiva não se refere apenas aos/às alunos/as com NE, mas também a um sistema de educação que deve incluir e servir todas as crianças e jovens com o compromisso de não deixar ninguém colocado de lado e esquecido (Pereira et al., 2018; UNGEI, 2017). Todos os fatores de exclusão devem ser eliminados e a escola, para além de proporcionar aos/às alunos/as um espaço comum, deverá criar condições que permitam o sucesso de cada um/a, bem como a existência de uma cultura de inclusão transversal a todas as dimensões da vida em comunidade (Freitas, 2019; Pereira et al., 2018; UNGEI, 2017). Assim, é necessário adotar uma pedagogia centrada no/a aluno/a e desenvolver uma variedade de intervenções direcionadas para o contexto específico de cada criança e jovem de modo a garantir que a educação seja um sistema inclusivo e que forneça diversas opções para os/as pais/mães e para os/as filhos/as (Freitas, 2019; Saragoça & Candeias, 2019; UNGEI, 2017).

Em suma, falar de educação inclusiva implica falar de Direitos Humanos e envolve um repensar profundo da cultura, da política e da prática pedagógica de cada escola (Freitas, 2019). É o reconhecimento da diversidade e da heterogeneidade como elemento enriquecedor (Freitas, 2019). Esta perspetiva implica mudanças significativas na metodologia e na realização de uma abordagem diversificada e diferenciada (Freitas, 2019; Pereira et al., 2018). A educação inclusiva implica a criação de uma organização inovadora que propicie ambientes equitativos adequados às potencialidades, expectativas e necessidades de cada criança e jovem, respeitando os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem e, desta forma, proporcionar a participação, o progresso e o sentido de pertença de todos/as e de cada um/a dos/as alunos/as, numa escola que é de e para todos e todas (Freitas, 2019; Pereira et al., 2018; UNGEI, 2017).

Para uma melhor compreensão relativamente à temática da educação inclusiva, torna-se fundamental tratar o conceito de deficiência e incapacidade numa perspetiva evolutiva (Calhoa, 2017).

## **2.1. INCAPACIDADE: CONCEPTUALIZAÇÃO E ANÁLISE**

Ao longo da História, o modo como a deficiência tem vindo a ser encarada pela sociedade tem sofrido alterações, acompanhando a evolução da humanidade e da sociedade (Calhoa, 2017). Durante décadas foram muitos os significados atribuídos à deficiência, desde o modelo médico até ao modelo biopsicossocial (Calhoa, 2017; Saragoça & Candeias, 2019). Desde contextos permeados pela marginalização, discriminação, exclusão social, preconceito e estigmatização, sucedeu-se o assistencialismo e a caridade, até ao modelo atual que defende uma perspetiva inclusiva

(Santos, 2018). Os termos “deficiência” e “incapacidade” são geralmente considerados como relativamente óbvios e fixos, mas, na verdade, são categorias construídas socialmente que se encontram em constante contestação, redefinição e evolução (Calhoa, 2017; Gillborn, 2016; Humphrey, 2016; World Health Organization & World Bank, 2011).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) (1980, 2004) e a *American Psychiatric Association* (2014) têm realizado um grande trabalho na análise dos conceitos das perturbações mentais, da incapacidade e da deficiência. As diversas componentes do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5), da Classificação Internacional de Doenças (CID) e da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) têm como objetivo facilitar e auxiliar na elaboração da avaliação das pessoas com determinados problemas, servindo como orientação para todos/todas os/as profissionais de diferentes áreas de especialidade. O uso destes instrumentos viabiliza a comunicação entre os profissionais, fornece uma padronização na linguagem e facilita o diálogo entre as diferentes áreas (Araújo & Neto, 2014).

De acordo com a OMS (2004, 2011) e com o *World Bank* (2011) as pessoas com deficiência, por alguma condição motora, sensorial ou intelectual, estão limitadas de viver de forma plena a sua vida. Para a CIF (OMS, 2004) o conceito de “deficiência” tem um enfoque biológico. Este conceito refere-se às alterações ou problemas ao nível das funções e estruturas do corpo (incluindo as cognitivas). Por sua vez, a incapacidade é um conceito que engloba a deficiência, bem como as limitações para realizar determinadas atividades (como por exemplo, comer) e as restrições/barreiras à participação em determinadas atividades (por exemplo, enfrentar discriminação no emprego) (OMS, 2004). As incapacidades podem ser temporárias ou permanentes, reversíveis ou irreversíveis, progressivas ou regressivas e são sempre resultantes de uma deficiência (OMS, 2004). Também de acordo com a CIF (OMS, 2004) o conceito de incapacidade não pode ser dissociado do termo de funcionalidade. A funcionalidade abrange todas as funções do corpo, atividades e participação. A funcionalidade e a incapacidade são concebidas como uma interação dinâmica entre os estados de saúde (como as doenças, as perturbações, entre outros) e os fatores contextuais (que englobam fatores pessoais e ambientais, sendo que o constructo básico dos fatores ambientais é o impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal) (OMS, 2004). Assim, a CIF integra um processo interativo e evolutivo que agrega as abordagens médica e social, integrando várias perspetivas de funcionalidade,

numa abordagem biopsicossocial, em que cada sistema (biológico, psicológico e social) pode afetar e ser afetado por outros sistemas (OMS, 2004).

Segundo o modelo biopsicossocial, a deficiência e/ou incapacidade resultam da interação entre as pessoas com uma determinada condição de saúde e as barreiras ambientais, incluindo as atitudes negativas que impedem a sua plena e eficaz inclusão na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas (Gillborn, 2016; Humphrey, 2016; UNGEI, 2017). Assim, a deficiência e/ou incapacidade pode ser conceitualizada de diversas formas, cada uma das quais determinada de acordo com a forma como cada sociedade dá resposta às pessoas com NE (Gillborn, 2016; Humphrey, 2016; UNGEI, 2017). Neste modelo, não é a deficiência e/ou incapacidade que torna alguém “deficiente” e/ou “incapacitado”, mas a resposta da sociedade a essa deficiência e/ou incapacidade que não permite a sua plena participação na sociedade (Humphrey, 2016).

Em suma, a experiência da deficiência e/ou incapacidade é mais facilmente compreendida quando considerados os contextos socioculturais, pois é impossível separar as experiências vividas do contexto das sociedades em que as pessoas estão inseridas (Maruzani & Mapuranga, 2016). Assim, as experiências das pessoas com deficiência e/ou incapacidade são influenciadas pelas barreiras com que se depara no seu meio envolvente e pelas respostas e estratégias governamentais perante os obstáculos (Maruzani & Mapuranga, 2016). Neste sentido, torna-se essencial abordar a inclusão social e os Direitos Humanos enquanto eixos das intervenções a desenvolver neste domínio, designadamente no contexto escolar, o que será feito de seguida, considerando a recentemente publicada Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021 – 2025.

## **2.2. INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS**

Uma sociedade inclusiva reconhece que, independentemente das diferenças relativas ao género, sexo, identidade de género, orientação sexual, etnia, religião, cultura, idade, estado civil, situação familiar, situação económica, estado de saúde, estilo pessoal e formação, entre outros, todas as pessoas têm os mesmos Direitos Humanos e liberdades fundamentais (Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência [ENIPD], 2021). Esta mesma sociedade inclusiva prevê sistemas de apoio económico, educacional, serviços de apoio social, de saúde e de reabilitação de qualidade, de acordo com as necessidades e especificidades de cada pessoa privilegiando a autonomia e autodeterminação, de modo a promover e garantir a

construção de uma sociedade resiliente e inclusiva que proporcione a todos e todas a participação, o progresso e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade (ENIPD, 2021; Pereira et al., 2018).

O direito universal à educação foi reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e abrange todas as raparigas, rapazes, mulheres e homens, incluindo as pessoas com deficiência e/ou incapacidade. Em Portugal, especificamente no ano de 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo como uma modalidade especial de educação escolar, visando a recuperação e integração socioeducativas dos/as alunos/as com NE.

Gradualmente surgiram outros documentos legais que fortaleceram a integração escolar e promoveram os princípios de integração de alunos/as com NE nas escolas de ensino regular. Com efeito, após a Lei de Bases, seguiu-se o Decreto-lei nº 35/90, de 25 de janeiro de 1990, que promulgou a gratuidade da escolaridade obrigatória para todos/as os/as alunos/as, consolidando a obrigatoriedade dos/as alunos/as com NE de frequentarem a escola, por forma a cumprirem a escolaridade obrigatória. No ano de 1989 surge a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU), ratificada por Portugal em 1990 que, de forma geral, reconhece que as crianças com NE têm o direito de beneficiar de cuidados especiais, de educação e de formação, de modo a atingirem o maior grau de autonomia e de integração social possível. Posteriormente, surge a Declaração de Salamanca (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994) que constitui o verdadeiro impulso para a mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva, quer ao nível internacional como nacional. Esta declaração tem uma importância central entre a educação e a inclusão ao afirmar, no ponto 2, que “(...) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (proclamada pelas Nações Unidas em 2006), ratificada por Portugal em 2009, no seu artigo 24.º postula que “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida (...)”.

De modo a dar continuidade aos avanços da legislação outras legislações relevantes têm sido produzidas pela União Europeia, nomeadamente a Carta Social

Europeia (1996), retificada pela Resolução da Assembleia da República n.º 64-A/2001, em 21 de setembro. No seu artigo 15.º refere que “Todas as pessoas com deficiência têm direito à autonomia, à integração social e à participação na vida da comunidade” e no artigo 17.º refere que “As crianças e adolescentes têm direito a uma proteção social, jurídica e económica apropriada”. Também o I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI), aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros em 2006, definiu como prioridade, no eixo n.º 2, estratégia n.º 2.1, “Educação para todos - Assegurar condições de acesso e frequência por parte dos alunos com necessidades especiais aos/nos estabelecimentos de educação desde o pré-escolar ao ensino superior”.

Posteriormente, a 7 de janeiro de 2008, foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, com o objetivo de regulamentar o contexto da Educação Inclusiva e, deste modo, dar resposta à diversidade de características e necessidades dos/as alunos/as, determinando a existência de apoios especializados. Devido à inexistência, em Portugal, de um instrumento que orientasse o processo de identificação e intervenção junto das crianças com necessidades educativas especiais, o Ministério da Educação determinou a utilização da CIF como fundamental na definição da população escolar que deveria beneficiar dos referidos apoios (Saragoça & Candeias, 2019).

De modo a dar resposta às necessidades dos/as alunos/as com NE e de acordo com o objetivo de promover uma educação para todos e todas, a 6 de julho de 2018, foi promulgado o Decreto-lei 54/2018 posteriormente alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, substituindo o Decreto-lei 3/2008. De acordo com este novo Decreto-Lei 54/2018, no seu artigo 1.º são estabelecidos “(...) os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade nas necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.”. Esta perspetiva inclusiva permite a gestão flexível do currículo com o objetivo de aumentar as oportunidades para que todos/as os/a alunos/as possam atingir o seu máximo potencial, garantindo desta forma o direito à participação, ao progresso e ao sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade (Pereira et al., 2018).

Relativamente à Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (ENIPD) 2021 – 2025 destaca-se um conjunto de iniciativas e medidas específicas que procuram promover a autonomia, participação e autodeterminação das pessoas com deficiência e/ou incapacidade, entre as quais, o Regime Jurídico para a Educação Inclusiva. De acordo com o eixo estratégico 3, “Educação e Qualificação” da

ENIPD 2021-2025, a escola inclusiva refere-se ao local onde todos os alunos e todas as alunas encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de qualificação facilitador da inclusão social. Neste sentido, a ENIPD 2021-2025 tem como alguns dos objetivos específicos: “Reformular a Intervenção Precoce na Infância numa abordagem destinada a uma inclusão plena” (p.26); “Aprofundar o Modelo de Educação Inclusiva no acesso a oportunidades educativas e formativas de qualidade e à transição para a vida pós-escolar” (p.27) e “Melhorar o acesso e frequência das pessoas com deficiência ao Ensino Superior” (p.27).

Neste quadro, vários diplomas legislativos têm surgido com o objetivo de salvaguardar os direitos das pessoas com deficiência e/ou incapacidade, entendidas na sua heterogeneidade, bem como promover novas oportunidades, procurar melhorar a qualidade de vida e criar um quadro legislativo que respeite e permita a inclusão (ENIPD 2021; Pereira et al., 2018). Para que exista uma plena e real inclusão é necessário garantir uma educação adequada às características e especificidades de cada pessoa, em qualquer nível de ensino, bem como, criar condições de trabalho de igualdade com dignidade, garantir o acesso à formação/qualificação profissional e promover o desenvolvimento do máximo potencial geral de todas as pessoas (ENIPD, 2021).

Apesar dos progressos, ainda falta um longo caminho a percorrer, uma vez que, embora as pessoas com deficiência e/ou incapacidade tenham os mesmos Direitos Humanos como qualquer outro/a cidadão/cidadã sem deficiência/incapacidade, muitas vezes esses direitos não são exercidos ou respeitados, inibindo a efetivação do exercício de cidadania e participação social (ENIPD, 2021; Freitas, 2019). Neste sentido, e no seguimento do que foi apresentado na primeira secção deste enquadramento teórico, torna-se pertinente analisar a inclusão dos/as alunos/as com NE sob uma perspetiva de género (UNGEI, 2017).

### **3. GÉNERO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

---

Historicamente a discriminação contra pessoas negras, mulheres, gays, transexuais e pessoas com deficiência e/ou incapacidade começou por ser considerada como natural e normal (McConnachie, 2017). Ao longo dos tempos, nos diversos contextos sociais, temos vindo a assistir a modos diferentes de entender a posição social de homens e de mulheres, bem como das pessoas com deficiência e/ou incapacidade (Clarke & Sawyer, 2014; McConnachie, 2017; Prates, 2014).

As questões relativas ao género e à cidadania fazem parte do quotidiano da vida das pessoas, desde crianças e jovens e, naturalmente, do contexto escolar (CIG, 2017). No entanto, esta temática, muitas das vezes, é desvalorizada (McConnachie, 2017), sendo o legado do nosso passado uma distribuição desigual das capacidades e competências adquiridas através da educação (CIG, 2017; McConnachie, 2017). A discriminação com base no género, religião, idioma, orientação sexual e deficiência/incapacidade, entre muitos outros motivos, tem sido uma característica constante na educação (McConnachie, 2017). Muitas vezes, estas formas de discriminação combinam-se, resultando em desigualdades mais profundas (CIG, 2017; McConnachie, 2017).

Ao discutir género e educação, é importante referir que as meninas e os meninos experienciam uma educação e uma vida potencialmente diferentes (UNGEI, 2017). Isto é, significativamente influenciadas pelas estruturas sociais dominantes e pelos papéis que colocam os homens no centro da autoridade e marginalizam as necessidades e a expressão das mulheres (CIG, 2017). Tradicionalmente, as instituições e estruturas educacionais tendem a refletir as estruturas de poder e hierarquias centradas no homem, ou seja, tendem a ser dominadas pelo pensamento masculino (McConnachie, 2017). Estas estruturas, portanto, muitas vezes reforçam os papéis e estereótipos tradicionais de género, o que perpetua as desigualdades de género nas gerações de crianças em idade escolar (Clarke & Sawyer, 2014; UNGEI, 2017).

De acordo com Prates (2014), as crianças em idade pré-escolar já atuam em conformidade com papéis de género e constroem a sua identidade de género a partir das interações que estabelecem com o meio que as rodeia, destacando-se a família e os/as educadores/as de infância como fontes de influência da criança. Porém, os estereótipos sociais sobre o género que, de uma forma por vezes inconsciente, marcam as atitudes e comportamentos dos pais, das mães e dos/as educadores/as de infância traduzem-se e refletem-se nas respostas e papéis de género que as crianças desenvolvem (CIG, 2017; Kronbauer & Schwertner, 2018). Por exemplo, os brinquedos utilizados no espaço escolar têm sido definidos socialmente e reproduzidos pelas próprias crianças como “de meninos” ou “de meninas” (APAV, 2019; Kronbauer & Schwertner, 2018). Com isto, percebe-se o quanto as discussões sobre género são particularmente pertinentes e fundamentais desde os primeiros contactos da criança com o espaço educativo (Kronbauer & Schwertner, 2018).

A educação tendo em conta a perspetiva de género consiste na formação de alunos e alunas de forma equitativa, de tal modo que ninguém por razão do sexo parta

de uma situação de desvantagem ou tenha que superar dificuldades acrescidas para chegar aos mesmos objetivos (Xavier et al., 2014). A coeducação tem que ser baseada no respeito mútuo, na aceitação, na convivência, no diálogo criativo e na superação de preconceitos sexistas motivadores de exclusão e na eliminação de outras formas de discriminação como a situação de deficiência e/ou incapacidade (Gomes et al., 2019; Xavier et al., 2014).

Geralmente, os estudos de género não incluem a deficiência e/ou incapacidade como categoria de análise, e os estudos sobre a deficiência e/ou incapacidade não consideram as questões de género e outros marcadores sociais que influenciam a experiência da deficiência e/ou incapacidade (Gomes et al., 2019). Embora a deficiência e/ou incapacidade estejam presentes tanto nos homens como nas mulheres, o facto de ser mulher influencia de forma mais negativa as experiências destas pessoas (McConnachie, 2017). Deste modo, as raparigas e mulheres com deficiência e/ou incapacidade continuam a enfrentar muitos e variados desafios encontrados por todas as crianças e jovens com incapacidade, mas, em muitos contextos, estes são agravados pelas expectativas dos papéis de género (Clarke & Sawyer, 2014; McConnachie, 2017; Prates, 2014).

As desvantagens colocadas pelo género e pela incapacidade denominam-se de “dupla discriminação” (Gomes et al., 2019; Haegele et al., 2018). Alguns estudos, principalmente no campo das investigações feministas da deficiência, têm vindo a evidenciar a necessidade e a relevância de problematizar a interseccionalidade entre o género e a deficiência e/ou incapacidade (Gomes et al., 2019; Haegele et al., 2018). A interseccionalidade reconhece que as experiências de discriminação e da violação dos Direitos Humanos resultam das múltiplas identidades das pessoas e da forma como essas identidades vão interagir e formar determinadas experiências em contextos específicos (CIG, 2017). Deste modo, a discriminação não resulta apenas do sexo ou do género, mas também de outras relações desiguais de poder como as que se associam às situações de deficiência e/ou incapacidade, orientação sexual, religião, entre outros (CIG, 2017; Haegele et al., 2018). O facto de uma pessoa ser associada, simultaneamente, a diferentes grupos pode torná-la mais vulnerável a diversas formas de preconceito e de marginalização, produzindo movimentos de opressão social e de discriminação múltiplas e acrescidas (Gillborn, 2016; Gomes et al., 2019).

A tendência cultural e os papéis tradicionais de género são os maiores obstáculos associados à educação das meninas e mulheres com deficiência e/ou incapacidade (Humphrey, 2016). E os programas de educação inclusiva são focados na

deficiência e/ou incapacidade, negligenciando o género como fator secundário à exclusão (UNGEI, 2017).

Sendo consensual que, com o paradigma atual da educação inclusiva, todas as crianças e jovens, com e sem NE, têm direito à participação em todos os domínios sociais, parece também não existir dúvidas no que concerne ao papel fundamental da escola na eliminação de barreiras, na desconstrução de estereótipos e na promoção de igualdade de oportunidades preconizando o direito e o respeito pela diversidade humana, independentemente da situação de deficiência e/ou incapacidade, religião, género, entre outras formas de discriminação (Kolne & Lindsay, 2019; Pintor, 2017; Saragoça & Candeias, 2019). Assim, a educação vai (deve ir) para além da promoção do desenvolvimento das competências académicas, mas também desempenha (deve desempenhar) um papel fundamental na defesa e no respeito da diversidade cultural e dos valores associados à cidadania global (Kolne & Lindsay, 2019; Pintor, 2017; Saragoça & Candeias, 2019).

Não obstante o exposto, apesar das evidências e do compromisso crescente na criação de programas que abordem a interseccionalidade das meninas com deficiência e/ou incapacidade na educação inclusiva, ainda existe uma escassez de pesquisas e de literatura atualizada sobre a gravidade do problema (UNGEI, 2017). Deste modo, afigura-se essencial concretizar a análise sobre a perspetiva do género na deficiência e/ou incapacidade (Dantas et al., 2014; Humphrey, 2016).

### **3.1. A PERSPETIVA DO GÉNERO NA DEFICIÊNCIA/INCAPACIDADE**

Como referido anteriormente, a interseção do género e da deficiência e/ou incapacidade, cria múltiplas formas de discriminação e marginalização para as mulheres com deficiência e/ou incapacidade (Abu-Habib, 1995, 1997; Humphrey, 2016). De acordo com Abu-Habib (1995) e Humphrey (2016) estas situações de desvantagem podem verificar-se logo nos primeiros anos de vida, e ocorrem inicialmente por parte das próprias famílias, promovendo o isolamento e a exclusão social das raparigas com NE.

De acordo com Dantas et al. (2014), as meninas e mulheres com deficiência e/ou incapacidade tendem a ser superprotegidas pela família e submetidas a diversas situações de opressão e vulnerabilidade. O rótulo da deficiência e/ou incapacidade, para além de reforçar as desigualdades entre os homens e as mulheres, também aumenta e piora a discriminação das mulheres, provocando um impacto negativo nos seus papéis de género (Abu-Habib, 1995, 1997; Humphrey, 2016).

Devido à construção social do gênero e da deficiência e/ou incapacidade, cada pessoa acaba por optar por uma identidade que melhore a sua posição social (Humphrey, 2016). Deste modo, para os homens, ao escolherem identificar-se mais com o gênero masculino, permite-lhes que sejam percebidos como dominantes e poderosos, em vez de fracos e incapazes (Humphrey, 2016). Pelo contrário, para as mulheres, independentemente da identidade que selecionem, ambas são vistas como fracas e inferiores (Humphrey, 2016).

Begum (1992) e Humphrey (2016) referem que os homens com deficiência e/ou incapacidade possuem uma autoimagem relativamente positiva e têm maior probabilidade de identificar-se como “masculino” do que como “deficiente e/ou incapacitado”. Por sua vez, as mulheres com deficiência e/ou incapacidade são mais propensas a serem rejeitadas pela sociedade e a identificar-se como sendo menos ativas e produtivas (Dantas et al., 2014; Humphrey, 2016). Estas mulheres são frequentemente tratadas de modo infantilizado, são percebidas como assexuadas, sofrem preconceitos devido aos padrões estéticos e são percebidas como incapazes de exercer os papéis que são tradicionalmente atribuídos às mulheres sem deficiência e/ou incapacidade, tais como constituir família, cuidar dos/as filhos/as e de realizarem as tarefas domésticas (Dantas et al., 2014). Também a conformidade com preconceitos de gênero, como a aceitação de que os homens com deficiência e/ou incapacidade são capazes de se casar, mas as mulheres com deficiência e/ou incapacidade não, promovem a criação de estigmas e de problemas em todas as esferas da vida, mas em particular dentro do próprio ambiente familiar (Humphrey, 2016).

De acordo com estudos realizados por Kjeldstad e Lyngstad (2011) e, mais recentemente, por Ballo (2020), os papéis tradicionais de gênero são mais visíveis e vinculados em pessoas com deficiência e/ou incapacidade que vivem com um/a parceiro/a e têm filhos/as, do que entre a população em geral. Os resultados indicam que os homens com deficiência e/ou incapacidade priorizam o trabalho remunerado sobre o trabalho doméstico, enquanto as mulheres com deficiência e/ou incapacidade tendem a ter menos trabalho remunerado e dedicam mais tempo no cuidado dos/as filhos/as e nas tarefas domésticas (Ballo, 2020; Kjeldstad & Lyngstad, 2011). Estes comportamentos surgem apenas se um dos pares tiver uma deficiência e/ou incapacidade; quando ambos os parceiros têm uma deficiência e/ou incapacidade, a divisão de trabalho doméstico e do trabalho remunerado é mais igualitário do que entre os casais sem deficiência (Ballo, 2020).

Os mitos, o estigma social e a desinformação sobre a deficiência e/ou incapacidade e o gênero contribuem ainda para a violência e para a vulnerabilidade das mulheres com deficiência e /ou incapacidade (Humphrey, 2016). Como referido anteriormente, a crença de que as pessoas com deficiência e/ou incapacidade são assexuadas, em particular as mulheres, gera muitas barreiras no acesso à educação e cuidados de saúde sexual (Humphrey, 2016). A ausência desta importante componente da educação para a saúde cria uma lacuna no conhecimento sobre os encontros sexuais saudáveis, apropriados e consensuais (Humphrey, 2016). Deste modo, em situações sexuais, as mulheres encontram-se muitas vezes em perigo, pois não têm as informações e apoios necessários para poderem distinguir entre o certo e o errado ou o consensual e o não consensual (Humphrey, 2016). Além disso, os mitos sobre a deficiência e/ou incapacidade permitem que os/as agressores/as de violência sexual acreditem que as mulheres com deficiência e/ou incapacidade são alvos fáceis, porque serão incapazes de relatar ou divulgar atos de violência sexual ou, se o fizerem, não serão tidas em consideração (Humphrey, 2016).

No que concerne aos cuidados de saúde sexual, em alguns contextos as mulheres com deficiência e/ou incapacidade são negligenciadas e raramente recebem diversas alternativas e opções de métodos contraceptivos (Wang & Wang, 2019). Estas mulheres, na sua grande maioria, não têm controlo sobre os seus corpos e sobre os serviços de saúde reprodutiva e, como resultado, verifica-se uma alta incidência de gravidez na adolescência (Clarke & Sawyer, 2014), além de que são frequentemente coagidas e forçadas a realizar esterilizações e abortos por cuidadores, profissionais ou cônjuges (UNGEI, 2017; Wang & Wang, 2019). A esterilização forçada é realizada em mulheres com deficiência em todo o mundo por uma série de razões, incluindo a gestão menstrual, cuidados pessoais e na prevenção da gravidez (UNGEI, 2017; Wang & Wang, 2019). Os cuidadores, os profissionais e os cônjuges tomam estas decisões, muitas vezes, sem consultar ou considerar as preferências das mulheres (Humphrey, 2016). Deste modo, as mulheres com deficiência e/ou incapacidade não têm oportunidade de tomar decisões sobre as suas próprias vidas (Dantas et al., 2014; Humphrey, 2016).

Complementarmente, muitas mulheres com deficiência e/ou incapacidade não conseguem denunciar a violência devido às barreiras de comunicação, à falta de conhecimento sobre os seus direitos, bem como a sua proveniência, em particular quando se trata de áreas rurais, e/ou o medo de represálias (Humphrey, 2016). Neste seguimento, e considerando de modo particular os estudos realizados sobre vítimas de

*bullying* entre adolescentes com deficiência e/ou incapacidade, as experiências variam de acordo com o género e com a posição socioeconómica (Lodge & Baxter, 2012; Tippett & Wolke, 2014). Nos estudos realizados, os rapazes relataram que eram maioritariamente vítimas de *bullying* físico (empurrões, pancadas, empurrões) e as raparigas relataram níveis mais elevados de vitimização através de *bullying* social (não podiam participar nos jogos e estavam envolvidas frequentemente em discussões) (Lodge & Baxter, 2012; Tippett & Wolke, 2014). No entanto, no estudo realizado por Kavanagh et al. (2018) as raparigas com NE apresentaram um maior risco de sofrer diferentes formas de *bullying*, em comparação com as raparigas sem deficiência e/ou incapacidade, e não houve nenhuma diferença no risco para os rapazes com e sem deficiência e/ou incapacidade de serem vítimas de qualquer forma de *bullying*.

Não obstante, algumas teorias das perceções estereotipadas de género predizem que os homens com deficiência e/ou incapacidade física vivenciam estigmas relacionados à sua deficiência e/ou incapacidade mais fortemente do que as mulheres com deficiência e/ou incapacidade (Mik-Meyer, 2015). Isto deve-se ao facto de que as deficiências físicas poderem ser percebidas como estando em desacordo com as características masculinas estereotipadas (por exemplo, força e eficiência), sendo menos contraditório com o comportamento feminino estereotipado (por exemplo, sensibilidade emocional, fraqueza e timidez) (Mik-Meyer, 2015). Assim, para Ballo (2020) e Mik-Meyer (2015), e em contraste com a maioria dos estudos nesta área, são os homens com deficiência e/ou incapacidade quem são duplamente discriminados, primeiro pela sua deficiência e/ou incapacidade e depois pelo sexo, ao invés das mulheres com deficiência e/ou incapacidade.

Embora na sua grande maioria as mulheres vivenciem a sua deficiência e/ou incapacidade de forma diferente da dos homens, muitas vezes estas são esquecidas por parte das organizações de mulheres, movimentos feministas, instituições académicas e da comunidade internacional (Humphrey, 2016; UNGEI, 2017). Assim, muitas mulheres com deficiência e/ou incapacidade sentem-se negligenciadas e excluídas de um movimento aparentemente inclusivo, que deveria incluir e representar todos os tipos de mulheres (Humphrey, 2016).

Em suma, a revisão da literatura permite concluir que as consequências da discriminação e da marginalização das pessoas com deficiência e/ou incapacidade são agravadas pelos preconceitos de género (Haegele et al., 2018; Humphrey, 2016), sendo que as mulheres com deficiência e/ou incapacidade são as mais prejudicadas em comparação com os seus pares do sexo masculino (Kavanagh et al., 2018). Estas

mulheres sofrem mais violência por parte dos cuidadores, são mais vulneráveis em locais públicos, têm falta de acesso à informação sobre legislação de proteção e a educação sobre a sexualidade é limitada ou inexistente, bem como têm que enfrentar uma maior diversidade de problemas sociais e culturais do que os homens (Abu-Habib, 1995, 1997; Clarke & Sawyer, 2014; Humphrey, 2016; Prates, 2014). Os conceitos de gênero e de deficiência e/ou incapacidade não podem ser dissociados dos aspectos socioeconômicos e dos contextos históricos, pois, é a partir dos contextos específicos que as capacidades e competências das pessoas com deficiência e/ou incapacidade predominam ou são restringidas (McConnachie, 2017). Neste sentido, sendo a escola um espaço privilegiado de socialização e de desconstrução de estereótipos torna-se fundamental analisar o acesso à educação para alunas com NE (Pinto & Pinto, 2017).

### **3.2. O ACESSO À EDUCAÇÃO PARA ALUNAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS**

Apesar dos avanços promissores em incluir todas as crianças na educação, ainda há poucos estudos sobre os estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias baseadas no gênero contra alunos/as com necessidades específicas que, frequentemente, podem servir como barreira à educação destas meninas (Clarke & Sawyer, 2014; Opini, 2012). Enquanto vai sendo considerado expectável que os homens com deficiência e/ou incapacidade procurem formação, para as mulheres com NE esta consciência é menos comum na sociedade, o que pode limitar o seu acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal (Clarke & Sawyer, 2014; Opini, 2012).

O desafio de educar mulheres com NE está intrinsecamente ligado à educação de homens com NE, que possivelmente experimentarão a marginalização de uma forma diferente (Clarke & Sawyer, 2014). De acordo com vários estudos, há mais rapazes do que raparigas na educação especial, isto porque, os meninos são mais vulneráveis a traumas e a doenças e assim, são mais propensos a terem NE (Clarke & Sawyer, 2014; Observatório da Deficiência e Direitos Humanos [ODDH], 2018). Também os rapazes tendem a exibir mais comportamentos problemáticos que podem indicar a existência de uma NE e, deste modo, obtêm maior atenção por parte das pessoas adultas e, conseqüentemente, maior acesso aos recursos de educação inclusiva (Clarke & Sawyer, 2014; Hiller et al., 2016; Jamison et al., 2017). Os rapazes são definidos com maior frequência como tendo comportamentos desviantes na escola, enquanto as raparigas são percebidas como mais competentes e complacentes (Clarke & Sawyer,

2014). Assim, muitas vezes, as raparigas com NE só são identificadas após exibirem comportamentos típicos de rapazes com NE (Clarke & Sawyer, 2014).

Prosseguindo esta análise com dados epidemiológicos, de acordo com um estudo realizado por Horowitz e Cortiella (2014), os rapazes e as raparigas evidenciam as mesmas características relativamente às dificuldades de aprendizagem, principalmente na dificuldade da leitura. No entanto, muitas raparigas não são corretamente identificadas. Este dado merece destaque se considerarmos que, em 2019-20, os/as alunos/as que receberam serviços de educação especial, a categoria mais comum de NE (33%) foi a perturbação de aprendizagem específica (National Center for Education Statistics, 2021). A literatura nesta área não é consistentemente unânime: alguns estudos indicam que são os rapazes que demonstram maiores dificuldades de aprendizagem comparativamente às raparigas, indicando como possível justificação o facto dos contextos sociais e familiares estimularem mais as raparigas do que os rapazes para que sejam mais disciplinadas e responsáveis, principalmente nos processos de aprendizagem (Rodrigues et al., 2018); por outro lado, também há investigações que referem que existe um número igual de rapazes e raparigas com características comuns da Perturbação da Aprendizagem Específica, em particular dificuldades no âmbito da leitura (Horowitz & Cortiella, 2014).

Em contraste, verifica-se um consenso geral de que a incapacidade intelectual é mais comum nos rapazes do que nas raparigas (Reis et al., 2017). No entanto, um estudo realizado por Rubenstein et al. (2015) refere que a incapacidade intelectual é mais comum em raparigas do que em homens com Perturbação do Espectro do Autismo, e as referências à Trissomia 21, de acordo com um estudo realizado por Adrião et al. (2019), descrevem-na como a cromossomopatia mais frequente, independentemente do género.

É de igual modo conhecido o consenso relativamente à prevalência da Perturbação do Espectro do Autismo nos rapazes, sendo cerca de quatro vezes mais frequente do que nas raparigas (Dinis, 2017; National Center for Education Statistics, 2021). Porém, a literatura também chama a atenção para a importância de serem consideradas as diferenças nas manifestações dos sintomas entre raparigas e rapazes (Wood-Downie et al., 2021). Alguns estudos evidenciam que as raparigas com Perturbação do Espectro do Autismo demonstram níveis mais elevados de interação social do que os rapazes, bem como apresentam um comportamento mais adequado e, assim, apresentam uma maior capacidade de camuflagem, o que se traduz numa menor

probabilidade de receberem um diagnóstico, isto porque não demonstram de forma tão clara quanto os rapazes as suas dificuldades (Wood-Downie et al., 2021).

No que concerne à Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção, esta também é referenciada na literatura como estando associada maioritariamente aos rapazes (Bennett & Abi-Aad, 2018), sendo que a prevalência é entre 3 a 4 vezes mais frequente nos rapazes do que nas raparigas (Bennett & Abi-Aad, 2018; Valido, 2016). O que também acontece nas Síndromes Raras, como o Síndrome X-Frágil, sendo com uma incidência estimada de 1 em 4.000 homens e 1 em 8.000 mulheres (Cunha & Santos, 2012; Martins et al., 2020).

Estes dados estão em consonância com os níveis mais altos de necessidades de educação inclusiva entre os rapazes, mas importa refletir sobre se não poderão de alguma forma contribuir para um fracasso em identificar e diagnosticar com precisão e atempadamente as dificuldades das raparigas (Clarke & Sawyer, 2014; Hiller et al., 2016; Jamison et al., 2017) e, em consequência, para as altas taxas de insucesso escolar que se verificam entre as mulheres com deficiência e/ou incapacidade, assim como níveis mais altos de desemprego (Clarke & Sawyer, 2014).

Como tem vindo a ser referido ao longo deste enquadramento, a situação das pessoas com deficiência e/ou incapacidade em termos educativos tem sido alvo de atenção crescente pela investigação, embora sejam escassos os estudos e resultados tendo em consideração o género (UNGEI, 2017). Concretamente em Portugal, de acordo com o relatório do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH) (2018), 99% dos alunos e alunas com deficiência e/ou incapacidade frequentavam o ensino regular, sendo que 86% estavam em escolas da rede pública. No entanto, no que se refere à distribuição destes e destas alunas por sexo verifica-se uma sub-representação das raparigas com deficiência, com apenas 38% de raparigas com NE a frequentar a escolaridade obrigatória no ensino regular, público e privado, em comparação com 62% de rapazes nas mesmas condições. Esta discrepância é ainda maior - 72% de rapazes e 28% de raparigas com NE - quando se consideram apenas os/as estudantes que frequentam instituições de educação especial. Estas proporções mantiveram-se constantes tendo em conta os anos letivos 2014-2015, 2015-2016 e 2016-2017, no entanto, no que concerne aos relatórios do ODDH de 2019 e 2020, não existem, até à data da elaboração deste trabalho, dados oficiais sobre os alunos e alunas com NE tendo em conta a perspetiva de género e/ou sexo a frequentar a escolaridade obrigatória no ensino regular, público e privado.

De acordo com o relatório do mesmo organismo, datado de 2017 (ODDH, 2017), mesmo considerando que exista, na população em geral, um maior número de rapazes do que de raparigas, e que essa diferença é superior no caso de rapazes e raparigas com deficiência e/ou incapacidade, tais diferenças não são suficientes para explicar esta assimetria de género. Um fator que poderá ajudar a explicar este desfasamento poderá relacionar-se, como referido anteriormente, com o subdiagnóstico ou diagnóstico mais tardio da deficiência na população feminina, uma tendência evidenciada por diversos estudos, por exemplo, nas pessoas com autismo (Hiller et al., 2016; Jamison et al., 2017; Mandy et al., 2012) ou com incapacidade intelectual (Quinn & Wagner, 2015; Quinn & Madhoo, 2014), comprometendo as respostas necessárias.

Do mesmo modo, embora vários estudos tenham vindo a mostrar que os/as alunos/as com NE, cada vez mais, se matriculam e concluem o ensino superior, o número de mulheres com deficiência e/ou incapacidade neste nível de ensino permanece baixo, o que parece indicar que também a formação universitária ainda não foi capaz de inverter os estereótipos de género (Fiúza et al., 2016; Silva, 2020).

A discriminação específica de mulheres com deficiência e/ou incapacidade no acesso à educação, na progressão escolar e na escolha profissional está também relacionada com a persistência de modelos sociais e estereótipos que definem papéis específicos para as mulheres (Leal et al., 2018).

Por exemplo, nas áreas rurais, onde as escolas ficam a uma distância significativa de casa, ou onde é necessário realizar uma grande viagem, as mulheres com deficiência e/ou incapacidade são superprotegidas pelos pais e acabam por abandonar a escola (Dantas et al., 2014; UNGEI, 2017). As mulheres com deficiência e/ou incapacidade são vistas como mais frágeis e dependentes, incapazes de confiar nos/as colegas e de encontrarem soluções criativas para resolver os problemas (UNGEI, 2017). Pelo contrário, os homens com deficiência e/ou incapacidade são descritos como mais desenrascados e pedem frequentemente ajuda aos/às amigos/as, por exemplo, para sair do autocarro, ou usam outras formas de transporte mais perigosas, por exemplo, motociclos adaptados (UNGEI, 2017). Esta proteção excessiva por parte da família também pode ser apontada como responsável pela inibição do desenvolvimento pessoal das mulheres com deficiência e/ou incapacidade, não permitindo, muitas vezes, a sua evolução, capacitação e subsequente autonomia, o que desincentiva à procura de sucesso escolar e conduz ao abandono precoce dos sistemas de ensino e formação (Instituto Nacional Para a Reabilitação [INR], 2010; Leal et al., 2018; Opini, 2012).

Apesar das escolas, frequentemente, serem vistas como ambientes seguros, também são locais onde existem atos de violência baseados no gênero que devem de igual forma ser considerados neste âmbito (EENEB, 2018). Há uma série de fatores físicos, sexuais e psicológicos que podem impedir que as meninas se sintam seguras e, como consequência, percam a concentração, a autoestima e a motivação, muitas vezes levando-as a querer faltar à escola e até desistir de vez (Pinto & Pinto, 2017; UNGEI, 2017). É essencial que as escolas estejam preparadas para serem ambientes seguros, para que todas as crianças e jovens possam aprender de forma livre e sem medo (Pinto & Pinto, 2017). Tomar consciência destas potenciais barreiras será um passo essencial desse processo de preparação.

Para além das (des)igualdades em torno do acesso, importa também lembrar que a educação, em geral, é vista como tendo o propósito dos alunos e alunas conseguirem um emprego futuro (Antunes, 2012; Veríssimo, 2018). A transição da escola para o mundo do trabalho é caracterizada por uma complexa fase de mudanças de papéis, de rotinas e de relacionamentos interpessoais (Ferreira, 2008). No entanto, para as mulheres com deficiência e/ou incapacidade, frequentemente, não é esperado que desempenhem funções profissionais, sendo que o seu papel é essencialmente focado nos cuidados não remunerados e no trabalho doméstico, e, desta forma, é esperado que sejam financeiramente dependentes de familiares (UNGEI, 2017). Face a esta ligação entre os papéis de gênero e a economia, principalmente em famílias pobres, o valor da educação (e o investimento subsequente) é frequentemente reservado para os homens com deficiência e/ou incapacidade, pois é esperado que estes recuperem o investimento, apoiando posteriormente a família (UNGEI, 2017).

Caso as raparigas e mulheres com NE prossigam a formação escolar, o acompanhamento na orientação vocacional e o percurso profissional são frequentemente estereotipados por papéis de gênero (Fiúza et al., 2016). A escola poderá, assim, funcionar como veículo para a segregação das profissões levando raparigas e rapazes a escolher o seu percurso profissional de acordo com a ideia do que é mais correto e adequado para cada sexo (Fiúza et al., 2016; Silva, 2020). Nesse sentido, as raparigas com NE são muitas vezes desencorajadas a continuar a estudar e obter um grau de educação superior, sendo orientadas para empregos de baixa remuneração, com funções simples e com menos progressos na carreira (Fiúza et al., 2016; Silva, 2020; UNGEI, 2017).

De acordo com um estudo realizado em Portugal sobre o papel da escola na transição dos/as alunos/as com NE para a vida pós-escolar, no que concerne aos tipos

de atividades laborais onde os/as alunos/as desenvolvem o seu Plano Individual de Transição (PIT), verificou-se que os rapazes desenvolveram as suas atividades laborais em locais como a restauração, hotelaria, supermercados, na distribuição e na reposição. No que concerne às atividades desenvolvidas pelas raparigas concentraram-se na parte de manicure, pedicure e cabeleireiro (Veríssimo, 2018). Também num outro estudo português, sobre o impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental, no que diz respeito à transição da jovem para a vida ativa, as atividades do PIT realizaram-se numa escola, como auxiliar educativa (Antunes, 2012). Estes resultados estão em linha com a literatura em geral que refere que nas raparigas com NE, quando prosseguem a sua formação escolar, o seu percurso profissional é frequentemente estereotipado de acordo com o que a sociedade sugere como funções de homens e tarefas de mulheres (Fiúza et al., 2016).

No cômputo geral, a falta de apoios adequados e especializados, bem como a falta de formação profissional mais diversificada para as mulheres com deficiência e/ou incapacidade contribuem para uma maior taxa de desemprego quando terminam a escola (UNGEI, 2017). E estas disparidades entre crianças com e sem NE, rapazes e raparigas com NE, e entre raparigas com e sem NE, verificam-se tanto nos países desenvolvidos como nos países subdesenvolvidos, ainda que o efeito seja significativamente mais pronunciado nos países mais pobres (Clarke & Sawyer, 2014).

Em reconhecimento dos diversos problemas enfrentados pelas mulheres com deficiência e/ou incapacidade e pela negligência no discurso e na prática política, bem como na educação, as principais organizações internacionais começaram, há já alguns anos a esta parte, a chamar a atenção para as especificidades associadas à situação das mulheres com deficiência e/ou incapacidade e a incentivar a adoção de orientações e políticas mais focadas nos problemas da deficiência no feminino. Não obstante, as recomendações que têm vindo a ser produzidas raramente se traduzem em medidas de combate à discriminação múltipla (Dantas et al., 2014; Humphrey, 2016). De forma geral, traduzem-se no prosseguimento e aprofundamento das políticas existentes para a deficiência e para a igualdade de oportunidades, contribuindo, cada uma por seu lado, para o mesmo objetivo (Clarke & Sawyer, 2014; INR, 2010).

Concretizando esta análise e começando pela Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) de Pequim (1995), que teve como documento final da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, a sua importância para esta análise reside no facto de ter defendido o alargamento dos sistemas de educação e formação, em particular à inclusão de raparigas e mulheres. No caso particular das mulheres com deficiência e/ou

incapacidade, este documento veio estabelecer que os governos devem eliminar a iliteracia e aumentar o acesso à instrução e formação de qualidade. Esta Declaração estabeleceu também que os sistemas políticos e administrativos devem disponibilizar formação específica de forma a melhorar a autoestima das mulheres e raparigas com vista a uma participação mais plena na sociedade.

Alguns anos mais tarde, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada por Portugal em 2009, veio reiterar o reconhecimento de que as mulheres e raparigas com deficiência estão frequentemente expostas a maiores riscos de violência, lesões, abusos, maus-tratos ou exploração, sendo necessário promover uma abordagem integrada em relação a todas as formas de violência e maus tratos sobre mulheres e raparigas, incluindo as que têm uma deficiência e/ou incapacidade. No seu artigo 6.º, alínea 1) afirma mesmo que os Estados Partes reconhecem que as mulheres e raparigas com deficiência estão sujeitas a discriminações múltiplas e, a este respeito, devem tomar medidas para lhes assegurar o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; no artigo 6.º, alínea 2) refere que os Estados Partes tomam todas as medidas apropriadas para assegurar o pleno desenvolvimento, promoção e emancipação das mulheres com o objetivo de lhes garantir o exercício e gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais consagrados na Convenção.

Do mesmo modo, o Plano de Ação para a Deficiência do Conselho da Europa 2006-2015 previu programas de formação sobre sexualidade e proteção contra a violência e abuso, para as mulheres e raparigas com deficiência e/ou incapacidade. Numa perspetiva mais geral, identificou a necessidade de remover barreiras específicas às mulheres com deficiência e/ou incapacidade, garantindo a igualdade de oportunidades no desenvolvimento de uma sexualidade saudável e na proteção contra a violência e abuso (Council of Europe, 2006). Reconhecendo a dupla discriminação de que as mulheres e raparigas com deficiência são vítimas este Plano identificou medidas a ter em conta pelos Estados-Membros, entre as quais, educação e formação; emprego e situação económica; direitos sexuais e reprodutivos, maternidade e vida familiar; acesso à justiça e proteção de abuso e violência (Council of Europe, 2006).

Também a Comissão Europeia, no Plano de Ação Europeu 2008-2009 para as pessoas com deficiência, definiu como prioridade a eliminação de barreiras à educação, sublinhando a necessidade de adotar abordagens integradas às diferentes necessidades dos homens e mulheres com deficiência e/ou incapacidade. Dadas as condicionantes das mulheres e raparigas com deficiência e/ou incapacidade,

recomendou o desenvolvimento de projetos educativos e programas específicos para assegurar a igualdade entre os géneros (Council of Europe, 2008).

Em Portugal, o III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género definiu o campo da educação, da investigação e da formação como alguns dos domínios prioritários para a prevenção da discriminação com base no género (CIG, 2008). Consequentemente, e com o objetivo de contribuir para a compreensão das questões de género e de forma a enriquecer os recursos científico- pedagógicos disponíveis para as e os docentes dos diferentes ciclos de ensinos básico e secundário, bem como do pré-escolar, a CIG (2012; 2015; 2017) produziu os “Guiões de Educação e Cidadania” destinados ao desenvolvimento de práticas sensíveis ao género e promotoras da construção de uma sociedade mais equitativa.

Na Conferência de Léon (2009), o Conselho da Europa reforçou o princípio de que os Estados Membros devem estimular a participação cívica das mulheres com deficiência, criando sistemas de avaliação de políticas que permitam a evolução das ações e compromissos estabelecidos, assumindo que só dessa forma poderão as necessidades específicas das mulheres e raparigas com deficiência e/ou incapacidade ser tidas em conta para que possam ter sucesso na escolaridade, incluindo no acesso ao ciclo completo de educação e ao ensino universitário.

Prosseguindo esta cronologia das políticas que têm emergido nesta matéria, também na Estratégia Europeia para a Deficiência 2017-2023 as questões de igualdade de género foram incluídas no planeamento, orçamento, implementação, monitorização e avaliação de todas as políticas, programas e atividades no campo da deficiência e vice-versa (Council of Europe, 2017).

Mais recentemente, como parte das agendas internacionais para redução das desigualdades, alguns dos objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda ONU 2015-2030 reiteram a necessidade de assegurar um modelo de educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O modelo educacional pensado para as décadas presentes deve, então, prever a igualdade de género e o empoderamento de todas as meninas e mulheres (Organização das Nações Unidas [ONU], 2015), incluindo as mulheres com deficiência. De modo semelhante, e de acordo com a Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030, para alcançar mais progressos na garantia da participação plena das pessoas com deficiência, é necessário garantir que as mesmas, independentemente do sexo, origem racial ou étnica, religião ou crença, idade ou orientação sexual, desfrutem dos seus direitos humanos, têm oportunidades de acesso

igualitário para participar na sociedade e não sofrem mais discriminação (European Union, 2021).

Apesar das evidências científicas desta área sugerirem que há dados suficientes que demonstram que o gênero é uma questão importante a ter em conta na educação de crianças e jovens com deficiência e/ou incapacidade, continuam a ser escassas as políticas e sobretudo os programas que abordam especificamente as suas singularidades e necessidades educacionais (Clarke & Sawyer, 2014; Rosa, 2017; United Nations Women, 2018). Sem este foco combinado entre a educação inclusiva para crianças com NE e uma perspetiva de gênero, as raparigas com deficiência e/ou incapacidade continuarão a estar expostas a situações de dupla discriminação (Gomes et al., 2019; Haegele et al., 2018). Para alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres com deficiência e/ou incapacidade, é necessário assegurar a sua plena e efetiva participação em todos os aspetos da vida, em igualdade de condições com as outras pessoas (Clarke & Sawyer, 2014; Rosa, 2017; United Nations Women, 2018).

Reconhecendo a influência e o papel que os contextos poderão (ou não) ter nesta transformação, é fundamental analisar as perceções e atitudes dos/das professores/as no que respeita à inclusão de alunos e alunas com NE, uma vez que desempenham um papel privilegiado na transmissão de saberes e valores (Saavedra & Silva, 2015). Esta reflexão encontra-se no ponto seguinte, com o qual se dará por encerrada a parte destinada ao enquadramento conceptual e teórico deste projeto.

### **3.3. PERCEÇÕES E ATITUDES DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE O GÊNERO E INCLUSÃO**

A escola é um espaço privilegiado de socialização onde as crianças passam a maior parte do seu tempo (Samagaio, 2018). Este espaço de educação permite a recolha e partilha de saberes que refletem as ideias e as maneiras de ser, de estar e de pensar de uma determinada época e de uma determinada sociedade (Carlos, 2019; CIG, 2017; Samagaio, 2018). Deste modo, a escola poderá ser um espaço privilegiado para promover a desconstrução de estereótipos e preconceitos de gênero que os alunos e alunas adquiriram através dos seus contextos sociais (Carlos, 2019; CIG, 2017).

No entanto, a própria escola também (re)produz as conceções tradicionais de gênero que existem na sociedade, nomeadamente, através da adoção de materiais didáticos e manuais escolares, enquanto recursos de ensino e de aprendizagem e de transmissão de valores sociais e culturais, que contêm valores pejorativos, constituindo-

se como uma instituição reprodutora de desigualdades de género (Carlos, 2019; CIG, 2017; Pires, 2014). Diversos estudos têm analisado a forma como os manuais escolares são instrumentos privilegiados de transmissão de ideologia relativamente às questões de género e que acabam, muitas vezes, por incluir conteúdos sexistas que reproduzem as representações sociais de género que fazem parte do senso comum, reforçando alguns mitos e ideias preconcebidas em torno da feminilidade e da masculinidade (Nunes, 2009). Por exemplo, um estudo realizado por Castro e Ramos (2018) mostra que os manuais referem diferentemente o sexo masculino e o sexo feminino, sendo os termos mais utilizados “rapaz(es)” e “menina(s)”, respetivamente. Para os autores, a preferência pela utilização destas expressões ao invés de rapazes e raparigas, meninos e meninas, confere a atribuição de um tratamento desigual, sendo mais delicado para o sexo feminino, ao contrário do tratamento menos cuidado para o sexo masculino (Castro & Ramos, 2018).

De acordo com Saavedra e Silva (2015) não são apenas os manuais que transmitem uma visão estereotipada de género. As atitudes e expectativas dos/das professores/as quanto à conduta dos/as alunos/as na escola, também acabam por reproduzir comportamentos e ideias preconceituosas (Saavedra & Silva, 2015). Os professores e as professoras como recetores das políticas organizacionais da instância escolar, para além de estarem sujeitos a políticas educativas, têm de seguir um programa curricular, bem como selecionar manuais e materiais que são, eles mesmos, transmissores de ideologias e crenças (Carlos, 2019). Assim, os professores e professoras menos flexíveis, com menor capacidade para lidar com crenças e convicções erradas e passíveis de mudança, provavelmente terão menor capacidade no exercício da sua cidadania e na aquisição de comportamentos que não reproduzam desigualdades de género (Carlos, 2019; Vieira et al., 2017). Deste modo, torna-se fundamental compreender as perceções e atitudes dos professores sobre as questões da igualdade de género e da inclusão de alunos e alunas com necessidades específicas (Prates, 2014; Santos et al., 2017).

As perceções são um conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e compreendemos as sensações que recebemos dos estímulos ambientais (Sternberg, 2008), ou seja, as perceções são interpretadas de acordo com as crenças, valor e sentimento em relação a algo sendo, por isso, subjetivas (Gaiola, 2015). Nesta linha, as motivações, os valores, as expectativas e as atitudes são fatores que influenciam as perceções (Gaiola, 2015). De acordo com Brito (1996), as atitudes são uma disposição pessoal, idiossincrática, dirigida a objetos, eventos ou pessoas e

assumem diferentes direções e intensidades de acordo com as experiências individuais. Assim, os/as professores/as ao iniciarem o contacto com as questões de género e inclusão começam a compreender diversos aspetos e características dos mesmos, atribuindo diferentes significados, o que leva à formação de diferentes atitudes que podem ou não permanecer ao longo do tempo (Forgus, 1971; Gaiola, 2015).

As atitudes dos/as professores/as são um dos principais fatores que afetam o sucesso da educação inclusiva (Orakei et al., 2016). Assim, as atitudes positivas em relação a práticas educacionais inclusivas afetam a educação de uma forma positiva e, pelo contrário, as atitudes e práticas negativas afetam de forma negativa a inclusão dos/as alunos/as com NE (Martinez, 2003; Orakei et al., 2016). De acordo com Silva (2019) para que os/as professores/as sejam capazes de dar uma resposta adequada às diversas necessidades e potencialidades de todos/as os/as alunos/as, é necessário estudar e analisar as suas atitudes ao nível cognitivo, afetivo e comportamental de modo a identificar quais os fatores que as influenciam.

No que respeita ao género, de acordo com a literatura, os/as professores/as e outros/as técnicos/as da educação evidenciam algum desconhecimento do que hoje se entende por género (Kronbauer & Schwertner, 2018). É comum a confusão e distorção conceitual nos significados atribuídos ao termo sexo, género e igualdade de género, sendo os mesmos confundidos com a orientação sexual e com o desejo (Prates, 2014; Rosa, 2017).

Como vimos, as questões de género estão diretamente relacionadas com o contexto cultural, histórico, social e político em que se vive (CIG, 2017). Na perspetiva dos/as professores/as, a construção dos papéis de género parte da influência que a família exerce sobre as crianças e jovens (Kronbauer & Schwertner, 2018). O contexto escolar é entendido como uma fonte com algum tipo de influência, mas destacam que deve ser a família a promover a igualdade e a não discriminação em primeira instância (Kronbauer & Schwertner, 2018; Rosa, 2017).

De acordo com os estudos de Prates (2014) e Rosa (2017), os/as professores/as questionam o facto dos Governos e da sociedade colocarem na escola a responsabilidade de abordar as questões de género, com a função de transformar a sociedade, mas sem oferecerem o suporte necessário. Na perspetiva dos/as mesmos/as, a escola tem pouco poder, em comparação com outras fontes de influência, como os media e o sistema político e, por isso, estes meios poderiam tratar das questões de género (Prates, 2014; Rosa, 2017). Para estes/as profissionais a escola poderá enfrentar problemas com os pais e mães ao abordar temas que estes últimos não

considerem adequados para os/as seus/suas filhos/as, aliado ao facto da família e a escola transmitirem diferentes valores às crianças e jovens (Prates, 2014; Rosa, 2017). No entanto, alguns/algumas professores/as referem que apesar de não abordem explicitamente a temática da igualdade de género em contexto de turma, consideram-se como figuras importantes para favorecer a promover junto dos/as seus/suas alunos/as, pois a sua postura e os seus comportamentos suscitam, de forma implícita, a transmissão de valores pessoais que influenciam a formação do/a aluno/a (Kronbauer & Schwertner, 2018; Neves, 2016; Rosa, 2017). De forma geral, os/as professores/as representam um papel essencial de modelagem neste domínio, ou seja, se os modelos apresentarem atitudes mais igualitárias, os/as alunos/as tenderão a seguir os exemplos dos/as modelos adultos/as, orientando-se para uma maior igualdade (Kronbauer & Schwertner, 2018; Neves, 2016; Rosa, 2017).

Na escola, professores e professoras usam a comunicação linguística para educar e é através da linguagem que se ensina e se aprende, no entanto, a linguagem utilizada não é neutra, pois está marcada pela História e pelas estruturas de poder (CIG, 2009, 2017; Saavedra & Silva, 2015). Deste modo, ainda que de forma inconsciente, através das inúmeras interações educativas, os/as professores/as continuam a transmitir saberes e valores subjacentes ao género, (Saavedra, 2005; Xavier et al., 2014).

De acordo com a literatura quanto menor a idade dos/as alunos/as, menor a preocupação da escola em relação às desigualdades de género (Prates, 2014; Rosa, 2017). As crianças mais novas brincam todas juntas, sem se julgarem uns/umas aos/às outros/as (APAV, 2019; CIG, 2017). Pelo contrário, nos/as alunos/as de anos mais avançados, há um crescimento das discriminações (CIG, 2017). Para os/as professores/as, esta absorção de preconceitos acontece na sociedade, quando os/as alunos/as começam a compreender o que acontece exteriormente pelas informações que vão recebendo e vivenciando (Prates, 2014; Rosa, 2017). Neste período, os grupos em sala de aula são acentuadamente divididos entre rapazes e raparigas e os/as alunos/as não aceitam atitudes fora do padrão imposto do feminino e do masculino, o que pode desencadear situações de *bullying*, críticas e preconceito (Prates, 2014; Rosa, 2017).

Num estudo realizado por Rosa (2017) os/as professores/as observaram diferenças, tanto comportamentais, quanto cognitivas, entre alunas e alunos. As raparigas no geral amadurecem mais rápido e são mais organizadas do que os rapazes, enquanto eles são mais violentos, distraídos e dispersos (Rosa, 2017). As turmas onde

a maioria são raparigas, geralmente são mais calmas e são mais fáceis (Rosa, 2017). Quanto ao rendimento escolar, as raparigas apresentam melhores resultados e têm mais facilidade para aprender do que os rapazes (Rosa, 2017). De acordo com a literatura, de forma geral, a única disciplina em que os rapazes apresentam melhor rendimento do que as raparigas é a educação física (Kronbauer & Schwertner, 2018). Os/as professores/as referem que gostam mais de trabalhar com rapazes em atividades físicas, mas nas outras disciplinas preferem trabalhar com raparigas, pelas características referidas anteriormente. Também referem que desenvolvem atividades separadas ou distintas para rapazes e raparigas, pois os rapazes têm receio de magoar as raparigas, uma vez que estão a desenvolver a sua força (Kronbauer & Schwertner, 2018; Rosa, 2017). De modo geral, envolver as raparigas nas atividades de educação física tem sido um desafio para os/as professores/as ao longo dos anos devido a diversas questões em torno dos estereótipos das questões de género (Haegele et al., 2018; Murphy et al., 2014).

Apesar da escassez de estudos que cruzem o género e a deficiência e/ou incapacidade, de acordo com o estudo realizado por Haegele et al. (2018) a natureza específica das deficiências e/ou incapacidades pode ter implicações nas experiências das raparigas em educação física que muitas vezes são agravadas pela problemática como a deficiência visual, que pode limitar a participação devido à falta de equipamentos adaptados, bem como devido à falta de apoio dos/das professores/as. Assim, os/as professores/as de educação física tendem a transmitir baixas expectativas relativamente às alunas com deficiência visual, contribuindo, ainda que de forma maioritariamente inconsciente, para a conceção dos/das colegas sobre as dificuldades das pessoas com deficiência visual (Haegele & Zhu, 2017). Deste modo, as baixas expectativas do/a professor/a de educação física também têm influência nas interações das alunas com NE com os/as colegas (Haegele et al., 2018).

Estudo realizados por Gallagher e Kaufman (2007) e Equinet European Network of Equality Bodies (2018) revelaram ainda que os/as professores/as são influenciados/as por estereótipos de género que podem comprometer a avaliação justa e neutra das alunas; como consequência, as alunas desenvolverão uma perceção errada das suas aptidões porque são menos valorizadas pelos/as professores/as em determinadas disciplinas.

Recentemente o Conselho de Igualdade de Tratamento da Dinamarca descreveu uma situação que não vai ao encontro de pressupostos da igualdade de género, pois antes de um exame numa escola secundária, os/as alunos/as receberam

uma mensagem do seu professor informando-os/as de que o examinador não apertaria a mão das alunas devido a questões e crenças religiosas. O Conselho contestou a mensagem do professor e o comportamento do examinador tendo o caso sido tratado ao abrigo da lei dinamarquesa (Equinet European Network of Equality Bodies, 2018).

Considerando agora os fatores que poderão influenciar as atitudes em relação às questões de género, de acordo com um estudo realizado por Andrade (2006, 2016) encontraram-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas atitudes tradicionais dos papéis de género, com valores mais elevados no grupo masculino do que o grupo feminino. Relativamente às atitudes igualitárias em relação aos papéis de género, o grupo feminino obtém valores mais elevados do que o grupo masculino (Andrade, 2006, 2016).

Ainda de acordo com Andrade (2006) os/as jovens apresentam-se como bastante mais igualitários/as do que as pessoas mais velhas, em quem persiste a presença de atitudes e representações tradicionalistas em relação aos papéis de género dado que não questionam/refletem sobre esta temática, também porque os contextos sociais não favoreceram tal questionamento (Andrade, 2006). As gerações mais jovens tenderão a ser progressivamente menos tradicionais (devido às progressivas alterações ao nível social, escolar e profissional) e são as raparigas que tendem a ser menos tradicionais em relação aos papéis de género e mais igualitárias, do que os rapazes, provavelmente por serem as que mais sentem penalizações pelas atitudes tradicionais para este domínio (Andrade, 2006). Neste sentido, é necessário promover uma maior sensibilização para esta temática, a par da vivência em contextos sociais e profissionais cada vez mais igualitários, de modo a integrar a igualdade de género nas gerações mais novas (Andrade, 2006, 2016).

Relativamente aos fatores de influência das atitudes em relação à inclusão de alunos/as com NE, diversos estudos referem não haver diferenças estatisticamente significativas entre homens e as mulheres (Emmers et al., 2019; Hofman & Kilimo, 2014; Sampaio & Morgado, 2015). No entanto, também existem estudos que indicam o género como fator diferenciador na inclusão de alunos/as com NE, revelando que as mulheres apresentam um maior envolvimento e atitudes significativamente mais positivas relativamente à educação inclusiva em comparação com os homens (Barat, 2019; Corti et al., 2015; Saloviita, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Pelo contrário, o estudo de Hussien e Al-Qaryout (2014) indicou que os homens têm atitudes mais positivas relativamente à inclusão do que as mulheres.

No que se refere à idade, num estudo realizado por Barat (2019), os resultados sugerem a existência de uma associação estatisticamente significativa negativa entre esta variável e as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva, ou seja, quanto mais novos/as são os/as professores/as, mais positivas são as atitudes relativamente inclusão inclusiva. Alguns estudos similares que investigaram a relação entre a idade e as atitudes dos/as professores/as em relação à inclusão corroboram estes resultados (Baeyens, & Petry, 2019; Saloviita, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Deste modo, importa destacar que estes resultados são particularmente preocupantes, atendendo aos dados que mostram que a população docente em Portugal é cada vez mais envelhecida (Conselho Nacional da Educação, 2019). No entanto, há outros estudos que documentam que a idade não se relaciona com a natureza das atitudes dos/as professores/as (Emmers et al., 2019; Gyimah et al., 2009). Por sua vez, há um estudo realizado por Hofman e Kilimo (2014) que demonstrou uma associação positiva entre as variáveis, ou seja, quanto mais velhos/as são os/as professores, mais positivas são as atitudes inclusivas.

Considerando agora a relação entre as atitudes e a formação dos/as professores/as no âmbito da educação inclusiva, a investigação concluiu que os/as professores/as que frequentaram formações específicas demonstravam atitudes significativamente mais positivas relativamente à educação inclusiva, comparativamente aos/as professores/as que não realizaram qualquer formação nesta área (Barat, 2019; Morgado, 2015; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Pelo contrário, os resultados do estudo realizado por Hofman e Kilimo (2014) indicam a ausência de associações estatisticamente significativas entre as atitudes e a formação em educação inclusiva.

Por seu turno, os estudos que têm procurado analisar a associação entre as atitudes perante a educação inclusiva e a experiência dos/as professores/as, no que concerne a alunos/as com NE na sala de aula, demonstram uma associação positiva entre estas variáveis, demonstrando que os/as professores/as que têm experiência apresentam atitudes mais inclusivas (Barat, 2019; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Por sua vez, os resultados do estudo de Sampaio e Morgado (2015), desenvolvido em Portugal, indicaram a ausência de associação entre estas variáveis.

Ainda de acordo com o estudo de Barat (2019), não se verificou qualquer associação estatisticamente significativa entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e o tempo de serviço, o que vai ao encontro com a maior parte da literatura a nível internacional (Gyimah et al., 2009; Memisevic & Hodzic, 2011), e dos estudos desenvolvidos em Portugal (Dias & Cadime, 2016; Sampaio &

Morgado, 2015). No entanto, um estudo desenvolvido por Hussien e Alqaryouti (2014) revelou uma correlação negativa neste âmbito, indicando que quanto menor o tempo de serviço, mais positivas eram as suas atitudes dos/as professores/as relativamente à inclusão. Pelo contrário, o estudo de Hofman e Kilimo (2014) revelou uma correlação positiva, sugerindo que quanto maior o tempo de serviço os/as professores/as, mais inclusivas eram as suas atitudes.

De forma geral, há falta de preparação e de formação especializada dos/as professores/as para a abordagem da temática da igualdade de género (Prates, 2014; Rosa, 2017), bem como a ausência de um conhecimento rigoroso relativo às perceções dos/as professores/as na inclusão de alunos/as com NE segundo uma perspetiva o género (Humphrey, 2016). São vários os estudos que analisam o género e a deficiência e/ou incapacidade de forma isolada, mas a interseccionalidade de ambas as problemáticas ainda é pouco expressiva (Humphrey, 2016). De forma implícita e até mesmo inconsciente, são transmitidos valores, crenças e convicções aos alunos e às alunas nas escolas, fazendo com que a educação nunca seja um processo neutro, seja quanto à igualdade de género, seja quanto a outras temáticas como a deficiência e incapacidade (Humphrey, 2016; Prates, 2014; Rosa, 2017).

Face ao exposto, é fundamental que a formação de professores/as e outros/as profissionais contemple nos seus currículos de graduação e de especialização as questões de género e de inclusão (Groff et al., 2016; Humphrey, 2016; Kronbauer & Schwertner, 2018; Rosa, 2017). Neste sentido, um/a professor/a que não tem formação e conhecimentos relacionados com estas questões, muito dificilmente será capaz de transmiti-los e implementá-los em sala de aula (Bergano, 2015; Fernandes & Cardim, 2018). É necessário que a sua formação abarque a compreensão dos papéis de género na área da deficiência e/ou incapacidade, para que desta forma possa desenvolver um sentido crítico sobre os seus preconceitos e, assim, desmistificar e desconstruir estereótipos de género e dar o seu contributo na formação de uma sociedade mais justa, equilibrada e livre para todos/as (Bergano, 2015; Fernandes & Cardim, 2018).

Além disto, e de acordo com a UNGEI (2017) a falta de representações positivas e de modelos de comportamento, ou seja, mulheres e homens com deficiência e/ou incapacidade na área educacional, bem como a falta de material e de espaço nos media, promovem a perpetuação de estigmas e de preconceitos para com as pessoas com deficiência e/ou incapacidade. A existência de modelos para os/as alunos/as com deficiência e/ou incapacidade é um aspeto fundamental e necessário para mudar atitudes e encorajar raparigas e os rapazes com deficiência e/ou incapacidade, bem

como às suas famílias, para prosseguir na educação (UNGEI, 2017). Contudo, segundo um estudo desenvolvido em Portugal pelo ODDH (2019), que teve como objetivo analisar a realidade dos/as professores/as com deficiência e/ou incapacidade no nosso país, das 452 escolas agrupadas/não agrupadas que participaram no estudo, 45% (n=202) responderam ter pelo menos um/a docente com deficiência e/ou incapacidade, sendo que eram maioritariamente mulheres (n=241, 76%).

Em suma, a escola é um dos complexos sistemas sociais que pode contribuir para a disseminação do preconceito, seja através dos/as professores/as ou da gestão escolar e curricular, acabando por não valorizar de forma equitativa a diversidade humana, antes, reproduzindo diversos estereótipos presentes na sociedade (Santos et al., 2018). Deste modo, compete aos/às professores/as um olhar reflexivo e crítico na forma como educam, pois, como referido anteriormente, não é possível educar para promover a mudança social sem que essa mudança ocorra primeiro por parte de quem educa (Saavedra & Silva, 2015). A atitude de professores e professoras na sala de aula é determinante para modificar comportamentos, eliminar estereótipos e corrigir muitos desequilíbrios que persistem e que reforçam de maneira inconsciente a desigualdade e que põem em risco a construção de uma sociedade democrática que privilegie a igualdade de oportunidades entre todos e todas (Santos et al., 2018; Xavier et al., 2014).

## **II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA EM ESTUDO

---

Ao longo da revisão da literatura pôde-se constatar que a dupla discriminação das mulheres com deficiência e/ou incapacidade é um tema ainda pouco explorado tanto na investigação como nas políticas de inclusão e de igualdade de oportunidades (Gillborn, 2016; Gomes et al., 2019). Apesar dos avanços promissores em incluir todas as crianças na educação, ainda há poucos estudos sobre os estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias baseadas no género contra crianças e jovens com NE que podem servir como barreira à educação de mulheres com NE (Gomes et al., 2019). Por outras palavras, são vários os estudos e documentos sobre a discriminação de género e sobre a discriminação das pessoas com deficiência e/ou incapacidade, mas a abordagem integrada ou interseccional destas duas perspetivas é escassa (CIG, 2017; Clarke & Sawyer, 2014).

Ao debatermos género e educação, é importante referir que as raparigas e os rapazes poderão receber uma educação diferente (UNGEI, 2017) em função das estruturas sociais dominantes e dos papéis que tendem a colocar os homens no centro da autoridade e marginalizar as necessidades das mulheres (CIG, 2017). As escolas tendem a refletir estas estruturas de poder e hierarquias que, muitas vezes, reforçam os papéis e estereótipos tradicionais de género (McConnachie, 2017). Aliado a este facto, os/as professores/as, muitas vezes, não possuem formação e conhecimentos que envolvam a compreensão dos papéis de género na área da deficiência e/ou incapacidade, e, portanto, as suas ações são influenciadas por atitudes culturais (Bergano, 2015; Fernandes & Cardim, 2018; Kronbauer & Schwertner, 2018). Essas ações podem, consciente ou inconscientemente, marginalizar e discriminar as experiências das raparigas com deficiência e/ou incapacidade no contexto escolar, bem como nos contextos envolventes (Clarke & Sawyer, 2014).

Deste modo, e tendo em consideração que na sociedade atual as mulheres sem deficiência e/ou incapacidade estão entre os grupos mais marginalizados e que mais discriminação sofrem nas diversas esferas da vida, desde o núcleo familiar até ao contexto profissional (CIG, 2017), torna-se fundamental refletir e analisar se estas atitudes e experiências negativas vivenciadas por estas mulheres não serão sentidas de forma mais severa e gravosa nas mulheres com deficiência e/ou incapacidade, uma vez que, para além de mulheres, também carregam consigo um conjunto de outros estigmas e preconceitos ligados à deficiência e/ou incapacidade (Gomes et al., 2019).

Sendo a escola um meio privilegiado de socialização e de desconstrução de estereótipos (Pinto & Pinto, 2017) parece-nos importante compreender de que forma as perceções e atitudes dos/as professores/as podem favorecer, ou não, a inclusão dos/as alunos/as com NE, em particular as raparigas, visto que tanto o ambiente escolar como a própria linguagem utilizada pelos/as professores/as estão carregadas de desigualdades (CIG, 2009, 2017). Será que estas questões são percecionadas pelos/as próprios/as? Ou será que as desigualdades culturais de género estão tão enraizadas no dia a dia e nas práticas dos/as professores/as que são tidas como normais e naturais?

Refletindo sobre o conteúdo dos “Guiões de Educação e Cidadania” da CIG (2012, 2015, 2017), destinados ao desenvolvimento de práticas sensíveis ao género e promotoras da construção de uma sociedade mais equitativa nas escolas, por que será que estes não têm em perspetiva, de forma explícita e clara, a dupla discriminação das mulheres com deficiência e/ou incapacidade? No mesmo sentido, no que concerne ao instrumento “Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática” (Pereira et al., 2018), ainda que exista uma nota que refere que “Para facilitar a leitura, e apenas quando não é possível adotar linguagem neutra, são utilizadas palavras no masculino para designar (...) os géneros masculino e feminino” (p.3): qual o porquê desta opção? Não seria, porventura, mais justo utilizar uma linguagem inclusiva de acordo com as recomendações da CIG (2006, 2017)? Recentemente, foi aprovado o “Manual de Linguagem Inclusiva”, aprovado em Plenário do Conselho Económico e Social (2021), que apresenta alternativas ao uso do masculino e promove uma linguagem inclusiva e promotora da igualdade, mas será que estes documentos terão realmente impacto na mudança da linguagem utilizada? Ou será que teremos sempre uma nota a referir que será utilizado o termo masculino (para se referir a mulheres e a homens) de forma a facilitar a leitura? Entre estas e tantas outras questões torna-se fundamental explorar as perceções dos/as professores/as em torno das questões de igualdade de género em alunos e alunas com NE, no âmbito da inclusão escolar, de modo a promover e divulgar mais estudos que auxiliem a sociedade, as famílias, os/as professores/as e outros/as profissionais a adquirir uma atitude mais adequada e menos estereotipada ao nível dos papéis de género, nos diversos domínios da vida, mas neste em particular, o da deficiência e/ou incapacidade.

### **1.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO**

Segundo Coutinho (2019) “uma investigação envolve sempre um problema” (p. 49), sendo o mesmo fundamental para delimitar a investigação numa determinada área e indicar quais são os dados que serão necessários obter.

Tendo como referência a revisão da literatura, os/as professores/as, enquanto agentes representantes de políticas organizacionais da instância escolar, são elementos transmissores de conhecimentos, valores, ideologias, educação e crenças aos/às alunos/alunas (Carlos, 2019). Por outro lado, os níveis escolares do 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário, este último marcado por uma complexificação das capacidades cognitivas e das competências sociais dos adolescentes onde é possível trabalhar a desconstrução de estereótipias (CIG, 2017), são anos de proximidade crescente e preparação para a transição para a vida pós-escolar, constituindo-se como uma altura em que a ponderação sobre os estereótipos e igualdade de género se poderá justificar de forma mais significativa (CIG, 2017; Veríssimo, 2018). Assim, no nosso estudo, foi definido como problema/questão de investigação *analisar quais as perceções e atitudes dos/as docentes do 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário relativamente à promoção da igualdade de género no âmbito da educação inclusiva.*

### **1.2. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO**

Depois de definido o problema/questão de investigação, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a experiência dos/as professores/as ao nível da formação específica/especializada e das problemáticas de alunos/as com Necessidades Específicas;
- Conhecer as perceções dos/as docentes relativamente ao género;
- Conhecer as perceções dos/as docentes sobre a inclusão;
- Identificar as perceções dos/as docentes relativamente às oportunidades que são dadas a raparigas e rapazes com Necessidades Específicas na transição para a vida adulta/pós-escolar;
- Conhecer as perceções dos/as docentes relativamente ao seu papel na promoção da igualdade de género;
- Analisar as atitudes dos/as docentes do 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário no que respeita aos papéis de género;
- Analisar as atitudes dos/as docentes do 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário no que respeita à inclusão/educação inclusiva;

- Verificar se as perceções dos/as docentes do 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário sobre os papéis de género e inclusão variam em função de variáveis como o género, idade, grau de formação académica, nível de ensino em que exerce funções, formação especializada sobre igualdade de género e educação especial;

- Verificar se existe relação entre as atitudes em relação aos papéis de género e à inclusão/educação inclusiva.

## **2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

---

A metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de pesquisa, que condiciona a escolha das técnicas de recolha e análise de dados, que devem ser adequados aos objetivos que se pretendem alcançar (Coutinho, 2013, 2019). A metodologia selecionada para uma investigação deixa transparecer as preocupações e a visão de mundo do investigador por meio de pressupostos paradigmáticos que o próprio adota e que estarão na base da produção do novo conhecimento científico (Amado, 2014; Coutinho, 2019).

De acordo com as propostas de diversos/as autores é maioritariamente consensual a aceitação de duas grandes derivações metodológicas: a perspetiva qualitativa e a perspetiva quantitativa (Coutinho, 2019).

Na perspetiva qualitativa, do ponto de vista concetual, o objeto de estudo da investigação são as intenções e situações, ou seja, não são os comportamentos. “[T]rata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores interveniente no processo” (Coutinho, 2019, p. 28). A nível metodológico, baseia-se no método indutivo, em que a construção da teoria processa-se a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos surgem (Coutinho, 2019; Creswell, 2014). De acordo com Pacheco (1993, citado por Coutinho (2019), na investigação qualitativa não podemos aceitar a uniformização dos comportamentos, mas a riqueza da diversidade individual. Assim, esta teoria “surge à posteriori dos factos e a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios” (Miles & Huberman, 1994, citado por Coutinho, 2019, p. 29).

Por sua vez, a perspetiva quantitativa analisa factos e fenómenos observáveis, centrando-se na medição e avaliação de variáveis do comportamento e/ou socioafetivas que são passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas durante o processo de investigação (Coutinho, 2019). Neste sentido, o interesse do/a

investigador/a é assumir uma atitude distanciada e neutra de modo a comprovar estatisticamente as hipóteses (Coutinho, 2019).

## **2.1. TIPO DE ESTUDO**

De acordo com a revisão da literatura, ainda não existem estudos e linhas orientadoras suficientes que nos permitam formular hipóteses que permitam antecipar uma previsão de explicação dos fenómenos que estão expressos no problema/questão de investigação (Coutinho, 2019). Assim, optou-se pela construção de objetivos exploratórios. Estes objetivos exploratórios aproximam o investigador a problemáticas pouco conhecidas e implicam identificar e/ou descrever características que são ignoradas, quantificar a frequência de um determinado fenómeno social e selecionar problemas ou áreas específicas de interesse para a investigação (Coutinho, 2019). Nesse sentido, este estudo assume um carácter exploratório, pois tenta descortinar novas problemáticas e tem como objetivo fornecer pistas para estudos futuros (Coutinho, 2019).

Considerando a questão/problema de investigação e os objetivos deste estudo, será utilizada uma metodologia mista (Coutinho, 2019; Teddlie & Tashakkori, 2009). De acordo com Coutinho (2006, 2019) a metodologia de investigação mista reúne características qualitativas e quantitativas. Este plano de investigação multimetodológico combina, num mesmo estudo, técnicas e métodos de recolha e tratamento de dados de ambos os referenciais metodológicos com o objetivo de proporcionar ao/a investigador/a uma melhor compreensão do fenómeno que está sob investigação e encontrar a resposta mais correta para a sua questão inicial (Coutinho, 2019; Teddlie & Tashakkori, 2009). O *design* selecionado para este estudo é o desenho paralelo misto, em que o recurso a métodos qualitativos e quantitativos ocorre de forma paralela e quase em simultâneo, onde são previstas fases conjuntas e os dados obtidos são suficientes para responder às diversas questões inerentes à investigação (Teddlie & Tashakkori, 2009).

Dentro da categoria da investigação quantitativa, consideramos o presente estudo como não experimental. Os estudos não experimentais ou descritivos contemplam todas as situações em que um/a investigador/a pretende recolher dados que permitam descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes, valores e situações ou encontrar relações entre variáveis, mas não pode manipular as presumíveis causas (Coutinho, 2019).

## **2.2. DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS**

A variável é uma propriedade que expressa um conceito ou construto e pode assumir dois ou mais valores (Ary et al., 1989, citados por Coutinho, 2019). O/a investigador/a, ao iniciar uma investigação empírica, deve definir de forma clara os conceitos que serão alvo de estudo, ou seja, operacionalizar as variáveis (Coutinho, 2019).

A variável independente é a variável que o/a investigador/a “manipula”, ou seja, é utilizada pelo/a mesmo/a para determinar as suas relações com o fenómeno em estudo (Coutinho, 2019). A variável dependente é definida como a característica que surge ou se altera quando o/a investigador/a aplica, suprime ou modifica a variável independente (Coutinho, 2019). Quando numa investigação quantitativa não é possível manipular de forma direta a variável independente, porque, por exemplo, o objetivo é descrever qualquer fenómeno social, utilizam-se planos que procuram expor “aquilo que é” (Meltzoff, 1998, citado por Coutinho, 2019). De acordo com Mertens (1998, citado por Coutinho (2019), as variáveis estudadas nos planos descritivos poderão ser características inerentes aos sujeitos, características não eticamente manipuláveis e características manipuláveis que o não podem ser (por exemplo, inserção num determinado grupo social).

Neste estudo, as variáveis sociodemográficas são: a idade, operacionalizada através de uma pergunta aberta; o género, operacionalizado numa questão fechada, com três alternativas de resposta (género feminino, género masculino e prefero não responder); a formação académica, operacionalizada através de uma questão fechada, organizada em cinco categorias (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento e outra); nível de ensino em que exerce funções, operacionalizada através de uma questão fechada com quatro alternativas de resposta (2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e outro); formação especializada em Educação Especial, operacionalizada através de uma questão fechada dicotómica, com as alternativas de resposta sim e não; formação especializada em Igualdade de Género, operacionalizada através de uma questão fechada dicotómica, com as alternativas de resposta sim e não.

As variáveis dependentes em estudo são as atitudes dos/as docentes do 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário relativamente ao género no âmbito da educação inclusiva, operacionalizadas através da Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género (Andrade, 2006, 2016) e da Escala Multidimensional de Atitudes em relação à

Educação Inclusiva, traduzida e adaptada de Mahat (2008) por Silva, Teixeira, Corredeira, Vilhena e Bastos (2020).

### **2.3. PARTICIPANTES**

De acordo com Coutinho (2019) a amostragem é o processo de seleção das pessoas que participam num determinado estudo. Assim, o/ sujeito/a é a pessoa de quem se recolhem os dados e a população é o conjunto de pessoas ou elementos que partilham uma determinada característica comum, a quem se pretende generalizar os resultados (Coutinho, 2019). Por seu turno, a amostra do estudo é o conjunto de pessoas (também poderá ser de documentos, entre outros) de quem se recolherá os dados e que devem, preferencialmente, ter as mesmas características das da população de onde foi extraída.

Os/as participantes deste estudo são 101 docentes a exercer em diferentes níveis de ensino, nomeadamente do 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário. Para a participação no presente estudo foi definido como critério que todos os professores e professoras tivessem obrigatoriamente experiência com alunos e/ou alunas com NE em pelo menos um dos níveis de ensino referidos anteriormente.

Trata-se de uma amostra não probabilística, de conveniência, ao utilizar grupos intactos já constituídos, tendo-se recorrido também à técnica de amostragem “bola de neve” (*snowball sampling*), em que se identifica um membro da população alvo e se lhe pede que identifique outros membros dessa mesma população, e assim sucessivamente (Coutinho, 2019).

A Tabela 1 sistematiza a caracterização da amostra relativamente ao género, idade, estado civil, formação académica, existência de filhos, nível de ensino em que exercia funções na altura do estudo, e tipo de estabelecimento de ensino.

Tabela 1

*Caracterização sociodemográfica da amostra dos/as professores/as (n = 101)*

<b>Característica</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Género</i>		
Feminino	82	81.2
Masculino	18	17.8
Outro	1	1.0
<i>Idade</i>		
25-35	11	10.9
36-46	46	45.5
47-57	35	34.7
58-68	9	8.9
<i>Grau de formação académica</i>		
1º Ciclo de Estudos	57	56.4
2º Ciclo de Estudos	44	43.6
<i>Nível de ensino em que exercia funções</i>		
2.º CEB	28	27.7
3.º CEB	35	34.7
Ensino Secundário	27	26.7
Outro	11	10.9
<i>Tipo de estabelecimento de ensino</i>		
Cooperativo	2	2.0
Público	87	86.1
Privado	10	9.9
Outro	2	2.0

A maioria dos/as participantes (81.2%) são do género feminino, sendo 18 (17.8%) do género masculino. Um/a participante preferiu não responder (“outro”) (1.0%). As idades variam entre os 26 e os 65, sendo a média 45.37 ( $DP=8.62$ ) e a faixa predominante os 36-46 anos (45.5%). Relativamente à formação académica 57 (56.4%) completaram um 1º Ciclo de Estudos (Bacharelato, Pós-graduação e Licenciatura) e 44 (43.6%) o 2º Ciclo de Estudos (Mestrado e Doutoramento). Relativamente ao nível em que exercia funções na altura do estudo, 28 (27.7%) assinalaram o 2º CEB, 35 (34.7%) o 3º CEB, 27 (26.7%) o Ensino Secundário e 11 (10.9%) responderam “outro”. No que respeita ao tipo de estabelecimento de ensino onde lecionavam, 2 (2.0%) responderam cooperativo, 87 (86.1%) público, 10 (9.9%) privado e 2 (2.0%) outro.

#### **2.4. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS**

Após a definição do problema, formulação dos objetivos, operacionalização das variáveis e selecionada a amostra, o próximo passo no processo da investigação é

proceder à recolha de dados empíricos (“o quê” e “como” vão ser recolhidos e que instrumentos serão utilizados) (Coutinho, 2019).

De acordo com Teddlie e Tashakkori (2009) nos estudos mistos podemos recorrer a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de dados que poderão ser utilizadas de forma individual ou combinadas nas diferentes fases do estudo. Neste estudo, procedeu-se à recolha de informação através do inquérito por questionário constituído por questões de resposta aberta e fechada, incluindo escalas (Coutinho, 2019).

A opção pelo inquérito por questionário prende-se com o facto de que, para além de permitir inquirir um grande número de pessoas, também seria uma forma prática dos/as professores/as responderem de acordo com a sua disponibilidade, respeitando desta forma o seu espaço e o seu tempo, sem a intensidade da presença física do investigador (Coutinho, 2019). Aproveitando as possibilidades associadas à proliferação do uso do computador, recorreremos à internet para elaborar (através da utilização do aplicativo do *Google Forms*) e administrar (através das redes sociais e de contactos pessoais) o questionário, o que se traduziu em manifestas vantagens em termos de rapidez de resposta e economia de custos (Coutinho, 2019; Santos & Lima, 2019). Também esta forma de inquirir garante, de uma forma mais segura, o anonimato dos/as participantes o que assegura uma maior autenticidade nas respostas (Santos & Lima, 2019). Para além das vantagens, como em todas as outras técnicas, o questionário também apresenta desvantagens. Por exemplo, pode ocorrer dificuldade de compreensão das questões, permite a leitura prévia de todas as questões, permite a resposta em grupo, entre outras. No entanto, sendo os inquéritos por questionário utilizados, sobretudo, para obter informações sobre comportamentos, atitudes e opiniões, considerou-se ser o instrumento mais adequado para realizar o nosso estudo, tendo em consideração as vantagens referidas anteriormente, em particular a facilidade de recolha de um grande número de respostas, num espaço de tempo relativamente curto e de forma menos dispendiosa (Estrela, 1994; Batista et al., 2018).

Concluiu-se que seria necessário elaborar um questionário para este estudo devido à inexistência de um instrumento que permitisse recolher os dados necessários para os nossos objetivos. Tendo, então, em conta os objetivos desta investigação, o nosso instrumento foi elaborado e organizado em duas grandes partes.

A primeira parte, que inclui as questões 1 à 25, diz respeito à recolha de informação sobre dados sociodemográficos, incluindo ainda questões relacionadas com a experiência dos/as professores/as ao nível da formação específica/especializada na

área da educação especial e igualdade de género, bem como o número e problemáticas de alunos/as com Necessidades Específicas com os/as quais já teriam trabalhado (questão de resposta aberta). Esta parte integra também questões de resposta aberta destinadas à recolha de perceções dos/as professores/as sobre género, inclusão, transição para a vida pós-escolar dos/as alunos/as com NE e sobre o seu papel na promoção da igualdade de género.

A segunda parte é constituída pela Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género (Andrade, 2006, 2016) e pela Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva, traduzida e adaptada de Mahat (2008) por Silva et al. (2020). Na seleção das escalas foram tidas em consideração as variáveis em estudo, a utilização de versões e/ou adaptações à população portuguesa, a amostra em estudo, além das qualidades psicométricas dos instrumentos (validade e/ou consistência interna) (Coutinho, 2019).

#### **2.4.1. Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género (EARPG)**

As atitudes em relação aos papéis de género estão associadas a representações culturalmente contextualizadas que diferenciam o feminino e o masculino (Andrade, 2006). A Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género (Leaper & Valin, 1996, citados por Andrade, 2006) tem como objetivo avaliar as atitudes face à igualdade de direitos e aos comportamentos de homens e mulheres no contexto de papéis de género. Esta escala é originalmente constituída por 28 itens com valores de consistência interna que variaram entre .74 e .91 (Leaper & Valin, 1996, citados por Andrade, 2006).

A EARPG foi adaptada e validada para Portugal por Andrade (2006, 2016). Através das análises fatoriais exploratórias e confirmatórias efetuadas foram extraídos dois fatores. O fator 1 é constituído por 13 itens (2, 3, 1, 18, 6, 7, 19, 15, 23, 17, 25, 13 e 9) que representam uma atitude de valorização da divisão tradicional (assimétrica) dos papéis de género (e.g., "O homem deve ter a principal responsabilidade no que diz respeito ao suporte económico da família"; "Usar linguagem obscena é pior numa rapariga do que num rapaz"). O fator 2, por sua vez, é constituído por 7 itens (8, 22, 24, 10, 12, 16 e 20) que representam uma atitude de valorização da divisão igualitária dos papéis de género (e.g., "Os homens e as mulheres deveriam poder fazer escolhas sobre a sua vida sem serem limitadas pelo seu sexo"; "É aceitável ser a mulher a tomar a iniciativa para começar uma relação afectiva com um homem"). Deste modo, na versão portuguesa a escala final é constituída por 20 itens e destaca-se a consideração para a inversão dos itens 13, 9 e 16.

As respostas são avaliadas através de uma escala tipo *Likert* e cotadas de 1 (Discordo Totalmente) a 4 (Concordo Totalmente). Esta escala é considerada multifatorial e quanto mais alta for a pontuação global obtida mais positiva é a atitude do sujeito inquirido relativamente à igualdade dos papéis de género, no que concerne à divisão tradicional dos papéis de género, quanto mais alta for a pontuação significa que menor é a atitude de valorização da divisão igualitária dos papéis de género (Andrade, 2006, 2016).

Em relação à consistência interna da escala, Andrade (2006, 2016) obteve valores de alpha de Cronbach de .79 para o fator 1 e de .68 para o fator 2. Este último, apesar de não ser muito elevado é próximo de .70, sendo considerado suficiente para efeitos de comparação de grupos (Andrade, 2006, 2016).

#### **2.4.2. Escala Multidimensional de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva (MATIES)**

As atitudes dos/as professores/as desempenham um papel fundamental na inclusão de alunos/as com NE nas suas aulas, assim como na comunidade educativa em geral (Silva et al., 2020). De acordo com Silva (2019) para que os/as professores/as sejam capazes de dar uma resposta adequada a todos/as os/as alunos/as é necessário analisar as suas atitudes nos diversos domínios de modo a identificar os fatores que afetam as suas atitudes. Deste modo, a versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES) traduzida e adaptada de Mahat (2008) por Silva et al. (2020) pode ser uma ferramenta fundamental para monitorizar as diferenças e mudanças nas atitudes destes profissionais. Esta tem como principal objetivo avaliar os aspetos afetivos, cognitivos e comportamentais das atitudes no âmbito da educação inclusiva, incluindo a inclusão física, social e curricular do/a aluno/a com NE (Silva et al., 2020).

O MATIES é constituído por um total de 18 itens, sendo que cada dimensão é constituída por 6 itens. A dimensão cognitiva inclui afirmações como “Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos”; a dimensão afetiva inclui afirmações como “Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência”; a dimensão comportamental inclui afirmações como “Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola” (Silva et al., 2020).

O MATIES apresenta uma escala de resposta de *Likert* com 6 pontos (1 - Concordo Totalmente a 6 - Discordo Totalmente). A pontuação de cada dimensão varia

entre 6 e 36 pontos. Os itens 1, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 assumem uma pontuação inversa. Quanto maior a pontuação total, melhor as atitudes dos/as professores/as, ou seja, atitudes mais positivas são reportadas (Silva et al., 2020). De acordo com o Silva (2019) as subescalas individuais medem dimensões distintas das atitudes dos/as professores/as e, portanto, a pontuação total do instrumento é inadequada. Deste modo, a Tabela 2 apresenta as instruções de pontuação.

Tabela 2

*Instruções da pontuação das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental*

Dimensão	Itens	Itens invertidos	Pontuação	
			mínima	máxima
Cognitiva	1-6	1, 3 e 4	6	36
Afetiva	7-12	nenhum	6	36
Comportamental	13-18	13, 14, 15, 16, 17 e 18	6	36

Em relação à consistência interna deste instrumento, o teste alfa de Cronbach demonstra a confiabilidade de .72 na dimensão afetiva; .54 na dimensão cognitiva e .84 na dimensão comportamental Silva et al. (2020).

## 2.5. PROCEDIMENTOS

No início do projeto realizou-se uma breve pesquisa da literatura sobre as temáticas em foco, de modo a compreender e explorar as maiores necessidades e lacunas existentes nesta área, de modo a realizarmos um estudo inovador e relevante. Posto isto, e escolhida a temática, procedeu-se à definição do problema, formularam-se os objetivos específicos, bem como refletiu-se sobre a melhor forma de recolher e analisar os dados. Durante todo este processo importa salientar que se procedeu simultaneamente à revisão da literatura existente sobre a temática em estudo.

Num primeiro momento, como já foi referido, tendo como referência a revisão da literatura nesta área, decidimos incluir no nosso estudo os/as professores/as do 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário, pelo importante papel que desempenham no ambiente escolar na transmissão de conhecimentos, valores, ideologias e crenças aos/às alunos/alunas (Carlos, 2019) numa altura de maior perceção e possibilidade de análise de estereótipos e de questões em torno da (des)igualdade de género (CIG, 2017; Veríssimo, 2018). Após esta análise também concluímos que seria fundamental e

obrigatório os/as professores/as terem experiência nos níveis de ensino indicados com crianças e jovens com NE. Este constitui um elemento crucial do nosso estudo, pois não poderíamos analisar as perceções dos/as professores/as que não tivessem tido contacto e experiências prévias com os/as alunos/as com NE.

Seguidamente, e tendo em conta que nos estudos mistos podemos recorrer a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que poderão ser utilizadas de forma individual ou combinados nas diferentes fases do estudo (Teddlie & Tashakkori, 2009), considerou-se que o instrumento mais adequado seria o inquérito por questionário, tendo em consideração as vantagens apresentadas anteriormente (Estrela, 1994; Batista et al., 2018).

Face à não existência de um instrumento que permitisse recolher os dados necessários para os nossos objetivos, concluiu-se que seria necessário elaborar um questionário para o efeito. No entanto, como consideramos necessário que o mesmo incluísse a Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género (Andrade, 2006, 2016) e a Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva (Silva et al., 2020) procedemos ao envio de um e-mail para os/as autores/as responsáveis pelas Escalas a solicitar as devidas autorizações para a utilização dos instrumentos no âmbito deste estudo. As autorizações foram concedidas, permitindo avançar para as fases seguintes da investigação (ver Anexos A e B).

Como referido anteriormente, optou-se pela elaboração de um questionário *online* através da aplicação “*Google Forms*”. Tendo em conta que o processo de recolha de dados ocorreu durante o período pandémico, devido à COVID-19, esta opção revelou-se ainda mais vantajosa e favorável para a recolha de dados. O questionário foi preenchido e analisado num primeiro momento por um grupo cinco professores/as que cumpriam os critérios do estudo, com o objetivo de serem detetados possíveis erros relacionados com a clareza e compreensão das questões. Os mesmos transmitiram-nos que o questionário era um pouco extenso. Neste sentido, atendendo às suas sugestões, reduzimos o número de questões de resposta aberta, ainda que não tenhamos dispensado nenhuma informação relevante e fundamental para os objetivos do estudo.

Posto isto, e após as devidas alterações, procedeu-se à divulgação e aplicação do questionário *online* (Anexo C) através dos nossos contactos próximos e das redes sociais, no *Facebook* e o *Instagram*. É importante destacar que o questionário foi partilhado uma segunda vez, passadas algumas semanas, entre o dia 30 de dezembro de 2020 e o dia 14 de fevereiro de 2021, de modo a alcançar possíveis participantes que não tivessem tido acesso anteriormente ao questionário. Deste modo, no dia 14 de

fevereiro de 2021 deu-se por encerrada a aceitação de mais respostas ao questionário *online*. No total foram recolhidos 120 questionários, dos quais cinco correspondem ao grupo de professores/as que realizaram a revisão. Estes/as participantes não voltaram a preencher o questionário após a sua alteração, não sendo por isso contabilizados para o número final de participantes. Além destes, outros 14 não foram igualmente considerados por não se enquadrarem nos requisitos do estudo (por exemplo, não tinham qualquer experiência com crianças e jovens com NE). Deste modo, a amostra perfaz um total de 101 professores/as. Foram incluídos os questionários de todos/as os/as professores/as que exerciam funções num dos níveis de ensino referidos, bem como todos/as aquele/as que tivessem experiência anterior. Por exemplo, os/as professores/as que se encontravam desempregados/as ou que lecionavam no 1.º CEB, mas que na questão “Experiência com crianças e/ou jovens com Necessidades Específicas que frequentassem o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e/ou Ensino Secundário?” responderam “sim”. Na base desta opção está o facto de se ter considerado que, apesar de não estarem a exercer funções nos níveis em questão, tinham experiência anterior, o que seria igualmente válido para o nosso estudo.

Por fim, após a fase de recolha de dados procedeu-se à análise dos mesmos, de forma a chegar às conclusões do estudo e, assim, responder ao problema desta investigação.

## **2.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS**

Terminada a fase de recolha de dados iniciou-se o trabalho de sistematização para a construção da base de dados. Deste modo, os questionários começaram por ser revistos e analisados de forma a verificar se estavam devidamente preenchidos e quais estavam de acordo com os critérios para integração na amostra de modo a serem validados para o estudo.

No que concerne às questões de resposta aberta/não estruturada procedeu-se à respetiva Análise de Conteúdo, que permite analisar de forma sistemática material textual, de forma a quantificar a ocorrência de palavras, frases e temas considerados como “ponto chave” possibilitando uma comparação posterior (Amado, 2014). De modo geral, as unidades de análise (por exemplo, as palavras) podem organizar-se em categorias concetuais que podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar.

De acordo com o trabalho clássico de Bardin (1977), a Análise de Conteúdo envolve três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise tem por objetivo a operacionalização e sistematização das ideias iniciais; a exploração do material consiste essencialmente em operações de codificação; e, por fim, os resultados são tratados de maneira a serem significativos e consistentes.

Assim, numa fase inicial, realizou-se uma leitura exaustiva das respostas dos participantes, também para selecionar o tipo de procedimento mais adequado a ser utilizado. Posteriormente, já quando da elaboração das grelhas de análise de conteúdo, foi atribuído um código a cada participante, sendo este constituído por uma letra seguida de um ou mais números, por exemplo, (A7) ou (A121). Procedeu-se, de seguida, à definição de um primeiro esboço das categorias e respetivas subcategorias, as quais foram sistematizadas em Tabelas, tendo-se incluído os valores de frequência. Neste momento também procedemos à descrição e análise de cada uma das categorias e subcategorias, de modo a diferenciá-las com maior detalhe.

Ao longo deste processo foram realizados debates com as orientadoras do trabalho no sentido de verificar a adequação da análise, bem como, monitorizar outras informações pertinentes e definir linhas orientadoras fundamentais para a sua continuidade.

Neste estudo optou-se por um procedimento de categorização misto, que combina sistemas de categorias prévias com categorias criadas indutivamente a partir dos dados (Amado, 2014). Ao longo da apresentação dos resultados serão explicitados outros aspetos relativos à análise das diferentes questões.

Os dados quantitativos foram analisados recorrendo ao programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para o Windows (versão 27, IBM SPSS, Chicago, IL) que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados em instantes (Coutinho, 2019). A análise envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e desvios-padrão) e de estatística inferencial, tendo-se recorrido ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, ao teste da ANOVA multivariada (MANOVA) e ao coeficiente de correlação de Pearson, de acordo com os objetivos do estudo. O nível de significância foi  $p \leq .05$ .

### **3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

#### **3.1. CARACTERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS/AS PROFESSORES/AS**

##### **3.1.1. Formação específica/especializada**

Começando pela análise da formação especializada em Educação Especial, 66 participantes (65.3%) responderam não a possuir contra 35 (34.7%) que afirmaram tê-la. Esta tendência manteve-se e acentuou-se nas respostas relativas à formação especializada em Igualdade de Género, com 93 participantes (92.1%) a referirem não ter e apenas 8 (7.9%) a responderem afirmativamente. Na questão relativa à existência de práticas/projetos inclusivos(os) que atendem às questões da igualdade de género no estabelecimento onde trabalhavam, 15 (14.9%) responderam que não existiam, 40 (39.6%) que sim e 46 (45.5%) referiram não ter conhecimento.

##### **3.1.2. Problemáticas/necessidades das crianças/jovens do género feminino com Necessidades Específicas**

Apresentamos, seguidamente, a Tabela 3 que integra as dimensões, categorias, subcategorias, o registo de frequência e os totais, dos 101 questionários válidos, relativamente à análise das problemáticas das crianças/jovens do género feminino com Necessidades Específicas com as quais os professores/as referiram ter tido contacto. Nesta análise optou-se por um procedimento de categorização misto, onde as categorias e subcategorias definidas a priori decorrem da categorização do DSM-5 (APA, 2014). Foram codificadas todas as respostas que remetiam claramente para a identificação de problemáticas, o que significa que o total de respostas/menções a considerar é, neste caso, 211.

Ressalve-se que se verificaram cinco respostas em branco (que não foram preenchidas) e outras seis que não foram consideradas, designadamente: “Todas”; “Medidas universais, acompanhamento individual”; “Várias” (dois questionários); “Treze”; e “Dificuldades em utilizar os banheiros”.

Tabela 3

*Problemáticas das crianças/jovens do género feminino com NE*

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Registo Frequência	Total Frequência (n=211) (%)
Domínio cognitivo e motor	Perturbações do Neurodesenvolvimento	Incapacidade Intelectual	51	24.2
		Perturbações da Comunicação	5	2.4
		Perturbações do Espectro do Autismo	26	12.3
		Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção	28	13.3
		Perturbação da Aprendizagem Específica	44	20.9
		Outras Perturbações do Neurodesenvolvemento	3	1.4
		Total da categoria:	157	74.4
	Incapacidade Motora	15	7.1	
	Incapacidade Intelectual e Motora	3	1.4	
	Multideficiência	5	2.4	
Altas capacidades e sobredotação	1	0.5		
		Total da dimensão:	181	85.8
Domínio sensorial	Défice Auditivo	6	2.8	
	Défice Visual	4	1.9	
	Total da dimensão:	10	4.7	
Domínio emocional Outras problemáticas	Perturbações emocionais/afetivas	5	2.4	
	Síndromes Raras	5	2.4	
	Outras doenças e perturbações	8	3.8	
	Total da dimensão:	13	6.2	

Tal como se pode constatar na Tabela 3, foram identificadas quatro dimensões principais: “Domínio cognitivo e motor” ( $n=181$ , 85.8%); “Domínio sensorial” ( $n=10$ , 4.7%); “Domínio emocional” ( $n=5$ , 2.4%) e “Outras problemáticas” ( $n=13$ , 6.2%). Acresce à informação da tabela que dois participantes referiram não ter experiência com alunas com necessidades específicas. Assim, de acordo com a análise da Tabela 3, a

dimensão que evidencia maior frequência de registos é a “Domínio cognitivo e motor”, com 181 registos (85.8%).

Como supracitado, foram consideradas todas as problemáticas referenciadas pelos/pelas participantes. Por exemplo, a resposta do questionário (A38): “Autismo, síndrome de Down, défice cognitivo” foi registada em duas subcategorias mas três vezes, ou seja, o excerto “Autismo (...)” foi considerado na subcategoria “Perturbações do Espectro do Autismo” e o excerto “(...) síndrome de Down, défice cognitivo” foi contabilizado, duas vezes, na subcategoria “Incapacidade Intelectual”. No Anexo D é possível encontrar a matriz da análise das respostas a esta questão.

Como podemos observar na Tabela 3, na dimensão “Domínio cognitivo e motor”, registaram-se 181 respostas (85.8%), subdivididos em cinco categorias, a saber, “Perturbações do Neurodesenvolvimento” ( $n=157$ , 74,4%), “Incapacidade Motora” ( $n=15$ , 7.1%), “Incapacidade Intelectual e Motora” ( $n=3$ , 1.4%) e “Multideficiência” ( $n=5$ , 2.4%). Também foi incluída aqui a menção de um/uma participante às “Altas capacidades e sobredotação” ( $n=1$ , 0.5%).

Desenvolvendo a análise da categoria “Perturbações do Neurodesenvolvimento” salienta-se a subcategoria “Incapacidade Intelectual” com o maior número e frequência de registos ( $n=51$ , 24.2%), seguida da subcategoria “Perturbação da Aprendizagem Específica” ( $n=44$ , 20.9%) onde se destacaram as referências à “dislexia” ( $n=31$ , 14.7%) (ver Anexo D). Posteriormente, surge a subcategoria “Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção” ( $n=28$ , 13.3%), seguida das subcategorias “Perturbações do Espectro do Autismo” ( $n=26$ , 12.3%) e “Perturbações da Comunicação” ( $n=5$ , 2.4%). Por último, surge a subcategoria “Outras Perturbações do Neurodesenvolvimento” com o menor número e frequência de registos ( $n=3$ , 1.4%) (ver Anexo D).

No que respeita à categoria “Incapacidade Motora”, destacaram-se as referências à “paralisia cerebral” ( $n=9$ , 4.3%) (ver Anexo D). Segue-se a dimensão “Domínio sensorial” onde se destaca a categoria “Défice Auditivo” com 6 registos (2.8%), seguida da categoria “Défice Visual” com 4 registos (1.9%). Posteriormente, surge a categoria “Perturbações emocionais/afetivas”, do “Domínio emocional”, onde foram realizados 5 registos (2.4%). Tal como consta no Anexo D, nesta categoria foram incluídas respostas como “foro emocional” e “comportamento, carências sociais e afetivas”.

Por fim, na dimensão “Outras problemáticas”, registaram-se 13 registos (6.2%), subdivididos em duas categorias, a saber, “Síndromes Raras” ( $n=5$ , 2.4%) e “Outras

doenças e perturbações” ( $n=8$ , 3.8%). Na categoria “Síndromes Raras” foram incluídas respostas como “Síndrome d’George”, “Síndrome de Williams” e “Smith Magenis” (ver Anexo D). Na categoria “Outras doenças e perturbações”, tal como consta no Anexo D, foram incluídas respostas como “Perturbação obsessiva e compulsiva” e “doente oncológico”.

### **3.1.3. Problemáticas/necessidades das crianças/jovens do género masculino com Necessidades Específicas**

Apresentamos, seguidamente, a Tabela 4, relativa à análise das problemáticas das crianças/jovens do género masculino com Necessidades Específicas identificadas pelos/as participantes. Nesta análise seguiu-se e utilizou-se o procedimento de categorização supramencionado, assim, as categorias e subcategorias definidas a priori resultam de igual modo da categorização do DSM-5 (APA, 2014) e as outras surgiram ao longo da análise dos dados. As respostas que remetiam de forma explícita para a identificação de problemáticas foram todas criteriosamente codificadas, pelo que o total de respostas/menções a considerar é, neste caso, 266.

Salvaguarda-se que 11 respostas não foram consideradas, designadamente: “Todas”; “Poucos estímulos em casa”; “Medidas universais, acompanhamento individual”; “Variadas”; “etc.”; “Várias”; “Dificuldades em utilizar os banheiros”; “um aluno não diagnosticado” e “invidias”; “cognitivo médio”; “falta de gosto pela aprendizagem” e outras duas não foram preenchidas (estavam em branco).

Tabela 4

*Problemáticas das crianças/jovens do género masculino com NE*

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Registo Frequência	Total Frequência (n=266) (%)
Domínio cognitivo e motor	Perturbações do Neurodesenvolvimento	Incapacidade Intelectual	53	19.9
		Perturbações da Comunicação	2	0.8
		Perturbações do Espectro do Autismo	61	22.9
		Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção	49	18.4
		Perturbação da Aprendizagem Específica	37	13.9
		Outras Perturbações do Neurodesenvolvemento	7	2.6
		Total da categoria:	209	78.6
		Incapacidade Motora	16	6.0
		Incapacidade Intelectual e Motora	3	1.1
		Multideficiência Altas capacidades e sobredotação	4 1	1.5 0.4
	Total da dimensão:	233	87.6	
Domínio sensorial	Défice Auditivo Défice Visual		3	1.1
			8	3.0
	Total da dimensão:	11	4.1	
Domínio emocional Outras problemáticas	Perturbações emocionais/afetivas		6	2.3
			8	3.0
	Síndromes Raras			
	Outras doenças e perturbações		8	3.0
Total da dimensão:		16	6.0	

Tal como se pode verificar na Tabela 4, foram identificadas quatro dimensões principais: “Domínio cognitivo e motor” ( $n=233$ , 87.6%); “Domínio sensorial” ( $n=11$ , 4.1%); “Domínio emocional” ( $n=6$ , 2.3%) e “Outras problemáticas” ( $n=16$ , 6.0%). Acresce à informação da tabela que das 266 menções consideradas todos e todas as participantes referiram possuir experiência com alunos/as com NE. Assim, de acordo

com a análise da Tabela 4, a dimensão que evidencia maior frequência de registos é a “Domínio cognitivo e motor”, com 233 registos (87.6%).

Como supramencionado, foram consideradas todas as problemáticas referidas pelos/pelas participantes. Por exemplo, a resposta do questionário (A42): “Défice cognitivo, síndrome alcoólica fetal, síndrome de down” foi registada em duas subcategorias mas três vezes, ou seja, o excerto “síndrome alcoólica fetal” foi considerado na subcategoria “Outras Perturbações do Neurodesenvolvimento” e o excerto “Défice cognitivo (...) síndrome de down” foi contabilizado, duas vezes, na subcategoria “Incapacidade Intelectual” (ver Anexo E).

Como podemos constatar na Tabela 4, na dimensão “Domínio cognitivo e motor”, registaram-se 233 respostas (87.6%), subdivididos em cinco categorias, a saber, “Perturbações do Neurodesenvolvimento” ( $n=209$ , 78.6%), “Incapacidade Motora” ( $n=16$ , 6.0%), “Incapacidade Intelectual e Motora” ( $n=3$ , 1.1%) e “Multideficiência” ( $n=4$ , 1.5%). Também foi incluída aqui a menção de um participante às “Altas capacidades e sobredotação” ( $n=1$ , 0.4%).

Desenvolvendo a análise da categoria “Perturbações do Neurodesenvolvimento” salienta-se a subcategoria “Perturbações do Espectro do Autismo” com o maior número e frequência de registos ( $n=61$ , 22.9%), seguida da subcategoria “Incapacidade Intelectual” ( $n=53$ , 19.9%) onde se destacam as referências à “trissomia 21” ( $n=7$ , 2.6%) e “Síndrome de Down” ( $n=7$ , 2.6%) (ver Anexo E). Posteriormente, surge a subcategoria “Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção” ( $n=49$ , 18.4%) e a subcategoria “Perturbação da Aprendizagem Específica” ( $n=37$ , 13.9%) onde se salienta as referências à “dislexia” ( $n=28$ , 10.5%) (ver Anexo E), seguidas da subcategoria “Outras Perturbações do Neurodesenvolvimento” ( $n=7$ , 2.6%). Por último, surge a subcategoria “Perturbações da Comunicação” com o menor número e frequência de registos ( $n=2$ , 0.8%) (Anexo E).

No que respeita à categoria “Incapacidade Motora”, destacaram-se as referências à “paralisia cerebral” ( $n=8$ , 3.0%) e a menção de um/uma participante à “Síndrome de tourette” ( $n=1$ , 0.4%) (ver Anexo E). Segue-se a dimensão “Domínio sensorial” onde se destaca a categoria “Défice Visual” com 8 registos (3.0%), seguida da categoria “Défice Auditivo” com 3 registos (1.1%).

Desenvolvendo a análise da categoria “Perturbações emocionais/afetivas”, do “Domínio emocional”, foram efetuados 6 registos (2.3%) onde foram incluídas respostas como “comportamento” e “Perturbação emocional e da personalidade”. No Anexo D é possível encontrar a matriz da análise das respostas a esta questão.

Por último, na dimensão “Outras problemáticas”, registaram-se 16 registos (6.0%), subdivididos em duas categorias. Na categoria “Outras doenças e perturbações” ( $n=8$ , 3.0%), tal como consta no Anexo E, foram incluídas respostas como “Esquizofrenia” e “Psicopata”; na categoria “Síndromes Raras”, com igual frequência de registo ( $n=8$ , 3.0%) destaca-se as referências à “Síndrome de rett” ( $n=3$ , 1.2%) (ver Anexo E).

#### **3.1.4. Problemáticas/necessidades das crianças/jovens do género feminino e masculino com Necessidades Específicas**

Em seguida, procedemos à apresentação da Tabela 5 que integra as dimensões, categorias, subcategorias, o registo de frequência e os totais, dos 101 questionários válidos, relativamente à análise das problemáticas das crianças/jovens do género feminino (F) e do género masculino (M) com NE. Esta Tabela 5 surge com o objetivo de contrastar os dados sistematizados na Tabela 3 e na Tabela 4, apresentadas anteriormente, de modo a analisá-las com maior pormenor.

Nesta análise importa ainda mencionar que no que concerne ao número total de alunas com NE com que os/as docentes referiam ter experiência foi de 1338 raparigas, por sua vez, o número total de rapazes com NE foi 1623.

Tabela 5

*Problemáticas das crianças/jovens do género feminino e masculino com NE*

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Registo Frequência		Total Frequência (n=211) (%)	Total Frequência (n=266) (%)
			F	M	F	M
Domínio cognitivo e motor	Perturbações do Neurodesenvolvimento	Incapacidade Intelectual	51	53	24.2	19.9
		Perturbações da Comunicação	5	2	2.4	0.8
		Perturbações do Espectro do Autismo	26	61	12.3	22.9
		Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção	28	49	13.3	18.4
		Perturbação da Aprendizagem Específica	44	37	20.9	13.9
		Outras	3	7	1.4	2.6
		Perturbações do Neurodesenvolvimento				
		Total da categoria:	157	209	74.4	78.6
		Incapacidade Motora	15	16	7.1	6.0
		Incapacidade Intelectual e Motora	3	3	1.4	1.1
Domínio sensorial		Multideficiência	5	4	2.4	1.5
		Altas capacidades e sobredotação	1	1	0.5	0.4
		Total da dimensão:	181	233	85.8	87.6
		Défice Auditivo	6	3	2.8	1.1
		Défice Visual	4	8	1.9	3.0
Domínio emocional	Outras problemáticas	Total da dimensão:	10	11	4.7	4.1
		Perturbações emocionais/afetivas	5	6	2.4	2.3
		Síndromes Raras	5	8	2.4	3.0
		Outras doenças e perturbações	8	8	3.8	3.0
		Total da dimensão:	13	16	6.2	6.0

Tal como se pode constatar na Tabela 5, foram identificadas quatro dimensões principais sendo que o género masculino evidencia maior frequência de registos em todas as dimensões, designadamente: domínio “Domínio cognitivo e motor” ( $n=233$ , 87.6%); “Domínio sensorial” ( $n=11$ , 4.1%); “Domínio emocional” ( $n=6$ , 2.3%) e “Outras problemáticas” ( $n=16$ , 6.0%);

Desenvolvendo a análise da categoria “Perturbações do Neurodesenvolvimento”, na dimensão “Cognitivo e motor” salienta-se as subcategorias “Perturbações do Espectro do Autismo” e “Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção”. No que respeita à subcategoria “Perturbações do Espectro do Autismo” o género masculino evidencia maior frequência de registos ( $n=62$ , 22.5%) em comparação com o género feminino ( $n=27$ , 12.6%), seguida da subcategoria “Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção” em que o género masculino regista 51 respostas (18.5%) e o género feminino regista 27 respostas (12.6%).

Tal como se pode verificar ainda na Tabela 5, na subcategoria “Incapacidade Intelectual” o género masculino ( $n=53$ , 19.9%) evidencia maior frequência de registos do que o género feminino ( $n=51$ , 24.2%), sendo de destacar as referências em comum à “trissomia 21” e “Retardo Mental” (ver Anexos C e D). De igual modo, a subcategoria “Outras Perturbações do Neurodesenvolvimento” o género masculino ( $n=7$ , 2.6) evidencia maior frequência de registos do que o género feminino ( $n=3$ , 1.4%). Pelo contrário, é de salientar que o género feminino apresenta maior frequência de registos nas subcategorias “Perturbações da Comunicação” ( $n=5$ , 2.4%) e na “Perturbação da Aprendizagem Específica” ( $n=44$ , 20.9%), salientando-se, nesta última, as referências em comum à “Dislexia”.

No que respeita à categoria “Incapacidade Motora” o género masculino ( $n=16$ , 6.0%) obteve maior registo de frequência que o género feminino ( $n=15$ , 7.1%), onde se destaca as referências em comum à “Paralisia Cerebral” (ver Anexos D e E), seguida da categoria “Incapacidade Intelectual e Motora” em que o género feminino ( $n=3$ , 1.4%) obteve o mesmo registo de frequência que o género masculino ( $n=3$ , 1.1%). Por fim, surge a subcategoria “Multideficiência” em que o género feminino reúne cinco registos (2.4%) e o género masculino evidencia quatro registos (1.5%), seguida da subcategoria “Altas capacidades e sobredotação” em que tanto o género feminino ( $n=1$ , 0.5%) como o género masculino ( $n=1$ , 0.4%) registam a mesma frequência.

Na análise à categoria “Défice Auditivo”, da dimensão “Domínio sensorial”, o género feminino ( $n=6$ , 2.8%) regista uma maior frequência do que o género masculino ( $n=3$ , 1.1.%), seguida da categoria “Défice Visual” em que o género masculino evidencia

oito registos (3.0%) e o género feminino quatro (1.9%). Posteriormente, surge a categoria “Perturbações emocionais/afetivas”, da dimensão “Domínio emocional” onde é possível verificar que uma diferença de um ponto entre o género feminino ( $n=5$ , 2.4%) e o género masculino ( $n=6$ , 2.3%), e onde se destacam as referências em comum à “Perturbação emocional e da personalidade” e “comportamento, carências sociais e afetivas” (ver Anexos D e E).

Por último, na categoria “Síndromes Raras”, integrada na dimensão “Outras problemáticas”, o género masculino ( $n=8$ , 3.0%) regista maior frequência de menções do que o género feminino ( $n=5$ , 2.4%), onde se destaca as referências em comum à “Síndrome X-Frágil” e à “Síndrome de Williams” (ver Anexos D e E). Na categoria “Outras doenças e perturbações” o género masculino ( $n=8$ , 3.0) e o género feminino ( $n=8$ , 3.8%), registam o mesmo número de frequência.

### **3.2. PERCEÇÕES DOS/AS DOCENTES RELATIVAMENTE AO GÉNERO**

Apresentamos, seguidamente, a Tabela 6, relativa às perceções dos/as docentes sobre o género. As categorias e subcategorias definidas a priori decorrem da classificação disponível no glossário do documento intitulado “Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário”, da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2017), e do glossário das “Linhas de orientação para a prática profissional no âmbito da intervenção psicológica com pessoas LGBTQ”, da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020). As categorias e subcategorias definidas a posteriori emergiram ao longo da análise dos dados. Foram codificadas todas as respostas/excertos que remetiam claramente para a descrição das perceções dos docentes relativamente ao género. Cada resposta, de cada participante, foi registada em apenas uma categoria. Deste modo, o total de respostas/menções a considerar é 99.

Ressalve-se que se verificou uma resposta em branco (que não foi preenchida) e outras três que não foram consideradas, designadamente “Prefiro não responder”; “Nada”; e “género”.

Tabela 6

*Percepção dos/as docentes sobre o género*

<b>Dimensão</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Registo Frequência</b>	<b>Total Frequência (n= 99) (%)</b>
Percepções sobre Género	Perspetiva sociocultural	Género enquanto construção social	15	15.2
		Papéis de género	2	2.0
		Identidade de género	25	24.2
		Igualdade de género	4	4.0
		Total da categoria:	46	46.5
	Perspetiva biológica/sexo		7	7.1
	Outras perspetivas	Desacordo com o conceito	1	1.0
		Ambiguidade/pouca clareza na definição	45	45.5
		Total da categoria:	46	46.5
		Total da dimensão:	99	100

Tal como se pode constatar na Tabela 6, a dimensão “Percepções sobre Género” ( $n=99$ , 100%) subdivide-se em três categorias, a saber, “Perspetiva sociocultural” ( $n=46$ , 46.5%) com a mesma frequência de registos que a categoria “Outras perspetivas” ( $n=46$ , 46.5%), seguidas da categoria “Perspetiva biológica/sexo” com a menor frequência de registos ( $n=7$ , 7.1%).

Desenvolvendo a categoria “Perspetiva sociocultural”, destaca-se a subcategoria “Identidade de género” com a maior frequência de registos ( $n=25$ , 24.2%), onde foram incluídas respostas como “Como a pessoa se identifica, independentemente da condição física com que nasceu” e “Uma condição que se manifesta e se reflete na forma como nos projetamos no mundo, nos relacionamos com ele, pensamos e sentimos!” (ver Anexo F). Segue-se a subcategoria “Género enquanto construção social”, onde foram efetuados 15 registos (15.2%) e incluídas respostas como “Diferença sociocultural entre homens e mulheres” e “o termo género está relacionado ao domínio da cultura e é uma construção que surge em função de valores e crenças que se alteram de sociedade para sociedade” (ver Anexo F). Posteriormente, surge a subcategoria “Igualdade de género” ( $n=4$ , 4.0%) onde foram incluídas respostas como “Igualdade de oportunidade” e “Igualdade de direitos entre homens e mulheres” (ver Anexo F). Por último, surge a subcategoria “Papéis de género”, com a menor frequência de registos ( $n=2$ , 2.0%), onde foram incluídas as seguintes respostas: “É a função ou comportamento de alguém com base no seu sexo biológico” e “Um conjunto de

características biopsicossociais da pessoa humana, para além do sexo, que determinam comportamentos comumente padronizados em dois grandes grupos (masculino e feminino) e também um conjunto de direitos, liberdades, garantias e deveres que estão afetos a essa pessoa.” (ver Anexo F).

No que respeita à categoria “Perspetiva biológica/sexo” ( $n=7$ , 7.1%), foram incluídas respostas como “Diferença biológica dos seres vivos”, “características fisiológicas e morfológicas do homem e da mulher” e “Diferença de características físicas entre pessoas” (ver Anexo F).

Como podemos observar na Tabela 6, na categoria “Outras perspetivas”, registaram-se 46 registos (46.5%), subdivididos em duas subcategorias, a saber, “Ambiguidade/pouca clareza na definição”, com a maior frequência de registos ( $n=45$ , 45.5%), seguida da subcategoria “Desacordo com o conceito” ( $n=1$ , 1.0%). Na subcategoria “Ambiguidade/pouca clareza na definição” destacaram-se as referências ao “Feminino e masculino”, sem mais especificação, onde foram efetuados 16 registos (16.2%). Também foram incluídas respostas como “ser homem ou mulher”, “género é distinção de sexo” e “Classificação de qualquer pessoa segundo se é feminino ou masculino” (ver Anexo F). Por último, na subcategoria “Desacordo com o conceito” ( $n=1$ , 1.0%), tal como consta no Anexo F, foi incluída a resposta “Não concordo com essa designação quando aplicada ao ser humano”.

### **3.3. PERCEÇÕES DOS/AS DOCENTES RELATIVAMENTE À INCLUSÃO**

Apresentamos, seguidamente, a Tabela 7 respeitante às perceções dos docentes sobre a inclusão. As categorias e subcategorias definidas a priori decorrem dos “Indicadores para a Inclusão” (Ainscow & Booth, 2002, citados por Pereira et al., 2018), disponível no documento “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática” da Direção-Geral da Educação (2018). As categorias e subcategorias definidas a posteriori emergiram, uma vez mais, ao longo da análise dos dados. Foram codificadas todas as respostas/excertos que remetiam de forma clara para a descrição das perceções dos docentes relativamente à inclusão. Cada resposta, de cada participante, foi registada apenas em uma categoria. Deste modo, o total de respostas/menções a considerar é 99.

Ressalve-se que se verificou uma resposta em branco (que não foi preenchida) e uma outra que não foi considerada, designadamente “Alunos com necessidades especiais, com dificuldades de aprendizagem e altas habilidades.” (ver Anexo G).

Tabela 7

*Percepção dos/as docentes sobre a inclusão*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Registo Frequência	Total Frequência (n=99) (%)
Percepções sobre Inclusão	Perspetiva inclusiva	Culturas inclusivas/valores	55	55.6
		Participação, envolvimento e sentido de pertença	10	10.1
		Práticas educativas inclusivas	20	20.2
		Total da categoria:	85	85.9
	Perspetiva integrativa		3	3.0
	Posicionamento de reserva/pessimismo		3	3.0
	Ambiguidade/pouca clareza na definição		8	8.1
		Total da categoria:	14	14.1
		Total da dimensão:	99	100

Tal como se pode constatar na Tabela 7, a dimensão “Percepções sobre Inclusão” ( $n=99$ , 100%) subdivide-se em quatro categorias, a saber, “Perspetiva inclusiva” com a maior frequência de registos ( $n=85$ , 85.9%), seguida das categorias “Ambiguidade/pouca clareza na definição” ( $n=8$ , 8.1%), “Perspetiva integrativa” ( $n=3$ , 3.0%) e “Posicionamento de reserva/pessimismo” com a menor frequência de registos ( $n=3$ , 3.0%).

Desenvolvendo a categoria “Perspetiva inclusiva”, destaca-se a subcategoria “Culturas inclusivas/valores” com o maior número e frequência de registos ( $n=55$ , 55.6%), onde foram incluídas respostas como “Inserção na comunidade de crianças com dificuldades de aprendizagem dando igual oportunidade de sucesso escolar a todos.” e “Equidade nas oportunidades para cada pessoa de acordo com as suas competências e características.” (ver Anexo G). Segue-se a subcategoria “Práticas educativas inclusivas”, onde foram efetuados 20 registos (20.2%) e consideradas respostas como “Criação de um contexto que permita o máximo aproveitamento das potencialidades de cada aluno em benefício da sua aprendizagem.” e “inclusão envolve a escolha de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças, no sentido de apoiar aprendizagens e progressos, eliminando barreiras.” (ver Anexo G). Por último, surge a subcategoria “Participação, envolvimento e sentido de pertença” com a menor

frequência de registos ( $n=10$ , 10.1%) onde foram incluídas respostas como “Garantir/contribuir para que todos atinjam o seu máximo potencial a nível pessoal e social.” e “Não pôr de lado, fazer sentir que faz parte do grupo.” (ver Anexo G).

No que respeita à categoria “Perspetiva integrativa” ( $n=3$ , 3.0%), foram incluídas respostas como “Integração contextualizada” e “Ajudar todas as pessoas a estarem integradas na sociedade” (ver Anexo F).

Como podemos observar na Tabela 7, na categoria “Posicionamento de reserva/pessimismo”, também se registaram 3 menções (3.0%) e foram incluídas respostas como “Treta” e “Inclusão é termo bonito para justificar igualdade quando na realidade não é isso que acontece.” (ver Anexo G).

Por último, na categoria “Ambiguidade/pouca clareza na definição” ( $n=8$ , 8.1%), tal como consta no Anexo G, foram incluídas respostas como “Incluir em algo”, “Sem diferenciação” e “Inclusão é passar indiferente na sociedade/escola.”

#### **3.4. PERCEÇÕES DOS/AS DOCENTES RELATIVAMENTE ÀS OPORTUNIDADES PARA RAPARIGAS E RAPAZES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA/PÓS-ESCOLAR**

Apresentamos, seguidamente, a Tabela 8, relativa às perceções dos docentes sobre as oportunidades que são dadas aos rapazes e às raparigas com Necessidades Específicas na transição para a vida adulta/pós-escolar. Neste caso, as categorias e subcategorias definidas a priori decorrem dos itens do questionário “A opinião do professor de apoio e as opções de mudança”, disponível na obra “Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais” (Ferreira, 2012), dos “fatores contextuais” elencados no referencial da “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde” (OMS, 2004) e da concetualização de “barreiras à aprendizagem”, de acordo com o art.º 2.º do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho com as alterações da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. As categorias e subcategorias definidas a posteriori emergiram, como nas anteriores, ao longo da análise dos dados. Foram codificadas todas as respostas/excertos que remetiam claramente para a descrição das perceções dos docentes relativamente às condições/oportunidades na transição para a vida adulta/pós-escolar, o que significa que o total de respostas/menções a considerar é, neste caso, 117.

Ressalve-se que se verificou uma resposta em branco (que não foi preenchida) e duas outras que não foram consideradas, designadamente “Deficiente”.

Tabela 8

*Perceção dos/as docentes sobre as oportunidades para raparigas e rapazes com Necessidades Específicas no pós-escolar*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Registo Frequência	Total Frequência (n=117) (%)
Perceções sobre condições da Transição para a vida pós-escolar	Facilitadores	Oportunidades proporcionadas pelas escolas	5	4.3
		Envolvimento familiar	2	1.7
		Autodeterminação como princípio orientador	3	2.6
		Total da categoria:	10	8.5
	Barreiras	Fatores pessoais	3	2.6
		Fragilidades na formação escolar	9	7.7
		Escassez de recursos humanos/especialização	4	3.4
		Atitudes desfavoráveis do meio envolvente	5	4.3
		Escassez de oportunidades/respostas	27	23.0
		Pouco envolvimento das empresas	5	4.3
		Restrições económicas	3	2.6
		Pouco envolvimento familiar	2	1.7
		Total da categoria:	58	49.6
		Perspetiva de género	Percursos de transição diferem de acordo com o género	4
	Percursos de transição não diferem de acordo com o género		26	22.2
	Nos percursos de transição as raparigas estão em desvantagem		6	5.1
	Total da categoria:		36	30.8
	Outras perspetivas	Sem opinião/desinteresse pelo assunto	11	9.4
		Desvio ao tema	2	1.7
		Total da categoria:	13	11.1
Total da dimensão:			117	100

Tal como se pode constatar na Tabela 8, a dimensão “Perceções sobre condições da Transição para a vida pós-escolar” (n=117, 100%) subdivide-se em quatro categorias, a saber, “Barreiras” com a maior frequência de registos (n=58, 49.6%), seguida das categorias “Perspetiva de género” (n=36, 30.8%), “Outras perspetivas” (n=13, 11.1%) e “Facilitadores”, com a menor frequência de registos (n=10, 8.5%).

Como referido anteriormente, foram consideradas todas as respostas dos/das participantes. Por exemplo, a resposta do questionário (A21): “Dependendo da deficiência que o aluno apresente e das vivências que usufruiu e da capacidade de

apreensão, há alunos aos quais são dadas todas as oportunidades para ingressar no ensino superior ou encontrar trabalho. Por outro lado, há alunos que a transição para a vida adulta não é trabalhada adequadamente na escola, pois os conteúdos lecionados não são práticos o suficiente para lidar com situações do cotidiano.” foi registada em duas subcategorias, ou seja, o excerto “Dependendo da deficiência que o aluno apresenta e das vivências que usufruiu e da capacidade de apreensão, há alunos aos quais são dadas todas as oportunidades para ingressar no ensino superior ou encontrar trabalho. (...)” foi considerado na subcategoria “Fatores pessoais” e o excerto “(..) Por outro lado, há alunos que a transição para a vida adulta não é trabalhada adequadamente na escola, pois os conteúdos lecionados não são práticos o suficiente para lidar com situações do cotidiano.” foi contabilizado na subcategoria “Fragilidades na formação escolar”. No Anexo H é possível encontrar a matriz da análise das respostas a esta questão.

Desenvolvendo a análise da categoria “Facilitadores”, destaca-se a subcategoria “Oportunidades proporcionadas pelas escolas” com a maior frequência de registos ( $n=5$ , 4.3%), onde foram incluídas respostas como “Sou da opinião de que, dentro do possível, o sistema educativo, tem capacitado tais jovens para a sua integração na Sociedade.” e “Não obstante grandes progressos tenham sido feitos, a minha perceção é a de que a Escola já vai conseguindo dar oportunidades de aprendizagem e de construção de uma cidadania ativa para as crianças e jovens com Necessidades Específica (...)” (ver Anexo H). Segue-se a subcategoria “Autodeterminação como princípio orientador”, onde foram efetuados 3 registos (2.6%) e incluídas respostas como “Dependerá das necessidades e do caminho que cada um escolher (tendo em consideração os cursos de ensino regular e de ensino profissional)” e “Normalmente a cada aluno é-lhe permitido dar a sua opinião e ir de encontro aos seus interesses e após algumas experiências no mundo do trabalho (PIT) ele terá alguma luz e será orientado nesse sentido.” (ver Anexo H). Por último, surge a subcategoria “Envolvimento familiar” com a menor frequência de registos ( $n=2$ , 1.7%) onde foram incluídas as respostas “Existem oportunidades, mas apenas conseguidas com muito esforço e dedicação da família. Se assim não for, a perspetiva é negativa e muitas vezes falhada.” e “Alun@s com necessidades específicas, na maioria, são autossuficientes enquanto têm os pais (...)” (ver Anexo H).

No que respeita à categoria “Barreiras”, destaca-se a subcategoria “Escassez de oportunidades/respostas” com o maior número e frequência de registos ( $n=27$ , 23.0%), onde foram incluídas respostas como “Pouquíssimas oportunidades, inclusive de debate sobre o tema, oportunidades de trabalho e vida social autónoma adulta.” e “As respostas

são insuficientes”. (ver Anexo H). Segue-se a subcategoria “Fragilidades na formação escolar”, onde foram efetuados 9 registos (7.7%) e incluídas respostas como “Considero que (...) as opções que, por vezes, a escola decide determinam de forma irremediável as oportunidades de cada um dos alunos” e “Penso que a escola ainda não assumiu esta tarefa de forma sólida e eficaz.” (ver Anexo H). Posteriormente, surgem as subcategorias “Atitudes desfavoráveis do meio envolvente” e “Pouco envolvimento das empresas” com igual frequência de registo ( $n=5$ , 4.3%), seguidas da subcategoria “Escassez de recursos humanos/especialização”, onde foram efetuados 4 registos (3.4%) e incluídas respostas como “Pouco ou nenhum apoio é dado. Há falta de pessoas especializadas a dar apoio nas escolas e os professores não têm formação para lidar com NEE’s ou arranjar metodologias para colmatar falhas de aprendizagem.” e “Poucas e não adequadas, uma vez que a maior parte dos docentes que os acompanha não têm formação” (ver Anexo H). Por último, surgem as subcategorias “Fatores pessoais” e “Restrições económicas” com igual frequência de registo ( $n=3$ , 2.6%), seguidas da subcategoria “Pouco envolvimento familiar”, com o menor número e frequência de registos ( $n=2$ , 1.7%) (ver Anexo H).

Na categoria “Perspetiva de género” ( $n=36$ , 30.8%), destaca-se a subcategoria “Percurso de transição não diferem de acordo com o género”, onde foram efetuados 26 registos (22.2%) e incluídas respostas como “Depende mais das características de cada aluno do que o facto de ser rapaz ou rapariga.” e “Equitativa, de acordo com as suas expectativas, necessidades e potencialidades.” (ver Anexo H). Segue-se a subcategoria “Nos percursos de transição as raparigas estão em desvantagem” onde foram efetuados 6 registos (5.1%) incluídas respostas como “Infelizmente...as raparigas ainda são postas um pouco de parte.” e “Os rapazes têm mais facilidade em ter oportunidades para se integrarem na vida ativa.” (ver Anexo H). Por último, surge a subcategoria “Percurso de transição diferem de acordo com o género”, onde foram realizados 4 registos (3.4%) e incluídas respostas como “Por norma são equacionadas ainda as saídas para vida ativa tendo em conta o género” e “São demasiado direcionados para cursos profissionais, ou então numa perspetiva de não seguimento de estudos, o que provoca muitas vezes escolhas associadas ao género (rapazes vão para multimédia, raparigas para educação de infância, por exemplo)” (ver Anexo H).

Por fim, na categoria “Outras perspetivas”, registaram-se 13 registos (11.1%), subdivididos em duas subcategorias, a saber, “Sem opinião/desinteresse pelo assunto” ( $n=11$ , 9.4%) e “Desvio ao tema” ( $n=2$ , 1.7%). Na primeira foram incluídas respostas como “Não tenho opinião” e “Não tenho grande conhecimento sobre esse assunto” (ver

Anexo H). Na subcategoria “Desvio ao tema”, tal como consta no Anexo H, foram incluídas respostas como “Depende do tipo de medidas de apoio à inclusão, aqui devia discriminar seletivas de adicionais - certificação e formação pré-profissionalizante, estágios isto nas medidas adicionais” e “Entendo que quando os alunos transitam para o ensino secundário devia ser bem analisada as capacidades de os alunos realizarem exames nacionais e se não forem capazes (porque não existem exames para NEE) deviam ser obrigados a seguirem um curso profissional” (ver Anexo H).

### 3.5. PERCEÇÃO DOS/AS DOCENTES RELATIVAMENTE AO SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO

Apresentamos, seguidamente, a Tabela 9 que integra a análise de conteúdo à questão “Enquanto docente, como avalia o seu papel na promoção da igualdade entre raparigas e rapazes com Necessidades Específicas?”. A resposta a esta questão tinha duas partes. A primeira, elaborada numa escala tipo *Likert*, possui quatro níveis de ponderação: Muito importante; Importante; Pouco Importante; Nada importante.

Tabela 9

*Resultados da resposta à questão "Enquanto docente, como avalia o seu papel na promoção da igualdade entre raparigas e rapazes com Necessidades Específicas?" (N=101)*

<b>Resposta</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Muito importante	60	59.4
Importante	29	28.7
Pouco importante	8	7.9
Nada importante	4	4.0

Tal como se pode constatar na Tabela 9, destaca-se a resposta “Muito importante” ( $n=60$ , 59.4%), seguida da resposta “Importante” assinalada por 29 participantes (28.7%). Posteriormente, surge a resposta “Pouco importante” ( $n=8$ , 7.9%), e por fim, o “Nada importante” com o menor número de respostas ( $n=4$ , 4.0%).

No seguimento dos resultados anteriores, apresentamos a Tabela 10, relativa à perceção dos docentes sobre o seu papel na promoção da igualdade de género. As categorias e subcategorias definidas a priori decorrem da categorização presente nos guiões de educação: “Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário” da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2017), “GÉNERO E CIDADANIA 3º Ciclo” (CIG, 2015) e “GÉNERO E CIDADANIA 2º ciclo” (CIG, 2012). As categorias e subcategorias definidas a posteriori emergiram ao longo da análise dos dados. Foram

codificadas todas as respostas/excertos que remetiam claramente para a perceção dos docentes relativamente ao seu papel na promoção da igualdade de género, num total de 100 respostas/menções.

Ressalve-se que, devido à formulação pouco clara, sete respostas não foram consideradas, designadamente: “.”; “Intervenho diretamente com empresas, tento parcerias ouço muitos não mas continuo a insistir a resposta mais favorável por vezes é com autarquias, e IPSS mas há falta de lugares e de gente interessada para receber estagiários ao abrigo do Dec. 54...”; “Importante para a sua formação”; “Justiça”; “Trabalhar com eles de modo diferente, mas de igual modo...”; “Os meninos nees identificam-se melhor...assume-se que afeta mais rapazes do que raparigas.” e “Igual” (ver Anexo I).

Tabela 10

*Perceções dos/as docentes relativamente ao seu papel na promoção da igualdade de género*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Registo Frequência	Total Frequência (n=100) (%)	
Perceções sobre o papel do docente na promoção da igualdade de género	Reconhecimento da importância/responsabilidade	Escola como principal agente de mudança social	12	12	
		Professor/a como principal agente de mudança e de apoio	17	17	
		Integração da perspetiva de género nas estratégias de educação e formação	14	14	
		Promoção da igualdade de género junto de todo/as o/as aluno/as	12	12	
		As práticas pedagógicas não diferem de acordo com o género	19	19	
		Professor/a como modelo/exemplo	5	5	
		Responsabilidade de vários intervenientes	5	5	
		Total da categoria:	84	84	
		Perspetivas ambivalentes		5	5
		Desvalorização da importância/responsabilidade		As práticas pedagógicas não diferem de acordo com o género	4
Assunto da responsabilidade de equipas especializadas	1			1	
Desvalorização da questão	6			6	
Total da categoria:	11			11	

Tal como se pode constatar na Tabela 10, a dimensão “Perceções sobre o papel do docente na promoção da igualdade de género” ( $n=100$ , 100%) subdivide-se em três categorias, a saber, “Reconhecimento da importância/responsabilidade” com a maior frequência de registos ( $n=84$ , 84%), seguida das categorias “Desvalorização da importância/responsabilidade” ( $n=11$ , 11%) e “Perspetivas ambivalentes”, esta com a menor frequência de registos ( $n=5$ , 5%).

No que respeita à categoria “Reconhecimento da importância/responsabilidade” foram codificadas todas as respostas dos/das participantes que assinalaram “muito importante” ou “importante” na resposta à questão “Enquanto docente, como avalia o seu papel na promoção da igualdade entre raparigas e rapazes com Necessidades Específicas?”. Por sua vez, na categoria “Desvalorização da importância/responsabilidade” foram codificadas todas as respostas dos/das participantes que assinalaram “Pouco importante” e “Nada importante”. Relativamente à categoria “Perspetivas ambivalentes” foram assinaladas todas as respostas dos/das participantes que reconheceram a sua importância na promoção da igualdade entre rapazes e raparigas, mas na resposta aberta não pareceram estar envolvidos no assunto.

Desenvolvendo a categoria “Reconhecimento da importância/responsabilidade”, destaca-se a subcategoria “As práticas pedagógicas não diferem de acordo com o género” com o maior número e frequência de registos ( $n=19$ , 19%), onde foram incluídas respostas como “Se toda e qualquer pessoa têm direito ao ensino, aproximado a minha forma das necessidades de cada um, não em função do género, mas em função dos gostos pessoais.” (ver Anexo I). Segue-se a subcategoria “Professor/a como principal agente de mudança e de apoio”, onde foram efetuados 17 registos (17%) e incluídas respostas como “O professor é o principal responsável pela promoção da igualdade na sala de aula” (ver Anexo I). Esta subcategoria surge da ponderação da responsabilidade de cada docente nesta matéria, pois alguns/algumas participantes referiram a escola como um todo, mas outros focaram o seu papel em particular, como docentes. Posteriormente, surge a subcategoria “Integração da perspetiva de género nas estratégias de educação e formação” ( $n=14$ , 14%) onde foram incluídas respostas como “Na planificação das aulas, na preparação de fichas e testes especiais, etc.” e “É importante fortalecer as bases da igualdade entre jovens sendo eles com necessidades ou não, a diferença passa pela metodologia adaptada para os diferentes públicos.” (ver Anexo I). Seguem-se as subcategorias “Escola como principal agente de mudança social” e “Promoção da igualdade de género junto de todo/as o/as aluno/as” com igual

frequência de registo ( $n=12$ , 12%), seguidas da subcategoria “Responsabilidade de vários intervenientes” ( $n=5$ , 5%) onde foram incluídas respostas como “(...) Não escolhi a opção muito importante uma vez que considero que está responsabilidade deve sempre ser partilhada com as famílias.” e “Encaminhas para técnicos especializados” (ver Anexo I). Por último, surge a subcategoria “Professor/a como modelo/exemplo”, com o menor número e frequência de registos ( $n=5$ , 5%), onde foram incluídas respostas como “Por vezes somos um exemplo” e “Temos que, através do exemplo, fazer perceber que a promoção da igualdade é muito importante, as crianças veem as crianças fazerem.” (ver Anexo I).

No que respeita à categoria “Perspetivas ambivalentes” ( $n=5$ , 5%), foram incluídas respostas como “Não é uma questão na qual pense muito, pois creio que só temos necessidade de pensar se fizemos essa diferença.” e “Nunca subestimar capacidades devido à diferença de género. Mas é uma questão não relevante, pois nunca assisti a qualquer tipo de supremacia ou interiorização devido ao género” (ver Anexo I).

Por fim, na categoria “Desvalorização da importância/responsabilidade”, registaram-se 11 menções (11%), subdivididos em três subcategorias, a saber, “Desvalorização da questão” ( $n=6$ , 6%), “As práticas pedagógicas não diferem de acordo com o género” ( $n=4$ , 4%) e “Assunto da responsabilidade de equipas especializadas” ( $n=1$ , 1%) (ver Anexo I). Na subcategoria “Desvalorização da questão” foram incluídas respostas como “Não vejo isso como um problema...” e “Nunca houve necessidade.” (ver Anexo I). Na subcategoria “As práticas pedagógicas não diferem de acordo com o género”, tal como consta no Anexo I, foram incluídas as respostas “Porque não sinto que exista essa diferenciação.” e “Eu não vejo essa diferença. Enquanto professor essa necessidade de promover igualdade não existe, eu não rotulo os alunos consoante o género.” Por fim, na subcategoria “Assunto da responsabilidade de equipas especializadas” foi incluída a resposta “Deveria haver escolas preparadas e especializadas para estas crianças, com programas, atividades e terapias próprias. Isso sim é inclusão e dar oportunidade a estas crianças de evoluir com pessoas especializadas” (ver Anexo I).

### **3.6. ANÁLISES DESCRITIVAS DOS RESULTADOS DAS ESCALAS EARPG E MATIES**

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. Segue-se a análise de estatística descritiva.

### **Atitudes dos/as docentes em relação aos papéis de género**

Relativamente aos resultados obtidos nas atitudes dos/as docentes em relação aos papéis do género, tal como podemos constatar na Tabela 11, as médias do fator (1), relativo à Divisão tradicional dos papéis de género, e do fator (2), relativa à Divisão igualitária das funções de género, são, respetivamente, 46.03 ( $DP=5.67$ ) e 24.67 ( $DP=3.01$ ), o que revela uma atitude mais elevada por parte dos/as professores/as relativamente à divisão tradicional dos papéis de género, ou seja, os/as professores/as revelam uma atitude menos positiva em relação à valorização da divisão igualitária dos papéis de género (Andrade, 2006, 2016).

No que concerne aos valores de consistência interna na nossa amostra, analisada com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, variaram entre um máximo de .862 (bom), no fator (1) e um mínimo de .641 (fraco, mas aceitável), no fator (2). Os valores obtidos são significativamente inferiores ao ponto médio das escalas ( $p < .001$ ), o que significa que os/as professores não têm atitudes positivas em relação ao papel do género.

Andrade (2006, 2016), em relação à consistência interna deste instrumento, obteve valores de Alpha de Cronbach de .79 para o fator (1) e de .68 para o fator (2). Deste modo, o nosso estudo obteve melhores valores de Alpha de Cronbach no fator (1), comparativamente com o estudo de Andrade (2006, 2016) e mais baixo no fator (2), no entanto são valores próximos.

Tabela 11

<i>Resultados das atitudes dos/as docentes em relação aos papéis de género</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Alfa</i>
Divisão tradicional dos papéis de género	27.00	52.00	46.03	5.67	.862
Divisão igualitária das funções de género	16.00	28.00	24.67	3.01	.641

### **Atitudes dos/as docentes em relação à Educação Inclusiva**

Relativamente aos resultados obtidos nas atitudes em relação à Educação Inclusiva, tal como podemos constatar na Tabela 12, a média da dimensão cognitiva foi 28.55 ( $DP=5.15$ ), a média da dimensão afetiva 26.67 ( $DP=6.58$ ) e a média da dimensão comportamental 30.52 ( $DP=8.05$ ). Os valores obtidos na dimensão cognitiva, afetiva e comportamental são significativamente superiores ao ponto médio das escalas (21),  $p$

< .001, o que significa que os/as professores têm atitudes positivas em relação à educação inclusiva.

Os valores de consistência interna, analisada com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, variaram entre um mínimo de .692 (fraco, mas aceitável), na dimensão cognitiva, .833 na dimensão afetiva e um máximo de .974 (excelente), na dimensão comportamental. A categorização dos valores do Alfa segue o referenciado em Hill e Hill (2014).

No estudo de estudo de Silva (2019), em relação à consistência interna deste instrumento, o teste Alfa de Cronbach demonstra a confiabilidade de .54 na dimensão cognitiva, .72 na dimensão afetiva e .84 na dimensão comportamental. Deste modo, o nosso estudo obteve melhores valores de Alpha de Cronbach na dimensão cognitiva, afetiva e comportamental.

Tabela 12

*Resultados das atitudes dos/as docente em relação à Educação Inclusiva*

<b>Dimensão</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Alfa</b>
Cognitiva	9.00	36.00	28.55	5.15	.692
Afetiva	9.00	36.00	26.67	6.58	.833
Comportamental	6.00	36.00	30.52	8.05	.974

### **3.7. ANÁLISES INFERENCIAIS**

Tendo como referência os objetivos do estudo, prosseguiu-se com as análises estatísticas inferenciais sobre as atitudes dos/as docentes relativamente aos papéis de género e à educação inclusiva em função das seguintes variáveis: género, idade, grau de formação académica, nível de ensino em que exerce funções, e formação especializada em igualdade de género e educação especial. Além disso também se procurou perceber se existe relação entre as atitudes em relação aos papéis de género e à educação inclusiva.

Para o efeito utilizou-se o teste da ANOVA multivariada (MANOVA) (ver anexo J) e o coeficiente de correlação de Pearson. Neste estudo, utilizou-se a MANOVA porque as variáveis dependentes foram medidas através de escalas multidimensionais, tal como descrito anteriormente. Além das características da variável dependente a MANOVA também exige o cumprimento de dois pressupostos importantes, o da Normalidade Multivariada e o da Homogeneidade das Matrizes de Covariância (Marôco,

2021). Neste sentido, a homogeneidade da Matriz de variância e covariância foi analisada com o teste Box M, sendo que os resultados permitiram que fosse utilizada a estatística de Wilks' Lambda.

## Género

A Tabela 13 demonstra os resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função do género. Tal como se pode constatar no fator (1), divisão tradicional dos papéis de género, o género feminino ( $M=46.38$ ;  $DP=5.73$ ) apresenta resultados mais elevados do que o género masculino ( $M=44.39$ ;  $DP=5.46$ ). O mesmo verifica-se no fator (2), divisão igualitária dos papéis de género, em que o género feminino apresenta ( $M=24.84$ ;  $DP=3.05$ ) e o género masculino ( $M=23.89$ ;  $DP=2.91$ ). No entanto, o teste multivariado da MANOVA, Wilks' Lambda ( $\Lambda$ ) = .980,  $F(2, 97) = 1.005$ ,  $p = .370$ , indica que as diferenças nos valores das atitudes em relação aos papéis de género, em função do género dos/as professores/as, não são estatisticamente significativas.

Tabela 13

*Resultados das atitudes em relação à aos papéis de género em função do género*

	Feminino		Masculino	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Divisão tradicional dos papéis de género	46.38	5.73	44.39	5.46
Divisão igualitária dos papéis de género	24.84	3.05	23.89	2.91

A Tabela 14 demonstra os resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do género. Tal como se pode constatar, na dimensão cognitiva, o género feminino ( $M=28.74$ ;  $DP=4.74$ ) apresenta resultados mais elevados do que o género masculino ( $M=27.72$ ;  $DP=6.93$ ). De igual modo o género feminino apresenta valores mais elevados na dimensão afetiva ( $M=26.89$ ;  $DP=6.65$ ) e comportamental ( $M=30.74$ ;  $DP=7.93$ ), comparativamente com o género masculino, respetivamente, com uma média de 25.72 ( $DP=6.60$ ) e 29.61 ( $DP=8.98$ ). No entanto, o teste multivariado MANOVA, Wilks' Lambda ( $\Lambda$ ) = .992,  $F(3, 96) = 0.244$ ,  $p = .866$ , indica que as diferenças nos valores das atitudes em relação à Educação Inclusiva, em função do género dos/as professores/as, não são estatisticamente significativas.

Tabela 14

Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do género

	Feminino		Masculino	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Cognitiva	28.74	4.74	27.72	6.93
Afetiva	26.89	6.65	25.72	6.60
Comportamental	30.74	7.93	29.61	8.98

### Idade

A Tabela 15 demonstra os resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função da idade. Tal como se pode constatar, na divisão igualitária dos papéis de género a faixa etária entre os 25 e 35 anos ( $M=25.45$ ;  $DP=3.47$ ) apresenta resultados mais elevados do que as restantes faixas etárias. No que concerne à divisão tradicional dos papéis de género, a faixa etária entre os 58 e 68 anos ( $M=47.57$ ;  $DP=4.48$ ), apresenta valores mais elevados. No entanto o teste multivariado MANOVA, Wilks' Lambda ( $\Lambda$ ) = .925,  $F(6, 192) = 1.276$ ,  $p = .270$ , indica que as diferenças nos valores das atitudes em relação aos papéis de género, em função da idade dos/as professores/as, não são estatisticamente significativas.

Tabela 15

Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função da idade

	25-35		36-46		47-57		58-68	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Divisão tradicional dos papéis de género	46,00	5,74	44,98	6,19	46,79	5,37	47,57	4,48
Divisão igualitária dos papéis de género	25,45	3,47	24,60	2,83	24,27	3,24	25,21	2,78

A Tabela 16 demonstra os resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da idade. Como se pode observar na dimensão cognitiva a faixa etária entre os 47 e 57 anos ( $M=29.18$ ;  $DP=5.29$ ) apresenta valores mais elevados do

que as restantes faixas etárias. Na dimensão afetiva, a faixa etária entre os 36 e 46 anos ( $M=27.70$ ;  $DP=6.23$ ) apresentam valores mais elevados comparativamente às restantes. Por fim, na dimensão comportamental, a faixa etária entre os 47 e 57 anos também apresenta valores mais elevados do que as restantes faixas etárias ( $M=31.85$ ;  $DP=7.50$ ). No entanto, mais uma vez, o teste multivariado MANOVA, Wilks' Lambda ( $\Lambda$ ) = .902,  $F(9, 231) = 1.116$ ,  $p = .352$ , indica que as diferenças nos valores das atitudes em relação à educação inclusiva, em função da idade dos/as professores/as, não são estatisticamente significativas.

Tabela 16

*Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da idade*

	25-35		36-46		47-57		58-68	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Cognitiva	25,27	8,71	29,05	3,97	29,18	5,29	28,14	3,86
Afetiva	23,73	6,69	27,70	6,23	26,33	6,90	26,64	6,77
Comporta mental	30,00	9,83	30,60	7,72	31,85	7,50	27,57	8,93

### **Grau de formação académica**

A Tabela 17 demonstra os resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função do grau de formação académica. Tal como se pode constatar, na divisão tradicional dos papéis de género o 2º Ciclo de estudos ( $M=46.28$ ;  $DP=6.12$ ) apresenta resultados mais elevados do que o 1º Ciclo de estudos ( $M=45.86$ ;  $DP=5.38$ ). No que concerne à divisão igualitária dos papéis de género, o 2º Ciclo de estudos ( $M=24.79$ ;  $DP=3.11$ ) também revela resultados ligeiramente mais elevados que os do 1º Ciclo de estudos ( $M=24.59$ ,  $DP=2.97$ ). No entanto, o teste multivariado MANOVA, Wilks' Lambda ( $\Lambda$ ) = .998,  $F(2, 98) = 0.075$ ,  $p = .928$ , indica que as diferenças nos valores das atitudes em relação à igualdade de género, em função da formação académica dos/as professores/as, não são estatisticamente significativas.

Tabela 17

*Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função da formação académica.*

	1ºCiclo de estudos		2ºCiclo de estudos	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Divisão tradicional dos papéis de género	45.86	5.38	46.28	6.12
Divisão igualitária dos papéis de género	24.59	2.97	24.79	3.11

A Tabela 18 demonstra os resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do grau de formação académica. Tal como se pode constatar no domínio cognitivo o 1º Ciclo de estudos ( $M=28.93$ ;  $DP=5.13$ ) obteve valores ligeiramente mais elevados do que o 2º Ciclo de estudos ( $M=28.05$ ;  $DP=5.19$ ). No mesmo sentido, no domínio afetivo, o 1º Ciclo de estudos ( $M=27.50$ ;  $DP=6.37$ ) obteve valores mais elevados do que o 2º Ciclo de estudos ( $M=25.56$ ;  $DP=6.78$ ). No entanto, na dimensão comportamental, o 2º Ciclos de estudo ( $M=31.14$ ;  $DP=8.02$ ) revelou valores mais elevados do que o 1º Ciclo de estudos ( $M=30.07$ ;  $DP=8.12$ ). No entanto, o teste multivariado MANOVA, Wilks' Lambda ( $\Lambda$ ) = .966,  $F(3, 97) = 1.126$ ,  $p = .342$ , indica que as diferenças nos valores das atitudes em relação à educação inclusiva, em função da formação académica dos/as professores/as, não são estatisticamente significativas.

Tabela 18

*Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da formação académica*

	1ºCiclo de estudos		2ºCiclo de estudos	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Cognitiva	28,93	5,13	28,05	5,19
Afetiva	27,50	6,37	25,56	6,78
Comportamental	30,07	8,12	31,14	8,02

### Nível de ensino

A Tabela 19 demonstra os resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função do nível de ensino em que os/as docentes exerciam funções. Tal como se pode observar, o 3ºCEB ( $M=46.19$ ;  $DP=5.21$ ) revela valores mais elevados na

divisão tradicional dos papéis de género comparativamente com o 2ºCEB ( $M=45.37$ ;  $DP=6.48$ ) e o Ensino Secundário ( $M=45.88$ ;  $DP=5.87$ ). No que concerne à divisão igualitária dos papéis de género o 3ºCEB ( $M=25.19$ ;  $DP=2.65$ ) também revela valores mais elevados comparativamente com o 2ºCEB ( $M=24.89$ ;  $DP=2.62$ ) e o Ensino Secundário ( $M=24.04$ ;  $DP=3.70$ ). No entanto, o teste multivariado MANOVA, Wilks' Lambda ( $\Lambda$ ) = .939,  $F(6, 192) = 1.019$ ,  $p = .414$ , indica que as diferenças nos valores das atitudes em relação aos papéis, em função do nível de ensino lecionado pelos/as professores/as, não são estatisticamente significativas.

Tabela 19

*Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função do nível de ensino*

	2º CEB		3º CEB		Ensino Secundário	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Divisão tradicional dos papéis de género	45.37	6.48	46.19	5.21	45.88	5.87
Divisão igualitária dos papéis de género	24.89	2.62	25.19	2.65	24.04	3.70

A Tabela 20 demonstra os resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do nível de ensino. Como podemos observar, o 3ºCEB ( $M=29.58$ ;  $DP=4.53$ ) revela melhores valores na dimensão cognitiva comparativamente com o 2ºCEB ( $M=26.67$ ;  $DP=6.32$ ) e o Ensino Secundário ( $M=28.04$ ;  $DP=5.32$ ). No que concerne à dimensão afetiva o Ensino Secundário ( $M=28.58$ ;  $DP=5.63$ ) revelou melhores valores do que o 2º CEB ( $M=24.89$ ;  $DP=7.28$ ) e o 3ºCEB ( $M=27.16$ ;  $DP=6.68$ ). Relativamente à dimensão comportamental o 3ºCEB ( $M=31.23$ ;  $DP=6.95$ ) revelou novamente melhores resultados do que o 2º CEB ( $M=29.56$ ;  $DP=10.43$ ) e o Ensino Secundário ( $M=29.92$ ;  $DP=7.86$ ). No entanto, o teste multivariado MANOVA, Wilks' Lambda ( $\Lambda$ ) = .873,  $F(9, 231) = 1.475$ ,  $p = .158$ , indica que as diferenças nos valores das atitudes em relação à Educação Inclusiva, em função do nível de ensino lecionado pelos/as professores/as, não são estatisticamente significativas.

Tabela 20

*Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do nível de ensino*

	2º CEB		3º CEB		Ensino Secundário	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Cognitiva	26.67	6.32	29.58	4.53	28.04	5.32
Afetiva	24.89	7.28	27.16	6.68	28.58	5.63
Comportamental	29.56	10.43	31.23	6.95	29.92	7.86

### **Formação especializada em Igualdade de Género**

Tendo em conta a diferença muito acentuada entre o número de participantes que não possuem formação especializada em Igualdade de Género e os/as que possuem formação, com 93 participantes (92.1%) a referirem não ter e apenas 8 (7.9%) a responderem afirmativamente, não foram reunidas as condições necessárias para procedermos à realização dos testes estatísticos (Marôco, 2021).

### **Formação especializada em Educação Especial**

A Tabela 21 demonstra os resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função da formação especializada em educação especial. Tal como se pode constatar os/as professores/as que possuem formação especializada (que responderam “sim”), na divisão tradicional dos papéis de género ( $M=46.11$ ;  $DP=6.15$ ), revelam valores ligeiramente mais elevados do que os/as professores/as que não possuem formação especializada ( $M=46.00$ ;  $DP=5.46$ ). No entanto, na divisão igualitária dos papéis de género, os/as professores/as que possuem formação especializada ( $M=24.09$ ;  $DP=3.07$ ) revelam valores inferiores comparativamente com os/as professores/as que não possuem formação especializada ( $M=24.98$ ;  $DP=2.96$ ). No entanto, o teste multivariado da Manova,  $\Lambda = .963$ ,  $F(2, 98) = 1.882$ ,  $p = .158$ , indica que as diferenças nos valores das atitudes em função de ter ou não formação especializada em Educação Especial, não são estatisticamente significativas.

Tabela 21

*Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função da formação especializada em educação especial*

	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Divisão tradicional dos papéis de género	46.11	6.15	46.00	5.46
Divisão igualitária dos papéis de género	24.09	3.07	24.98	2.96

A Tabela 22 demonstra os resultados das atitudes em relação educação inclusiva em função da formação especializada em educação especial. Tal como se pode constatar os/as professores/as que possuem formação especializada ( $M=29.74$ ;  $DP=3.83$ ) apresentam valores mais elevados na dimensão cognitiva, comparativamente com os/as professores/as que não possuem formação especializada ( $M=27.92$ ;  $DP=5.65$ ). No que concerne à dimensão afetiva, os/as professores/as que possuem formação especializada ( $M=26.09$ ;  $DP=7.17$ ) apresentam valores ligeiramente inferiores comparativamente com os/as professores/as que não possuem formação especializada ( $M=26.98$ ;  $DP=6.29$ ). Relativamente à dimensão comportamental, os/as professores/as que possuem formação especializada ( $M=32.80$ ;  $DP=5.68$ ) revelam valores superiores comparativamente com os/as professores/as que não possuem formação especializada ( $M=29.32$ ;  $DP=8.87$ ). No entanto, o teste multivariado MANOVA, Wilks' Lambda ( $\Lambda$ ) = .927,  $F(3, 97) = 2.528$ ,  $p = .062$ , indica que as diferenças nos valores das atitudes em relação à educação inclusiva, em função ter ou não formação especializada em Educação Especial, não são estatisticamente significativas.

Tabela 22

*Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da formação especializada em educação especial*

	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Cognitiva	29.74	3.83	27.92	5.65
Afetiva	26.09	7.17	26.98	6.29
Comportamental	32.80	5.68	29.32	8.87

## Relação entre as atitudes em relação aos papéis de género e à inclusão/educação inclusiva

Os coeficientes de correlação de Pearson entre as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes em relação à educação inclusiva e as atitudes relativas à divisão tradicional e igualitária dos papéis de género são estatisticamente significativos, exceto no caso da associação entre a dimensão afetiva e a divisão igualitária dos papéis de género, sendo positivos e moderados ou fracos. Considerando os coeficientes com valores moderados (entre .30 e .49), quanto mais positivas são as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes em relação à educação inclusiva mais elevada é a valorização da divisão tradicional dos papéis de género.

Tabela 23

Relação entre as atitudes em relação à igualdade de género e a inclusão/educação inclusiva.

	Divisão tradicional dos papéis de género	Divisão igualitária dos papéis de género
Cognitiva	.453**	.258**
Afetiva	.312**	.094
Comportamental	.340**	.215*

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

### 3.8. TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em conta as análises e resultados anteriores procederemos agora à discussão e triangulação dos resultados obtidos. Através da triangulação é possível combinar métodos de recolha de dados qualitativos e quantitativos, assim como diferentes métodos de análise dos dados (Yin, 2005). Assim, vamos utilizar as diversas informações que emergiram da análise de conteúdo e nas análises estatísticas, descritivas e inferenciais, bem como mobilizar a revisão da literatura que sustenta o nosso estudo, de modo a analisarmos e refletirmos sobre os resultados alcançados. A triangulação surge como uma estratégia de validação que torna possível a combinação de informações de diversas fontes para o estudo do mesmo fenómeno, ou questão de pesquisa, contribuindo para aumentar a fiabilidade da informação (Yin, 2005).

No decorrer do nosso estudo foram delineados objetivos específicos orientadores e neste momento vamos através deles organizar e apresentar os resultados e deste modo elaborar a discussão.

- *Caracterizar a experiência dos/as professores/as ao nível da formação específica/especializada e das problemáticas de alunos/as com Necessidades Específicas*

No que concerne ao primeiro objetivo, em conformidade com a revisão da literatura, que aponta para a falta de preparação e de formação especializada dos/as professores/as para a abordagem da temática da igualdade de género (Prates, 2014; Rosa, 2017), a maioria dos/as participantes (92.1%) referiram não ter formação específica sobre Igualdade de Género assim como a não existência ou desconhecimento da existência de práticas/projetos inclusivos(os) que atendam às questões da igualdade de género no estabelecimento onde trabalhavam (60.4%). Um/a professor/a que não tem formação e conhecimentos relacionados com estas questões, muito dificilmente será capaz de transmiti-los e implementá-los em sala de aula (Bergano, 2015; Fernandes & Cardim, 2018).

No que concerne ao número de alunos/as com NE e respetivas problemáticas, novamente em linha com a literatura revista, que indica que há mais rapazes do que raparigas a beneficiar de educação especial (ODDH, 2018), os/as professores identificaram ter trabalhado com mais rapazes (1623) do que raparigas (1338), tendo o género masculino sido mais mencionado em todas as dimensões que emergiram na Análise de Conteúdo das problemáticas identificadas pelos/as docentes, designadamente no domínio “Domínio cognitivo e motor”, no “Domínio sensorial”, no “Domínio emocional” e em “Outras problemáticas”.

Numa análise mais aprofundada, considerando as subcategorias, no que respeita às “Perturbações do Espectro do Autismo” o género masculino evidenciou maior frequência de registos ( $n=62$ , 22.5%) em comparação como género feminino ( $n=27$ , 12.6%), o que vai ao encontro da generalidade dos estudos que referem que a prevalência desta perturbação nos rapazes é cerca de quatro vezes mais frequente do que nas raparigas (Dinis, 2017; National Center for Education Statistics, 2021). Já na subcategoria “Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção”, o género masculino obteve 51 registos (18.5%) e o género feminino 27 registos (12.6%), o que também está em conformidade com literatura que refere que a PH/DA é entre 3 a 4 vezes mais frequente nos rapazes do que nas raparigas (Bennett & Abi-Aad, 2018; Valido, 2016). No que respeita às “Síndromes Raras” (categoria), o género masculino ( $n=8$ , 3.0%) registou de igual modo uma maior frequência de menções do que o género feminino ( $n=5$ , 2.4%), tendo-se destacado as referências à “Síndrome X-Frágil”, dado que também vai ao encontro dos resultados dos estudos realizados por Martins et. al (2020).

De acordo Cunha e Santo (2012) a incidência estimada é, nestas problemáticas, de 1 em 4.000 homens e 1 em 8.000 mulheres.

Pelo contrário, é de salientar que o género feminino foi o mais mencionado na subcategoria na “Perturbação da Aprendizagem Específica” ( $n=44$ , 20.9%) em contraste com o estudo de Rodrigues et al. (2018).

- *Conhecer as percepções dos/as docentes relativamente ao género;*

Tendo em consideração a literatura e analisando as percepções dos/as docentes relativamente ao género, mais concretamente o que entendem por género, parece-nos fundamental destacar que a categoria “Perspetiva sociocultural” ( $n=46$ , 46.5%), onde se inclui a subcategoria “Igualdade de género” ( $n=4$ , 4.0%), obteve a mesma percentagem de menções que a categoria “Outras perspetivas” ( $n=46$ , 46.5), onde foram incluídas as respostas do participantes que estavam em desacordo com o conceito ou que manifestaram pouca clareza na sua definição. Estes resultados sugerem que os/as participantes não possuem um conhecimento objetivo e significativo relativamente às questões ligadas à igualdade de género. Estes dados estão em conformidade com a literatura, que refere que os/as professores/as e outros/as técnicos/as da educação evidenciam algum desconhecimento do que hoje se entende por género (Kronbauer & Schwertner, 2018). É comum a confusão e distorção conceptual nos significados atribuídos ao termo sexo, género e igualdade de género, sendo os mesmos confundidos com a orientação sexual e com o desejo (Prates, 2014; Rosa, 2017). Deste modo, ainda há falta de preparação e de formação especializada dos/as professores/as para a abordagem da temática da igualdade de género (Prates, 2014; Rosa, 2017) o que se pode traduzir, depois, na ausência de um conhecimento rigoroso da inclusão de alunos/as com NE sob uma perspetiva de género (Humphrey, 2016).

Estes dados parecem estar em concordância com os valores mais elevados na divisão tradicional dos papéis de género, comparativamente à divisão igualitária das funções de género verificados na nossa amostra, ou seja, os/as professores/as revelaram uma atitude menos positiva em relação à valorização da divisão igualitária dos papéis de género (Andrade, 2006, 2016).

- *Conhecer as percepções dos/as docentes sobre a inclusão;*

Analisando agora os resultados sobre as percepções dos/as docentes sobre a inclusão, verifica-se que a categoria “Perspetiva inclusiva” obteve a maior percentagem de registos ( $n=85$ , 85.9%) em comparação com as categorias “Ambiguidade/pouca

clareza na definição” ( $n=8$ , 8.1%), “Perspetiva integrativa” ( $n=3$ , 3.0%) e “Posicionamento de reserva/pessimismo” ( $n=3$ , 3.0%). Deste modo, estes resultados vão ao encontro da literatura que sugere que a perspetiva integrativa está a ser claramente substituída pelo paradigma da educação inclusiva (EENEB, 2018; Pereira et al., 2018; Pintor, 2017).

Estes dados também parecem estar em consonância com os resultados obtidos na escala MATIES, onde os/as professores/as revelaram atitudes positivas em relação à educação inclusiva (Silva, 2019). Neste ponto deve ser feita a ressalva de que, aqui, as perceções e atitudes dos/as docentes são apenas relativas à inclusão de alunos e alunas com NE, de forma geral, sem atender às questões de género.

*- Identificar as perceções dos/as docentes relativamente às oportunidades para raparigas e rapazes com NE na transição para a vida adulta/pós-escolar;*

Na análise das perceções dos/as docentes relativamente às oportunidades na transição para a vida adulta/pós-escolar, a categoria “Barreiras” surge com a maior frequência de registos ( $n=58$ , 49.6%), em contraste com a categoria “Facilitadores”, com a menor frequência de registos ( $n=10$ , 8.5%). Neste sentido, de acordo com os/as participantes são mais os obstáculos colocados aos/às alunos/às associados a fatores pessoais, falta de oportunidades e pouco envolvimento tanto das empresas, como das famílias, do que os facilitadores na sua transição para a vida pós-escolar. Estes dados estão em linha com a literatura que refere que a transição da escola para o mundo do trabalho é caracterizada por uma complexa fase de mudanças de papéis, de rotinas e de relacionamentos interpessoais para os jovens e para as jovens de forma geral, muitas vezes privados/as de oportunidades laborais (Ferreira, 2012; Veríssimo, 2018).

Relativamente à categoria que agregou as perspetivas relacionados com o género (Perspetiva de género), apesar da questão remeter explicitamente para as raparigas e rapazes com NE, as respostas dos/as participantes foram pouco expressivas na consideração desta dimensão (e.g., na subcategoria “Percurso de transição diferem de acordo com o género” verificaram-se apenas 6 registos, havendo 26 menções na subcategoria “Percurso de transição não diferem de acordo com o género”). No entanto, de acordo com a literatura, para as mulheres com deficiência e/ou incapacidade, os percursos de transição diferem de acordo com o género, por exemplo, porque não é esperado que desempenhem funções profissionais, sendo que o seu papel é essencialmente focado no trabalho doméstico (UNGEI, 2017). Além disso, as raparigas com NE são frequentemente desencorajadas de continuar a estudar e em

obter um grau de educação superior, sendo orientadas para empregos de baixa remuneração, com funções simples e com menos progressos na carreira (Fiúza et al.; Silva, 2020; UNGEI, 2017).

*- Conhecer as percepções dos/as docentes relativamente ao seu papel na promoção da igualdade de género*

A categoria “Reconhecimento da importância/responsabilidade”, associada às respostas “muito importante” ou “importante” à questão “como avalia o seu papel na promoção da igualdade entre rapazes e raparigas com NE”, obteve a maior percentagem de menções ( $n=84$ , 84%). No entanto, é importante destacar a resposta de dois/duas participantes que consideraram que o seu papel na promoção da igualdade entre rapazes e raparigas com NE é “muito importante”, mas, no entanto, justificaram da seguinte forma: “É um não problema. As estratégias são iguais para todos, todos são tratados da mesma forma” e “Para mim não há diferença entre sexos.”. Estas respostas apresentadas por estes/as participantes parecem não coincidir com a sua avaliação inicial. De acordo com a literatura, estas situações ocorrem devido à falta de preparação e de formação especializada dos/as professores/as para a abordagem da temática da igualdade de género (Prates, 2014; Rosa, 2017). E um/a professor/a que não tem formação e conhecimentos relacionados com estas questões, muito dificilmente será capaz de transmiti-los e implementá-los na sala de aula (Bergano, 2015; Fernandes & Cardim, 2018). Estas considerações parecem estar em linha com a reflexão anterior em torno das percepções dos/as docentes sobre o género.

Em consonância com a literatura alguns/algumas professores/as também referiram que, apesar de não abordarem explicitamente a temática da igualdade de género em contexto de turma, consideram-se como figuras importantes para favorecer a promoção da igualdade de género junto dos/as seus/suas alunos/as, pois a sua postura e os seus comportamentos suscitam, de forma implícita, a transmissão de valores pessoais que influenciam a formação do/a aluno/a (Kronbauer & Schwertner, 2018; Neves, 2016; Rosa, 2017). Deste modo, é necessário que a formação docente seja generalizada a toda a classe docente e que abarque a compreensão das questões de género na área da deficiência e/ou incapacidade (Bergano, 2015; Fernandes & Cardim, 2018).

- Verificar se as percepções dos/as docentes do 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário sobre o género e inclusão variam em função de variáveis como o género, idade, grau de formação académica, nível de ensino em que exerce funções e formação especializada;

### **Género**

Como vimos, as diferenças nos valores das atitudes em relação aos papéis de género em função do género dos/as professores/as não são estatisticamente significativas. Em comparação, Andrade (2006, 2016) encontrou diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas atitudes tradicionais dos papéis de género, com o grupo masculino a obter valores mais elevados do que o grupo feminino. Relativamente às atitudes igualitárias em relação aos papéis de género, o grupo feminino obteve valores mais elevados do que o grupo masculino (Andrade, 2006, 2016).

Relativamente aos resultados das atitudes em relação à educação inclusiva, as diferenças nos valores em função do género dos/as professores/as também não são estatisticamente significativas. Estes resultados estão de acordo com diversos estudos que referem que não há diferenças estatisticamente significativas entre os homens e as mulheres no que concerne às suas atitudes relativamente à inclusão (Emmers et al., 2019; Hofman & Kilimo, 2014; Sampaio & Morgado, 2015). No entanto, outros estudos indicam que o género é um fator diferenciador na inclusão de alunos/as com NE, revelando que as mulheres apresentam um maior envolvimento e atitudes significativamente mais positivas relativamente à educação inclusiva em comparação com os homens (Barat, 2019; Corti et al., 2015; Saloviita, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Em contraste, o estudo de Hussien e Al-Qaryout, (2014) indicou que os homens têm atitudes mais positivas relativamente à inclusão do que as mulheres.

### **Idade**

Também as diferenças nos valores das atitudes em relação aos papéis de género em função da idade dos/as professores/as não são estatisticamente significativas. No entanto, no estudo de Andrade (2006) os/as jovens apresentaram-se como bastante mais igualitários/as do que as pessoas mais velhas.

No que concerne aos resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da idade, as diferenças encontradas também não são estatisticamente significativas. Estes dados estão em linha com os resultados dos estudos de Emmers

et al. (2019) e Gyimah et al. (2009) que sugerem que a idade não se relaciona com a natureza das atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva.

No entanto, outros estudos indicam uma associação estatisticamente significativa negativa entre variável idade e as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva, isto é, quanto mais novos/as são os/as professores/as, mais positivas são as atitudes relativamente inclusão inclusiva (Baeyens, & Petry, 2019; Barat, 2019, Saloviita, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Não obstante, no estudo realizado por Hofman e Kilimo (2014) foi verificada uma associação positiva entre as variáveis, ou seja, quanto mais velhos/as são os/as professores, mais positivas são as atitudes inclusivas.

### **Grau de formação académica**

Relativamente às diferenças nos valores das atitudes em relação aos papéis de género em função do grau de formação académica dos/as professores/as, mais uma vez, as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas. Não foram encontrados dados suficientes na literatura para sustentar estes resultados.

No que concerne aos resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do grau de formação académica dos/as professores/as, as diferenças encontradas também não são estatisticamente significativas. Estes dados estão em linha com os resultados dos estudos de Pinto (2015) que sugerem que não existe relações estatisticamente significativas entre grau académico e as atitudes face à inclusão.

No entanto, outros estudos indicam que o grau académico influencia de forma positiva as atitudes dos/as professores/as, ou seja, quanto mais diferenciado for o grau académico, maiores atitudes inclusivas (Almeida et al., 2006).

### **Nível de ensino em que exerce funções**

Como vimos, as diferenças nos valores das atitudes em relação aos papéis de género em função do nível de ensino que os/as professores/as exercem funções não são estatisticamente significativas. Como no caso anterior, não foram encontrados dados suficientes na literatura para sustentar estes resultados. Ainda assim, importa destacar que, de acordo com a literatura, quanto menor a idade dos/as alunos/as, menor a preocupação da escola em relação às desigualdades de género (Prates, 2014; Rosa, 2017).

No que concerne aos resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do nível de ensino que os/as professores/as exercem funções, as diferenças encontradas também não são estatisticamente significativas. Estes dados estão em linha com os resultados dos estudos de Avramidis et al. (2000) e de Belo (2011) que sugerem que o nível de ensino não está significativamente relacionado com as atitudes dos/as docentes face à inclusão.

No entanto, outros estudos indicam uma associação estatisticamente significativa entre as atitudes em relação à educação inclusiva em função do nível de ensino. De um modo geral, a literatura sugere que os/as professores/as dos primeiros níveis de ensino demonstram atitudes mais favoráveis face à educação inclusiva (Camisão, 2005; Leitão, 2007).

### **Formação especializada em Educação Especial**

As diferenças nos valores das atitudes em relação aos papéis de género e à educação inclusiva, em função ter ou não formação especializada em Educação Especial, também não são estatisticamente significativas. Este resultado está de acordo com os do estudo realizado por Hofman e Kilimo (2014) que indicam a ausência de associações estatisticamente significativas entre as atitudes e a formação em educação inclusiva. Não obstante, existem outros estudos que referem que os/as professores/as que frequentaram formações específicas demonstravam atitudes significativamente mais positivas relativamente à educação inclusiva, comparativamente aos/as professores/as que não realizaram qualquer formação nesta área (Barat, 2019; Morgado, 2015; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Não foram encontrados dados suficientes na literatura para discutir os resultados relativos às atitudes em relação aos papéis de género. Todavia, importa deixar em aberto a questão de a formação em educação especial poder não estar a cobrir os desafios singulares vividos por estes/as alunos/as associados à questão de género. Este aspeto necessita de maior investigação.

*- Verificar se existe relação entre as atitudes em relação ao género e à inclusão/educação inclusiva.*

Apesar de moderados (entre .30 e .49), os valores da correlação sugerem que quanto mais positivas são as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes em relação à educação inclusiva mais elevada é a valorização da divisão

tradicional dos papéis de género. Também se verificaram correlações estatisticamente significativas, positivas, ainda que fracas, entre as referidas dimensões cognitiva e comportamental, mas não na afetiva, e a valorização da divisão igualitária dos papéis de género.

Este também é um resultado que necessita de mais pesquisa, mas parece importante frisar que não sendo a educação um processo completamente neutro, seja relativamente à igualdade de género, seja quanto à deficiência e/ou incapacidade (Prates, 2014; Rosa, 2017; Humphrey, 2016), é fundamental que os/as professores incluam na sua formação inicial e contínua/especializada a compreensão interseccional das questões de género na área da deficiência e/ou incapacidade, para que desenvolvam um sentido crítico sobre as suas crenças e ideias preconcebidas e, assim, possam desmistificar e desconstruir estereótipos e dar o seu contributo para a formação de uma sociedade mais justa para todos/as (Bergano, 2015; Fernandes & Cardim, 2018).

## CONCLUSÃO

---

Todos e todas nós somos diferentes. No entanto, as desvantagens colocadas pelo gênero e incapacidade configuram situações de dupla discriminação que justificam a adoção de uma abordagem interseccional na sua análise (UNGEI, 2017).

Considerando que as atitudes dos/as professores/as são um dos principais fatores que afetam o sucesso da educação inclusiva (Orakei et al., 2016), tendo em conta que estes/as evidenciam algum desconhecimento do que hoje se entende por gênero (Kronbauer & Schwertner, 2018) e reconhecendo a importância do contexto escolar na preparação dos/as cidadãos/ãs do futuro, os anos de maior proximidade e preparação para a transição para a vida pós-escolar emergem como um momento onde se torna pertinente analisar as questões em torno da (des)igualdade de gênero no âmbito da educação inclusiva (UNGEI, 2017; Veríssimo, 2018). Assim, o presente estudo teve como propósito analisar as percepções e atitudes de docentes do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e do Ensino Secundário relativamente à promoção da igualdade de gênero no âmbito da educação inclusiva.

No que concerne ao primeiro objetivo, *caracterizar a experiência dos/as professores/as ao nível da formação específica/especializada e das problemáticas de alunos/as com NE*, a maioria dos/as participantes (92.1%) referiram não ter formação específica sobre Igualdade de Género e 66 participantes (65.3%) responderam não a possuir formação especializada em Educação Especial, assim como a não existência ou desconhecimento da existência de práticas/projetos inclusivas(os) que atendam às questões da igualdade de gênero no estabelecimento onde trabalhavam (60.4%). No que concerne ao número de alunos/as com NE e respetivas problemáticas, os/as professores identificaram ter trabalhado com mais rapazes (1623) do que raparigas (1338), estes dados encontram-se em conformidade com a literatura revista, que indica que há mais rapazes do que raparigas a beneficiar de educação especial (ODDH, 2018).

Relativamente às *percepções dos/as docentes relativamente ao género* os resultados sugerem que os/as participantes não possuem um conhecimento objetivo e significativo relativamente às questões ligadas à igualdade de gênero. Este dado está em conformidade com a literatura, que refere que os/as professores/as e outros/as técnicos/as da educação evidenciam algum desconhecimento do que hoje se entende por gênero (Kronbauer & Schwertner, 2018), bem como, carecem de preparação e de formação especializada para a abordagem da temática da igualdade de gênero (Prates, 2014; Rosa, 2017). Estes dados também parecem estar em concordância com os

valores mais elevados na divisão tradicional dos papéis de género, comparativamente à divisão igualitária das funções de género verificados na nossa amostra, ou seja, os/as professores/as da nossa amostra revelaram uma atitude menos positiva em relação à valorização da divisão igualitária dos papéis de género (Andrade, 2006, 2016).

No que concerne aos resultados sobre as percepções dos/as docentes sobre a inclusão, verifica-se que a categoria “Perspetiva inclusiva” obteve a maior percentagem de registos ( $n=85$ , 85.9%) em comparação com as categorias “Ambiguidade/pouca clareza na definição” ( $n=8$ , 8.1%), “Perspetiva integrativa” ( $n=3$ , 3.0%) e “Posicionamento de reserva/pessimismo” ( $n=3$ , 3.0%). Deste modo, estes resultados vão ao encontro da literatura que sugere que a perspetiva integrativa está a ser claramente substituída pelo paradigma da educação inclusiva (EENEB, 2018; Pereira et al., 2018; Pintor, 2017).

Na análise das *percepções dos/as docentes relativamente às oportunidades na transição para a vida adulta/pós-escolar*, os/as professores/as referem que são mais as “Barreiras” (fatores pessoais, falta de oportunidades e pouco envolvimento tanto das empresas, como das famílias), do que os “Facilitadores”; contudo, muitos/as professores/as não consideram o género como um fator relevante a considerar nos percursos de transição. A literatura, porém, tem mostrado que para as mulheres com deficiência e/ou incapacidade, os percursos de transição diferem de acordo com o género, pois não é esperado que desempenhem funções profissionais, sendo o seu papel essencialmente focado no trabalho doméstico (UNGEI, 2017). A negligência desta influência merece particular destaque neste estudo e deve ser alvo de um aprofundamento por parte da investigação, mas também dos planos de formação.

No que respeita às *percepções dos/as docentes relativamente ao seu papel na promoção da igualdade de género*, e em consonância com a literatura, alguns/as professores/as referem que apesar de não abordarem explicitamente a temática da igualdade de género em contexto de turma, consideram-se como figuras importantes para favorecer a promoção da igualdade de género junto dos/as seus/suas alunos/as (Kronbauer & Schwertner, 2018; Neves, 2016; Rosa, 2017). No entanto alguns e algumas docentes referiram que este “É um não problema. As estratégias são iguais para todos, todos são tratados da mesma forma” e “Para mim não há diferença entre sexos” (ver Anexo I). De acordo com a literatura estas situações ocorrem devido à falta de preparação e de formação especializada dos/as professores/as para a abordagem da temática da igualdade de género (Prates, 2014; Rosa, 2017).

No que concerne à *análise das atitudes dos/as docentes em relação aos papéis de género e educação inclusiva*, os/as professores/as revelaram uma atitude menos positiva relativamente à divisão igualitária dos papéis de género, comparativamente à perspectiva tradicional, e atitudes positivas em relação à educação inclusiva, nas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental. A análise inferencial não revelou diferenças estatisticamente significativas nas atitudes em função do género, idade, grau de formação académica, nível de ensino e ter ou não formação especializada.

Por fim, no que respeita ao objetivo de *verificar se existe relação entre as atitudes em relação ao género e à inclusão/educação inclusiva*, apesar de moderados (entre .30 e .49), os valores da correlação sugerem que quanto mais positivas são as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes em relação à educação inclusiva mais elevada é a valorização da divisão tradicional dos papéis de género. Também se verificaram correlações estatisticamente significativas, positivas, ainda que fracas, entre as referidas dimensões cognitiva e comportamental, mas não na afetiva, e a valorização da divisão igualitária dos papéis de género. Como referido anteriormente, apesar de ser um resultado que necessita de mais pesquisa, importa salientar que, não sendo a educação um processo neutro em termos de valores e crenças, seja em relação à igualdade de género ou à situação das pessoas com deficiência e/ou incapacidade (Humphrey, 2016; Prates, 2014; Rosa, 2017) é fundamental que os/as professores incluam na sua formação a compreensão das questões de género na área da deficiência e/ou incapacidade (Bergano, 2015; Fernandes & Cardim, 2018).

Em suma, é ilusório pensar-se que estas questões de género não se colocam na deficiência e/ou incapacidade. E os resultados obtidos neste estudo parecem implicar isso mesmo. A escola tem a responsabilidade de educar as gerações futuras sem visões sexistas da realidade, bem como, capacitar os alunos e alunas para se tornarem em aliados da mudança (Carlos, 2019). É necessário promover a aquisição de valores inerentes ao que é ser cidadão ou cidadã e, para que isto ocorra, é necessário que as crianças e os/as jovens observem, debatam e reflitam em torno de práticas positivas de cidadania com recurso a modelos positivos e alcançáveis, sendo que os professores e professoras representam um dos seus principais modelos (Carlos, 2019; CIG, 2017). Para isso, é fundamental que os/as professores tenham na sua formação inicial e contínua a compreensão das intersecções entre género e deficiência e/ou incapacidade, para que desta forma possam desenvolver um sentido crítico sobre os seus próprios preconceitos e, assim, desmistificar e desconstruir estereótipos e dar o seu contributo

para a formação de sociedade mais justa para todos/as (Bergano, 2015; Fernandes & Cardim, 2018).

Os mitos, o estigma social e a desinformação sobre a deficiência e/ou incapacidade e o género contribuem para a violência e para a vulnerabilidade das mulheres com deficiência e/ou incapacidade (Humphrey, 2016). Como referido anteriormente, estas mulheres são frequentemente tratadas de modo infantilizado, são percecionadas como assexuadas (Humphrey, 2016), sofrem preconceitos devido aos padrões estéticos, são alvos fáceis de violência sexual. Em alguns contextos são negligenciados os cuidados de saúde sexual (Wang & Wang, 2019), na sua grande maioria não têm controlo sobre os seus corpos e sobre os serviços de saúde reprodutiva (Clarke & Sawyer, 2014) e são percecionadas como incapazes de exercer os papéis que são tradicionalmente atribuídos às mulheres sem deficiência e/ou incapacidade, tais como constituir família, cuidar dos/as filhos/as e de realizarem as tarefas domésticas (Dantas et al., 2014).

A discriminação específica de mulheres com deficiência e/ou incapacidade no acesso à educação e na escolha profissional está também relacionada com a persistência de modelos sociais e estereótipos que definem papéis específicos para as mulheres (Leal et al., 2018). Na transição da escola para o mundo do trabalho, para as mulheres com deficiência e/ou incapacidade, não é esperado que desempenhem funções profissionais, sendo que são frequentemente desencorajadas de continuar a estudar e obter um grau de educação superior, sendo o seu papel essencialmente focado nos cuidados não remunerados e no trabalho doméstico (Fiúza et al., 2016; Silva, 2020; UNGEI, 2017). No caso de prosseguirem estudos, as raparigas tendem a escolher o seu percurso profissional de acordo com a ideia do que é mais correto para cada sexo (Fiúza et al., 2016; Silva, 2020).

Apesar dos vários diplomas legislativos que têm surgido com o objetivo de salvaguardar os direitos das pessoas com deficiência e/ou incapacidade, entendidas na sua heterogeneidade, para que exista uma plena e real inclusão, os resultados deste estudo exploratório sugerem que é necessário fazer mais para garantir, de facto, uma educação adequada às características e especificidades de cada pessoa, designadamente no que respeita às questões de género. Tudo isto para que sejam efetivamente criadas condições de trabalho de igualdade com dignidade, garantir o acesso à formação/qualificação profissional e promover o desenvolvimento do máximo potencial geral de todas as pessoas (ENIPD, 2021; Kronbauer & Schwertner, 2018; UNGEI, 2017).

Ao longo do nosso trabalho encontramos algumas limitações que importa aqui destacar. Uma das principais limitações refere-se à predominância de mulheres na amostra. O facto de participarem 82 participantes do género feminino, contra 18 participantes do género masculino (um/a participante preferiu não responder) não nos permite analisar de forma clara e consistente as diferenças entre os dois grupos no que concerne à educação inclusiva e à igualdade de género. Deste modo, no nosso entender, uma das possibilidades, em estudos posteriores, seria obter o mesmo número (ou aproximado) de participantes do género masculino e feminino para assim ser possível realizar as comparações de forma mais rigorosa.

Outro aspeto que importa salientar prende-se com os riscos que podemos encontrar na utilização de um questionário *online*. Uma das maiores dificuldades sentidas neste estudo, numa fase inicial, foi a análise e seleção dos/as participantes que reuniam as condições necessárias para participar. Por exemplo, um dos fatores determinantes para a participação neste estudo era a experiência com crianças e/ou jovens com NEE *do 2.º CEB, 3.º CEB e/ou Ensino Secundário*. Nesse sentido, na parte introdutória do nosso questionário, referimos esta condição, no entanto, muitos/as dos/as participantes que não reuniam as condições preencheram o questionário obrigando a uma análise exaustiva dos questionários que seriam ou não contabilizados. Pelo contrário, se os questionários fossem entregues na presença do/a investigador/a esta questão ficaria clara e, deste modo, só apenas os/as participantes elegíveis participariam no estudo e assim o/a investigador/a poderia dedicar mais tempo à análise dos dados dos/as participantes elegíveis. Deste modo, no nosso entender, não sendo possível a divulgação e entrega presencial do questionário junto dos/as participantes, uma das soluções seria ter colocado uma questão de resposta fechada, logo após o consentimento informado, a referir de forma explícita os requisitos necessários para a participação no estudo e, deste modo, ditar a continuação (ou não) no preenchimento do questionário. Ressalva-se que neste estudo realizamos uma questão no sentido do descrito anteriormente, no entanto, o local onde esta questão foi colocada demonstrou não ser o mais eficaz, pois encontra-se após os dados sociodemográficos.

No que respeita a pistas para trabalhos futuros, seria interessante conhecer as perceções e atitudes de professores/as de outros níveis de ensino, assim como de outros intervenientes do processo educativo, das famílias, bem como dos elementos pertencentes às mais diversas organizações, principalmente, das instituições que lutam pela igualdade de género e inclusão.

Também seria interessante realizar um estudo entre turmas, por exemplo, uma turma em que os/as professores/as promovem a discussão e a prática da igualdade de género, e uma outra turma em que o/a professor/a não valorize estas questões. Posteriormente, seria interessante analisar as perceções dos/as alunos/as relativamente a estas questões, bem como comparar as suas atitudes de acordo com o modelo do seu professor/a (a favor ou não da promoção da igualdade de género). Com os resultados obtidos poder-se-iam desenvolver estratégias de intervenção no sentido de promover as questões de género no espaço escolar, bem como alargar a todos os outros contextos.

Deste modo, ao realizarmos mais estudos tendo em consideração a interseccionalidade entre o género e a deficiência e/ou incapacidade provavelmente teremos mais dados para que possamos intervir de forma mais assertiva junto destas crianças e/ou jovens, em particular do género feminino. É fundamental adquirirmos mais conhecimento nesta área evitando deste modo a discriminação e a perpetuação de estereótipos que muitas vezes são tidos como normais e naturais. Isto acontece muito por conta da desinformação que existe sobre esta temática, neste sentido, é fundamental investigar, procurar, explorar e perceber quais são as implicações para as vidas destas mulheres com deficiência e/ou incapacidade. É fundamental investigarmos para que assim possamos compreender qual é a real situação e o que é que podemos/devemos fazer, de que forma podemos intervir e assim proporcionar uma melhor qualidade de vida a todas estas mulheres. No entanto, de forma geral, importa salientar que mais preocupante que a falta de investigação e de desinformação, é a falta de curiosidade e a falta do sentido crítico para questionar e refletir sobre o nosso mundo e sobre o/a próximo/a. Mesmo que não tenhamos informações suficientes sobre determinadas temáticas, o mais importante é o que fazemos com essa falta de informação. Assim, temos dois caminhos... ou não temos informação e ficamos pelo que nos dizem, ou somos críticos e vamos à procura da informação em falta.

As informações recolhidas na revisão da literatura poderão ser um importante ponto de partida para esta reflexão e devem passar a/integrar os planos de formação, permitindo a análise interseccional/combinada das questões de género e inclusão. Concretizando, é importante apostar na identificação e reflexão sobre os mitos e preconceitos associados, de modo particular, à dupla discriminação das raparigas e mulheres com deficiência/incapacidade, para reconhecer (e combater) o seu impacto no acesso a cuidados de saúde e educação sexual, na identificação de necessidades e apoio atempado e adequado na escola, na orientação vocacional (que deve basear-se

nos interesses, a cultivar, sem estereótipos de género a limitar opções em vez de manter o encaminhamento para as áreas tidas como “femininas” ou “masculinas”) e transição para a vida pós-escolar e emprego, assim como no acesso a informação sobre direitos e formas de apoio.

Em suma, é urgente produzir um maior número de estudos tendo em conta as questões de género no âmbito da educação inclusiva. Não podemos continuar a analisar estas duas temáticas como se dois problemas diferentes e isolados se tratassem, pois nós, os seres humanos, somos apenas um/a, abarcando diversas características que nos podem colocar em situação de vantagem ou em desvantagem. Deste modo, temos que lutar por um mundo mais inclusivo e igualitário independentemente do género, independentemente da situação de deficiência e/ou incapacidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abu-Habib, L. (1995). Women and disability don't mix!: Double discrimination and disabled women's rights. *Gender & Development*, 3(2), 49-53.
- Abu-Habib, L. (1997). *Gender and disability: Women's experiences in the middle east*. Oxfam.
- Adrião, M., Maia, A., Magalhães, A. Moura, C, Alegrete, N., Andradade, C., Correira, C., Rebelo, J., Tavares, M., Gonçalves, E., & Guardiano, M. (2019). Trissomia 21: Uma perspetiva multidisciplinar. *Gazeta Médica*, 2(6), 90-103.
- Almeida, I., Fernandes, J., & Pinto, J. (2006). *As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com paralisia cerebral na escola regular*. Edições PEDAGO.
- Alves, P., & Mota, C. (2015). Identidade de género e orientação sexual na adolescência: Natureza, determinantes e perturbações. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 45-61.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, A., Santos, D., Paes, H., Dantas, I., & Santos, D. (2017). Adolescência, género e sexualidade: Uma revisão integrativa. *Revista Enfermagem Contemporânea*, 6(1), 62-67.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5ª ed.). Climepsi.
- Andrade, C. (2006). *Antecipação da conciliação dos papéis familiares e profissionais na transição para a idade adulta: Estudo diferencial e intergeracional* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto DA Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/41636>
- Andrade, M. (2016). Adaptation and factorial validation of the attitudes toward gender roles scale. *Paidéia*, 26(63), 7-14.
- André, I. (1999). Igualdade de oportunidades: Um longo percurso até chegar ao mercado de trabalho. *Sociedade e Trabalho*, 6, 98-99.
- Antunes, E. (2012). *Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto de Castelo Branco.

- <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1614/4/O%20impacto%20do%20PIT%20na%20QV%20de%20uma%20Jovem%20com%20DID.pdf>
- Araújo, A., & Neto, F. (2014). A nova classificação americana para os transtornos mentais: O DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 14(1), 67-82.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2019). *Guia para as famílias: Sensibilizar e educar para a igualdade de género*. APAV.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teacher attitudes towards the Inclusion of children with special needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Ballo, J. (2020). Labour market participation for young people with disabilities: The impact of gender and higher education. *Work, Employment and Society*, 34(2), 336–355.
- Baptista, J. (2011). *Temas e problemas da educação inclusiva*. UCP/ICS.
- Barat, B. (2019). *Atitudes relativamente à educação inclusiva: O papel dos fatores associados aos/as professores/as e ao seu ambiente escolar* [Tese de mestrado, Instituto Universitário da Maia]. Repositório Científico do ISMAI. <https://repositorio.ismai.pt/bitstream/10400.24/1193/3/Tese%20Beatriz%20Gon%C3%A7alves%20Barat.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Baticã, H. (2015). *Manual de igualdade equidade de género: Programa de formação avançada para ANES*. [http://www.uepaane.org/files/4314/6056/6939/17\\_Manual\\_Igualdade\\_e\\_Equidade\\_de\\_genero.pdf](http://www.uepaane.org/files/4314/6056/6939/17_Manual_Igualdade_e_Equidade_de_genero.pdf)
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2018). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. In P. Sá, P. Costa & A. Moreira (Coord.), *Reflexões em torno de recolha de dados* (pp. 13-35). Universidade de Aveiro.
- Begum, N. (1992). Disabled women and the feminist agenda. *Feminist Review*, 40, 70-84.
- Belo, M. (2011). *Atitudes dos docentes face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.

- <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10758/1/Tese%20vers%C3%A3o%20oficial.pdf>
- Bennett, S., & Abi-Aad, G. (2018). *Children and young people with disabilities*. [https://www.kpho.org.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/83913/CYP-with-Disabilities-Needs-Assessment.pdf](https://www.kpho.org.uk/__data/assets/pdf_file/0006/83913/CYP-with-Disabilities-Needs-Assessment.pdf)
- Bergano, S. (2015). A promoção da igualdade de gênero no trabalho como tarefa educativa. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 7, 46-49.
- Boaventura, PL, & Vaz, A. (2013, 16-20 de setembro). *Corpos femininos em debate: (Re)pensando as representações de gênero na ginástica rítmica* [Apresentação do Trabalho]. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, Desafios Atuais dos Feminismos, Anais, Florianópolis.
- Boveda, M., Reyes, G., & Aronson, B. (2019). Disciplined to access the general education curriculum: Girls of color, disabilities, and specialized education programming. *Curriculum Inquiry*, 49(4), 405-425.
- Brito, M. (1996). *Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes de 1º e 2º graus* [Trabalho de pós-graduação, Faculdade de Educação da UNICAMP]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_7fb839ae7fb01c31aef5ca097d32a2d3](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_7fb839ae7fb01c31aef5ca097d32a2d3)
- Calhoa, V. (2017). *A inclusão social de jovens com deficiência e incapacidade: O centro de reabilitação profissional como mediador?* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório do Instituto Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/3003>
- Camisão, I. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/941>
- Carlos, B. (2019). *A educação para a (des) igualdade de género: O papel da educação na (re) produção dos estereótipos de género* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/89283/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Beatriz%20Carlos%20%28vers%C3%A3o%20revista%29.pdf>

- Castro, T., & Ramos, R. (2018). As questões de género no manual escolar: Uma abordagem linguística. *Calidoscópico*, 16(2), 328-339.
- Carta Social Europeia. (1996). Retificada pela Resolução da Assembleia da República n.º 64-A/2001, em 21 de setembro. [https://dre.pt/pesquisa/-/search/409293/details/maximized?print\\_preview=print-preview](https://dre.pt/pesquisa/-/search/409293/details/maximized?print_preview=print-preview)
- Clarke, D., & Sawyer, J. (2014). *Girls, disabilities and school education in the east asia pacific region*. United National Girls Education Initiative.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2008). *III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género*. [https://www.een-portugal.pt/info/RSO/Documents/III%20Plano%20Nac%20Igualdade\\_2007-2010.pdf](https://www.een-portugal.pt/info/RSO/Documents/III%20Plano%20Nac%20Igualdade_2007-2010.pdf)
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2009). *A igualdade de género em Portugal 2009 (3.ª ed.)*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2012). *Guião de educação género e cidadania: 2º ciclo do ensino básico*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico (2.ª ed.)*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2017). *Conhecimento, género e cidadania no ensino secundário*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Conselho Nacional da Educação. (2019). *Estado da educação 2018*. Conselho Nacional de Educação.
- Corti, I., Cantero, J., & Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad: Una perspectiva de género. *Anales de psicología*, 31(1), 155-171.
- Council of Europe. (2006). *Plano de Ação para a Deficiência do Conselho da Europa (2006)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52005DC0604>
- Council of Europe. (2008). *Plano de Ação Europeu 2008-2009*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/HIS/?uri=CELEX:52007DC0738>
- Council of Europe. (2009). *Conferência de Léon (2009)*. <https://rm.coe.int/16806992fc>

- Council of Europe. (2017). *Estratégia Europeia para a Deficiência 2017-2023*.  
[http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/mediateca/eventos/item/296-ceuropa\\_nova\\_estrategia](http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/mediateca/eventos/item/296-ceuropa_nova_estrategia)
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, C. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Cunha, A., & Santo, J. (2012). Educabilidade cognitiva de aluno com síndrome do x frágil: Um estudo de caso. *Ciências e cognição*, 17(1), 190-204.
- Dantas, T., Silva, J., & Carvalho, M. (2014). Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: Uma história feminina de ruptura e empoderamento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), 555-568.
- Declaração da Organização das Nações Unidas de Pequim. (1995). Obtido de <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). Obtido de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro de 1990. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória.
- Decreto-Lei nº. 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Define o regime da Educação Inclusiva.
- Dias, A., Santos, E., & Cruz, M. (2017). *A transversalidade de género na produção do conhecimento e nas políticas públicas*. Sergipe.
- Dias, P., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123.
- Dinis, D. (2017). *Perturbação do espectro do autismo: A interação entre pares em contexto de sala de aula* [Trabalho final de pós-graduação, Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. SEPF. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2464/3/projeto%20Final.pdf>

- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2019). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education, 1*(15), 139-153.
- Emmett, T., & Alant, E. (2006). Women and disability: Exploring the interface of multiple disadvantage. *Development Southern Africa, 23*(4), 445-60.
- Equinet European Network of Equality Bodies. (2018). *Equality in the classroom: Equality bodies and gender equality in education*. Equinet.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- European Union. (2021). *Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030*. Publications Office of the European Union.
- Fernandes, I., & Cardim, S. (2018). Percepção de futuros docentes portugueses acerca da sub-representação feminina nas áreas e carreiras científico-tecnológicas. *Educação e Pesquisa, 44*, 1-20.
- Ferreira, S. (2012). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais* (2.<sup>a</sup> ed.). Psicosoma.
- Fiúza, A., Pinto, N., & Costa, E. (2016). Desigualdades de gênero na universidade pública: a prática dos docentes das ciências agrárias em estudo. *Educação e Pesquisa, 42*(3), 803-818.
- Forgus, R. (1971). *Percepção: O processo básico do desenvolvimento cognitivo*. Herder, Brasília.
- Freitas, S. (2019). *O contexto atual da educação inclusiva nas escolas: Percepção dos professores* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Fafe do Instituto Superior de Estudos de Fafe]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/30362>
- Gaiola, C. (2015). *Percepção e atitude dos professores de ensino fundamental e médio em relação à avaliação em larga escala* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/319155>
- Gallagher, A., & Kaufman, J. (2007). Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach. *Feminism & Psychology SAGE, 17*(3), 395-421.
- Gillborn, D. (2016). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. *Qualitative Inquiry, 21*(3) 277–287.

- Gomes, R., Lopes, P., Gesser, M., & Toneli, M. (2019). Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. *Revista Estudos Feministas*, 27(1), 1-13.
- Groff, A., Maheirie, K., & Mendes, P. (2016). A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(2), 1431-1444.
- Gyimah, E., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in ghana: Influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787-804.
- Haegele, J., Yessick, A., & Zhu, X. (2018). Females with visual impairments in physical education: Exploring the intersection between disability and gender identities. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 89(3), 298–308.
- Hill, M., & Hill, A. (2014). *Investigação por questionário* (2.<sup>a</sup> ed). Edições Sílabo.
- Hiller, R., Young, R., & Weber, N. (2016). Sex differences in pre-diagnosis concerns for children later diagnosed with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(1), 75-84.
- Horowitz, S., & Cortiella, C. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. National Center for Learning Disabilities.
- Hofman, R., & Kilimo, J. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198.
- Humphrey, M. (2016). *The intersectionality of poverty, disability, and gender as a framework to understand violence against women with disabilities: A case study of south africa* [Dissertação de mestrado, Clark University]. Clark Digital Commons. [https://commons.clarku.edu/idce\\_masters\\_papers/36/](https://commons.clarku.edu/idce_masters_papers/36/)
- Hussien, J., & Al-Qaryouti, I. (2014). Regular education teachers' attitudes towards inclusion in Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(4), 617-626.
- I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI) aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros em 2006. Obtido de <http://asurdosporto.org.pt/IMAGES/PAIPDI.PDF>
- Instituto Nacional para a Reabilitação. (2010). *Estudo sobre o impacto da discriminação com base na deficiência nas mulheres*. NEMUS.
- Instituto Nacional para a Reabilitação. (2021) *Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (ENIPD) 2021 – 2025*.

<https://www.inr.pt/documents/11309/284924/ENIPD.pdf/5bce7969-0918-4013-b95d-2a5a35a870c5>

- Jamison, R., Bishop, S., Huerta, M., & Halladay, A. (2017). The clinician perspective on sex differences in autism spectrum disorders. *Autism*, 21(6), 772-784.
- Kavanagh, A., Priest, N., Emerson, E., Milner, A., & King, T. (2018). Gender, parental education, and experiences of bullying victimization by Australian adolescents with and without a disability. *Child Care Health Dev*, 44, 332–341.
- Kolne, K., & Lindsay, S. (2019). Exploring gender differences in teacher–student interactions during an adapted robotics program for children with disabilities. *Social Sciences*, 8, 285-297.
- Kronbauer, H., & Schwertner, S. (2018). Conversando sobre gênero em uma escola de educação infantil: Percepções dos educadores. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 19(1), 73-81.
- Leal, I., Humboldt, S., Ramos, C., Ferreira-Valente, A., & Ribeiro, J. (2018, 25-27 de janeiro). *Promover e inovar em Psicologia da Saúde* [Apresentação do Trabalho]. 12º Congresso nacional de psicologia da saúde, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Leitão, L. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores* [Tese de Doutoramento não Publicada]. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Lobo, C. (2018). *O reconhecimento da identidade de género na perspectiva dos direitos fundamentais na região administrativa especial de macau (RAEM)* [Dissertação de mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa]. Repositório da Universidade Autónoma de Lisboa. <https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/4017/1/Campos%20Lobo.pdf>
- Maciel, O., Nunes, A., & Claudino, S. (2014). Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)*, 6, 153-177.
- Mandy, W., Chilvers, R., Chowdhury, U., Salter, G., Seigal, A., & Skuse, D. (2012). Sex differences in autism spectrum disorder: Evidence from a large sample of children and adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1304-1313.

- Martins, G., Varotto, B., Faria, A., Nápole, R., & Antequera, R. (2020). Características físicas e bucais na síndrome do X frágil: Revisão de literatura. *Revista da Faculdade de Odontologia de Porto Alegre*, 61(1), 98-104.
- Marôco, J. (2021). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (8.ª ed.). ReportNumber.
- Maruzani, N., & Mapuranga, B. (2016). Gender and disability: A review of available literature. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(6), 74-86.
- McConnachie, C. (2017). Equality and unfair discrimination in education. In F. Veriava, A. Thom & T. Hodgson (Org.), *Basic education rights hand book: Education rights in South Africa* (pp. 91-104). SECTION27.
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. Harper Perenial.
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in bosnia and herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyper-adrenocorticism: psychologic findings. *National Library of Medicine*, 96(6), 253-264.
- Moreira, A., Vieira, M., & Ceccarelli, P. (2018). Sexualidade e ideal de feminilidade: Contribuições para o debate. *Estudos de Psicanálise*, 49, 45-54.
- Murphy, B., Dionigi, R., & Litchfield, D. (2014). Physical education and female participation: A case study of teachers' perspectives and strategies. *Educational Research*, 24(3), 241-259
- National Center for Education Statistics. (2021). *Students with disabilities*. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg>
- Neves, D. (2016). *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva: Um contributo para o esboço do seu perfil* [Projeto de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18016/1/DINA\\_NEVES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18016/1/DINA_NEVES.pdf)
- Nunes, M. (2009). *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos (in)visibilidades e (des)equilíbrios*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2017). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2017*. Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas Universidade de Lisboa.
- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2018). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2018*. Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas Universidade de Lisboa.

- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2019). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2019*. Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas Universidade de Lisboa.
- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2020). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2020*. Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas Universidade de Lisboa.
- Oliveira, J. (2012). O rizoma “género”: Cartografia de três genealogias. *Open Edition Journals*, 15, 33-54.
- Opini, B. (2012). Barriers to participation of women students with disabilities in university education in kenya. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(1), 65-79.
- Orakci, S., Aktan, O., Toraman, C., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 106-122.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). *Linhas de orientação para a prática profissional OPP: linhas de orientação para a prática profissional no âmbito da intervenção psicológica com pessoas LGBT*. [linhasorientacao\\_lgbtq.pdf](http://linhasorientacao_lgbtq.pdf) ([ordemdospsicologos.pt](http://ordemdospsicologos.pt))
- Organização Mundial de Saúde. (1980). *Manual da classificação estatística internacional de doenças, lesões e causas de óbito*. Organização Mundial de Saúde.
- Organização Mundial de Saúde. (2004). *CIF: classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Direcção-Geral de Saúde.
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência* (2006), ratificada por Portugal em 2009.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Desenvolvimento Sustentável da Agenda ONU 2015-2030*.
- Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Pereira, M. (2018). *Uma análise das características de feminilidade presentes em coleções de christian dior* [Bacharelato, Universidade Federal De Pernambuco]. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36956>

- Pinto, P., Costa, D., Coelho, B., Maciel, D., Reigadinha, T., & Theodoro, E. (2018). *Igualdade de género ao longo da vida*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pinto, P., & Pinto, T. (2017). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2017*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.
- Pintor, N. (2017). *Educação inclusiva* (1.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro.
- Prates, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: Um estudo de caso numa instituição de educação de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6134/1/M%C3%B3nica%20Prates.pdf>
- Quinn, J., & Wagner, R. (2015). Gender differences in reading impairment and in the identification of impaired readers: Results from a large-scale study of at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4), 433-445.
- Quinn P., & Madhoo, M. (2014). A review of attention-deficit/hyperactivity disorder in women and girls: uncovering this hidden diagnosis. *The Primary Care Companion to CNS Disorders, 16*(3), 424-431.
- Reis, L., Pereira, S., Teixeira, C., Cardoso, L., & Gherardi-Donato, E. (2017). Perfil de usuários diagnosticados com deficiência intelectual atendidos em um serviço ambulatorial de saúde mental. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, 9*(23), 39-50.
- Riviére, J. (1929). "Womanliness as a masquerade". *International Journal of Psychoanalysis, 10*, 303-313.
- Rodrigues, L., Rodrigues, N., & Melo, M. (2018). Dificuldades de aprendizagem em meninos e meninas: Uma revisão sistemática com metanálise. *PSI UNISC, 2*(2), 133-148.
- Rosa, V. (2017). *A igualdade de género sob a perspectiva de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental em três escolas da rede municipal de ensino de UBERABA-MG* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10718/1/DM\\_VanessaRosa\\_2017.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10718/1/DM_VanessaRosa_2017.pdf)
- Rubenstein, E., Wiggins, L., & Lee, Li-Ching (2015). A review of the differences in developmental, psychiatric, and medical endophenotypes between males and

- females with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(1), 119–139.
- Saavedra, L., Araújo, A., Taveira, M., & Vieira, C. (2014). Dilemmas of girls and women in engineering: A study in Portugal. *Educational Review*, 66(3), 330-344.
- Saavedra, L., & Silva, P. (2015). Enquadramento teórico: Género e conhecimento. In T. Pinto, Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M., Silva, P., Tavares, T., & Prazeres, V. *Guião de educação género e cidadania: 3º Ciclo do ensino básico* (pp. 13-79). CIG.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Samagaio, F. (2018). O manual escolar de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico: inquietações em torno da desigualdade de género na escola. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 23(48), 35-60. <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i48.1120>
- Sampaio, C., & Morgado, J. (2015). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Interações*, 10(33), 163-188.
- Santos, F. (2018, 15-18 de julho). *História da deficiência: Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: concepções, limites e possibilidades* [Apresentação do Trabalho]. XVI Encontro Regional de História, Tempo de transição, Anais, Florianópolis.
- Santos, L., & Lima, J. (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.ª ed.). Instituto Universitário Militar.
- Santos, M., Júnior, L., Marques, A., & Santos, E. (2018). *Educação, diversidade e inclusão: Concepções de pedagogos(as) do município de Arapiraca*. [https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA11\\_ID4952\\_15092018004429.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA11_ID4952_15092018004429.pdf)
- Santos, M., Picalho, I., Galinha, S., & Silva, F. (2017). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino secundário: As atitudes dos encarregados de educação de alunos sem NEE e com NEE. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 163-174.
- Santos, N., & Pereira, S. (2019). Barba, cabelo e bigode: Consumo e masculinidades em barbearias. *Revista de Administração de Empresas*, 59(3), 183-194.
- Santos, T., & Carvalho, G. (2019). Assexualidade: Orientação ou disfunção sexual?. *Brazilian Journal of Health Review*, 2(4), 2709-2728.

- Saragoça, M., & Candeias, A. (2019). Da incapacidade à inclusão: O percurso concetual à luz da legislação educativa portuguesa. In A. Candeias (Coord.). *Desenvolvimento ao longo da vida: Aprendizagem, bem-estar e inclusão* (pp. 226-243). Universidade de Évora.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students* (6.<sup>a</sup> ed.). Pearson Education Limited.
- Silva, J. (2020). A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. *Revista Educação Especial*, 33, 1-24.
- Silva, R. (2019). *Validação da versão portuguesa da multidimensional attitudes toward inclusive education scale em estudantes-estagiários de educação física* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/125020>
- Silva, R., Teixeira, J., Corredeira, R., Vilhena, E., & Bastos, T. (2020). The attitudes of pre-service physical education teachers towards the inclusion of students with disabilities. *Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência*, 6(6), 1-8.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5.<sup>a</sup> ed.). Pactor.
- Sternberg, R. (2008). *Psicologia cognitiva* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Teddlie, C., Tashakkori, & A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the schools*, 13(1), 12–28.
- Teixeira, J., Perdigão, D., & Carrieri, A. (2016). O discurso gerencialista e a construção de ideais estéticos femininos e masculinos. *Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 3(7), 385-436
- Thiyagu, K. (2016). *Gender, school, society and inclusive school*. <https://www.bdu.ac.in/cde/docs/ebooks/B-Ed/II/GENDER,%20SCHOOL,%20SOCIETY%20AND%20INCLUSIVE%20SCHOOL.pdf>
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Status socioeconômico e bullying: Ameta-análise. *American Journal of Public Health*, 104(6), 48–59.
- Tsakiridou, H., & Polyzououlou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). Declaração de Salamanca.
- United Nations Girls' Education Initiative. (2017). *Still left behind: Pathways to inclusive education for girls with disabilities*. Leonard Cheshire Disability.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança.
- United Nations Women. (2018). *The empowerment of women and girls with disabilities towards full and effective participation and gender equality*. UN Women.
- Veríssimo, M. (2018). *O papel da escola na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/13571>
- Vieira, C., Alvarez, M., & Ferro, M. (2017). *Questões de género e cidadania: Reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Vieira, R. (2015). *Sexualidade na adolescência: Implementação de um programa de orientação para alunos com défice intelectual* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4770/1/1.%20TESE%20RITA%20VIEIRA.pdf>
- Wang, M., & Wang, B. (2019). Research on the status quo and the countermeasures of sex education in special schools in Xinjiang. *Chinese Journal of Human Sexuality*, 28(9), 149- 154.
- Wood-Downie, H., Wong, B., Kovshoff, H., Mandy, W., Hull, L., & Hadwin, J. (2021). Sex/gender differences in camouflaging in children and adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1353-1364.
- World Health Organization. (1999). *Study group on programming for adolescent health programming for adolescent health and development*. WHO/UNFPA/UNICEF
- World Health Organization. (2015). *Sexual health, human rights and the law*. UNICEF.
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- World Health Organization., & World Bank. (2011). *World report on disability*. World Health Organization.

- Xavier, C., Rodrigues, P., & Saraiva, S. (2014). *Igualdade +: Qualidade e igualdade em contexto escolar*. Associação Humanitária de Mulheres Empreendedoras.
- Zauli, A., Souza, J., Sales, C., Tadaiesky, L., & Rocha, C. (2015). *Reflexões sobre a diversidade e género*. Edições Câmara.
- Ziegler, S. (2014). *Desk study on the intersection of gender and disability in international development cooperation*.  
[https://www.giz.de/de/downloads/07\\_Study%20on%20the%20intersection%20of%20Gender%20and%20Disability.pdf](https://www.giz.de/de/downloads/07_Study%20on%20the%20intersection%20of%20Gender%20and%20Disability.pdf)

## **ANEXOS**

---

**ANEXO A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA MATIES, TRADUZIDA E ADAPTADA DE MAHAT (2008) POR SILVA, TEIXEIRA, CORREDEIRA, VILHENA E BASTOS (2020)**

---

De: Rosana Silveira (rosana\_mfsilveira@hotmail.com)

Para:

Assunto: Pedido de acesso e permissão de utilização da MATIES

Data: 16/10/2020

Exma. Professora Doutora XXXX

Eu, Rosana Maria Freitas Silveira, aluna do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, a realizar o Projeto Final, venho, por este meio, solicitar o contacto do autor e a devida autorização, bem como o envio de materiais e o fornecimento das indicações necessárias para a utilização da Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva (Silva, 2019).

O projeto de investigação tem como objetivo principal conhecer as perceções dos docentes em torno das questões de igualdade de género em alunos e alunas com Necessidades Específicas. Esta investigação está a ser realizada sob a orientação da Professora Doutora Paula Xavier e coorientação da Professora Especialista Ana Berta Alves.

Manifesto a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer outro esclarecimento que considere necessário.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Rosana Silveira

De:

Para: Rosana Silveira (rosana\_mfsilveira@hotmail.com)

Assunto: Re: Pedido de acesso e permissão de utilização da Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva

Data: 2/12/2020

Estimada Rosana Silveira, Sim, têm autorização para usar a escala. Na próxima sexta-feira, enviarei todos os dados para que procedam à aplicação e análise da escala.

Muito obrigada! Melhores Cumprimentos XXXX

**ANEXO B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA EARPG, TRADUZIDA E ADAPTADA DE LEAPER E VALLIN (1996) POR ANDRADE (2006, 2016)**

---

De: Rosana Silveira ([rosana\\_mfsilveira@hotmail.com](mailto:rosana_mfsilveira@hotmail.com))

Para:

Assunto: Pedido de acesso e permissão de utilização da EARPG

Data: 16/10/2020

Exma. Professora Doutora XXXX

Eu, Rosana Maria Freitas Silveira, aluna do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, a realizar o Projeto Final, venho, por este meio, solicitar a devida autorização, bem como o envio de materiais e o fornecimento das indicações necessárias para a utilização da Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género (Andrade, 2006).

O projeto de investigação tem como objetivo principal conhecer as perceções dos docentes em torno das questões de igualdade de género em alunos e alunas com Necessidades Específicas. Esta investigação está a ser realizada sob a orientação da Professora Doutora Paula Xavier e coorientação da Professora Especialista Ana Berta Alves.

Manifesto a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer outro esclarecimento que considere necessário.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos, Rosana Silveira

De:

Para: Rosana Silveira ([rosana\\_mfsilveira@hotmail.com](mailto:rosana_mfsilveira@hotmail.com))

Assunto: Re: Pedido de acesso e permissão de utilização da EARPG

Data: 5/04/2020

Cara Rosana,

Obrigada pelo seu email e interesse no instrumento.

Segue o link onde poderá descarregar o artigo.

CumprimentosXXXX

### Género e Educação Inclusiva

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, encontro-me a realizar um trabalho de investigação com o objetivo geral de analisar as perceções e atitudes dos/das professores/professoras do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário em torno das questões de género no âmbito da educação inclusiva. Esta investigação está a ser realizada sob a orientação da Professora Doutora Paula Xavier e coorientação da Professora Especialista Ana Berta Alves.

Todas as informações que tiver a gentileza de nos ceder são absolutamente confidenciais e anónimas, sendo utilizadas, exclusivamente, no contexto da presente investigação. A sua participação neste estudo consiste no preenchimento de um questionário e é de carácter voluntário, pelo que pode decidir não participar. Porém, a sua colaboração é essencial no âmbito da temática em análise, pelo que agradeço desde já a sua disponibilidade para o preenchimento deste questionário (com uma duração aproximada de 10 minutos).

Peço-lhe que responda sempre de acordo com aquilo que pensa e com a máxima sinceridade, baseando-se no seu conhecimento/experiência enquanto elemento interveniente no processo educativo. Não há respostas corretas ou incorretas, boas ou más.

Muito obrigada pela sua colaboração

A investigadora,

Rosana Maria Freitas Silveira

([rosana\\_mfsilveira@hotmail.com](mailto:rosana_mfsilveira@hotmail.com))

\*Obrigatório

1. Tenho consciência do meu papel enquanto participante neste estudo, bem como dos objetivos e procedimentos do mesmo. \*

*Marcar apenas uma oval.*

Concordo em participar no presente projeto de investigação.

I Parte - Dados Sociodemográficos

2. Idade: \*

---

## 3. Gênero: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino  
 Masculino  
 Prefiro não responder

## 4. Estado civil: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Solteiro/a  
 Casado/a  
 Divorciado/a  
 Viúvo/a  
 Outro  
 Prefiro não responder

## 5. Se respondeu outro, qual:

---

---

---

---

---

## 6. Tem filhos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Prefiro não responder

## 7. Formação académica: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra

## 8. Se respondeu outra, qual:

---

---

---

---

---

## 9. Indique o nível de ensino em que exerce funções atualmente: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 2º Ciclo do Ensino Básico
- 3º Ciclo do Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Outro

## 10. Se respondeu outro, qual:

---

---

---

---

---

11. Tipo de estabelecimento: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Público  
 Privado  
 Cooperativo  
 Outro

12. Experiência com crianças e/ou jovens com Necessidades Específicas que frequentassem o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e/ou Ensino Secundário? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

13. Em caso afirmativo, indique o número de anos de experiência (aproximadamente): \*

\_\_\_\_\_

14. Relativamente aos/às alunos/as com Necessidades Específicas, qual o número de crianças/jovens do género feminino? (responda conforme o que se recordar) \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Relativamente aos/às alunos/as com Necessidades Específicas, qual o número de crianças/jovens do género masculino? (responda conforme o que se recordar) \*

\_\_\_\_\_

16. Ainda relativamente aos/às alunos/as com Necessidades Específicas, qual/quais a(s) problemática(s) das crianças/jovens do género feminino? (por favor não utilize siglas) \*

---

---

---

---

---

17. E qual/quais a(s) problemática(s) das crianças/jovens do género masculino? (por favor não utilize siglas) \*

---

---

---

---

---

18. Possui formação especializada em Educação Especial: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

19. Possui formação especializada em Igualdade de Género: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

20. O que entende por género? \*

---

---

---

---

---

21. O que entende por inclusão? \*

---

---

---

---

---

22. Enquanto docente, qual a sua perspetiva sobre as oportunidades que são dadas aos rapazes e às raparigas com Necessidades Específicas em diferentes momentos do percurso escolar, em particular, na transição para a vida adulta/pós-escolar? \*

---

---

---

---

---

23. No contexto onde exerce funções existem práticas/projetos inclusivas(os), que atendem às questões da igualdade de género? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não tenho conhecimento

24. Enquanto docente, como avalia o seu papel na promoção da igualdade entre raparigas e rapazes com Necessidades Específicas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Nada importante

25. Justifique a sua resposta de acordo com a opção assinalada: \*

---

---

---

---

---

II  
Parte

Nesta parte do questionário assinale a alternativa que lhe parece que traduz melhor a sua opinião para cada afirmação. Se estiver a utilizar um telemóvel, por favor, coloque-o na horizontal para conseguir ver todas as opções de resposta.

Escala EARPG (Andrade, 2006, 2016)

26. Por favor, indique, numa escala que varia entre o “concordo totalmente” e o “discordo totalmente”, qual o seu grau de concordância relativamente ao seguinte conjunto de afirmações. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
O homem deve ter a principal responsabilidade no que diz respeito ao suporte económico da família.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar linguagem obscena é pior numa rapariga do que num rapaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As mulheres devem preocupar-se mais com a maneira de vestir e a aparência do que os homens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É mais adequado, para ama ou educador de infância, uma mulher do que um homem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existem alguns empregos que não são adequados para as mulheres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deve ser o homem a pagar as despesas, quando tem um encontro com uma mulher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Só homens deveriam poder participar em combates militares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As raparigas devem ter mais limites quando saem de casa do que os rapazes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No mercado de trabalho, as mulheres estão a tirar o lugar aos homens que precisam mais de emprego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É errado os rapazes brincarem com bonecas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando ambos os pais estão empregados e quando o seu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

filho adoecer na escola, deve ser primeiro chamada a mãe e só depois o pai.

Deveria ser igualmente aceitável para uma mulher ou para um homem ficar em casa a tomar conta das crianças, enquanto o cônjuge trabalha.

   

Deveria ser igualmente aceitável para as raparigas e para os rapazes praticar desportos duros como o hóquei em patins ou o futebol.

   

Quando os homens demonstram cortêsias às mulheres (como abrir a porta), é sinal que são superiores.

   

É aceitável ser a mulher a tomar a iniciativa para começar uma relação afectiva com um homem.

   

Os homens e as mulheres deveriam poder fazer escolhas sobre a sua vida sem serem limitados pelo seu sexo.

   

O assédio sexual no local de trabalho é um problema grave.

   

A discriminação contra as mulheres no mercado de trabalho já não é um problema.

   

É igualmente aceitável para os homens e para as mulheres chorar à frente de outras pessoas.

   

A mulher deve ter cuidado de não parecer mais inteligente do que o homem, quando namora.

   

**MATIES - traduzido e adaptado de Mahat (2008) por Silva, Teixeira, Corredeira, Vilhena & Bastos (2020)**

27. Após a leitura de cada afirmação, assinale a resposta que melhor representa a sua opinião numa escala de 1 a 6, sendo o 1 "concordo totalmente" e o 6 "discordo totalmente". \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Concordo Totalmente	2- Concordo	3- Concordo Parcialmente	4- Discordo Parcialmente	5- Discordo	6- Disc: Totalm
Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredito que os alunos com deficiência devem ser ensinados em escolas especializadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações de acordo com as suas necessidades educativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredito que os alunos com deficiência devem ser segregados, porque é demasiado dispendioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

modificar o espaço físico da escola.

Acredito que os alunos com deficiência devem frequentar escolas especializadas, para não se sentirem rejeitados.

      

Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência.

      

Fico incomodado(a), quando os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula.

      

Fico irritado(a), quando não consigo perceber os alunos com deficiência.

      

Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma.

      

Sinto-me ansioso(a) com a inclusão de alunos com deficiência nas turmas, independentemente da severidade da deficiência.

      

Sinto-me frustrado(a), quando tenho que

adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos.

---

Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola.

      

Estou predisposto(a) a adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.

---

      

Estou predisposto(a) a incluir fisicamente os alunos com deficiência severa na turma, com o apoio necessário.

---

      

Estou predisposto(a) a modificar o espaço físico para incluir crianças com deficiência na turma.

---

      

Estou predisposto(a) a adaptar as minhas estratégias de comunicação, de forma a garantir que todos os alunos com uma perturbação

emocional e comportamental sejam incluídos com sucesso na turma.

---

Estou predisposto(a) a fazer adequações individuais no processo de avaliação dos alunos, de modo a implementar uma educação inclusiva.

---

28. Observações:

---

---

---

---

---

Obrigada pela atenção!

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

**ANEXO D - MATRIZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS RELATIVAS ÀS PROBLEMÁTICAS DAS CRIANÇAS/JOVENS DO GÉNERO FEMININO COM NE**

Tabela 24

*Matriz de análises das respostas relativas às problemáticas das crianças/jovens do género feminino com NE*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Registo Frequência	Total Frequência (n= 211) (%)
Domínio cognitivo e motor	Perturbações do Neurodesenvolvimento	Incapacidade Intelectual	“dificuldades intelectuais/mentais” (A18) “Trissomia 21” (A21); (A71); (A112); (A119) “Síndrome de Down” (A38); (A45); (A59); (A60); (A78); (A109); (A116) “Retardo mental” (A59) “cognitivo” (A22); (A34); (A48); (A65); (A71); (A73); (A99) “défice cognitivo” (A15); (A21); (A30); (A38); (A42); (A43); (A64); (A69); (A80); (A82); (A89); (A92); (A121) “défice intelectual” (A29); (A66) “problemas cognitivos” (A40); (A87) “atraso cognitivo” (A86); (A97) “dificuldades cognitivas” (A31); (A94) “deficiência mental” (A41) “deficiência cognitiva” (A25) “deficiência intelectual” (A33); (A63); (A67); (A112) “incapacidade intelectual” (A35) “problemas desenvolvimento cognitivo” (A53)	51	24.2

	“de memorização e aprendizagem” (A48) “Limitrofe” (A109)		
Perturbações da Comunicação	“dificuldades de aprendizagem graves ao nível da literacia da consciência fonológica” (A53) “problemas de linguagem” (A48) “dificuldades de expressão oral” (A31) “dificuldades na fala” (A74) “perturbação da linguagem e da comunicação” (A92)	5	2.4
Perturbações do Espectro do Autismo	“Autismo” (A9); (A11); (A15); (A29); (A38); (A45); (A47); (A52); (A59); (A62); (A63); (A68); (A78); (A82); (A91); (A107); (A109); (A110); (A113); (A114); (A115) “Espectro de autismo” (A53); (A92) “Transtorno do espectro autista” (A60) “Asperger” (A62); (A78)	26	12.3
Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção	“PHDA” (A18); (A66); (A82); (A92); (A102) “Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção” (A52) “Hpda” (A101) “Hiperatividade – Défice de atenção” (A25); (A39); (A76) “Falta de concentração” (A43) “défice de atenção/concentração” (A34); (A51); (A74); (A94); (A98); (A106); (A107); (A117) “Perturbação da atenção” (A74) “hiperatividade” (A51); (A53); (A69); (A106); (A110); (A117) “Distúrbios por Défice de Atenção” (A81)	28	13.3

		“déficits de atenção com comportamento de oposição” (A53)		
	Perturbação da Aprendizagem Específica	“Dislexia” (A8); (A17); (A18); (A21); (A25); (A36); (A39); (A44); (A45); (A51); (A53); (A55); (A56); (A58); (A62); (A65); (A66); (A69); (A70); (A73); (A74); (A80); (A87); (A92); (A94); (A41); (A102); (A103); (A105); (A110); (A117)	44	20.9
		“Disortografia” (A44)		
		“Disgrafia” (A55)		
		“Dificuldades de aprendizagens” (A10); (A14); (A17); (A26); (A36); (A44); (A75); (A85); (A96)		
		“Perturbações específicas da aprendizagem” (A35)		
		“aprendizagem” (A61)		
	Outras Perturbações do Neurodesenvolvimento	“atraso de desenvolvimento” (A78)	3	1.4
		“perturbações do desenvolvimento” (A35)		
		“Síndrome alcoólica fetal” (A42)		
	Total da categoria:		157	74.4
Incapacidade Motora		“problemas neuromotores” (A17)	15	7.1
		“paralisia cerebral” (A29); (A51); (A53); (A78); (A86); (A92); (A110); (A116); (A119)		
		“limitação motora” (A24)		
		“deficiências motoras” (A112); (A119); (A121)		
		“deficiência física” (A63)		
Incapacidade Intelectual e Motora		“problemas desenvolvimento cognitivo com problemas motores” (A53); (A87)	3	1.4
		“Incapacidades intelectuais e motoras” (A72)		
Multideficiência		“Multideficiência” (A29); (A91); (A92); (A106)	5	2.4
		“Deficiência múltipla” (A63)		
Altas capacidades e sobredotação		“sobredotação” (A118)	1	0.5

		Total da dimensão:		181	85.8
Domínio sensorial	Déficite Auditivo		“Surdez” (A22); (A48); (A90); (A99) “Limitação auditiva” (A24)	6	2.8
	Déficite Visual		“Surdez profunda” (A86) “Invisual” (A42); (A78) “Baixa visão” (A72); (A109)	4	1.9
		Total da dimensão:		10	4.7
Domínio emocional	Perturbações emocionais/afetivas		“foro emocional” (A36) “comportamento, carências sociais e afetivas” (A48) “afetivo” (A73) “problemas emocionais” (A88) “Perturbação emocional e da personalidade” (A92)	5	2.4
Outras problemáticas	Síndromes Raras		“Síndrome X-Frágil” (A78) “Síndrome d’George” (A11) “Síndrome de Williams” (A11) “Neurofibromatose tipo I” (A78) “Smith Magenis” (A112)	5	2.4
	Outras doenças e perturbações		“Cromossepatia” (A45) “epilepsias severas” (A45) “doente oncológico” (A78) “entre outras” (A24) “Deficiências” (A26) “outras síndromes e doenças” (A72) “hidrocefalia” (A112) “Perturbação obsessiva e compulsiva” (A97)	8	3.8
		Total da dimensão:		13	6.2
Sem experiência			“não tenho amostra” (A50) “nada” (A100)		

ANEXO E - Matriz da análise de conteúdo das respostas relativas às problemáticas das crianças/jovens do género masculino com NE

Tabela 25

*Matriz de análises das respostas relativas às problemáticas das crianças/jovens do género masculino com NE.*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Registo Frequência	Total Frequência (n= 266) (%)
Domínio cognitivo e motor	Perturbações do Neurodesenvolvimento	Incapacidade Intelectual	“Défice cognitivo” (A15); (A21); (A38); (A42); (A43); (A56); (A64); (A69); (A79); (A80); (A82); (A89); (A92); (A121) “dificuldades intelectuais/mentais” (A18); “trissomia 21” (A21); (A41); (A62); (A71); (A112); (A119); (A121) “intelectual” (A22) “Deficiência cognitiva” (A25); (A93) “Défice intelectual” (A29); (A66) “Dificuldades cognitivas” (A31); (A94) “Deficiência intelectual” (A33); (A63); (A109); (A112) “Síndrome de Down” (A34); (A42); (A45); (A60); (A78); (A81); (A93) “Incapacidade intelectual” (A35); “problemas cognitivos” (A40) “Deficiência mental” (A41); (A53) “cognitivo” (A48); (A73); (A119) “Retardo Mental” (A59); (A98) “atraso cognitivo” (A86); (A87) “limitações compreensão” (A24) “de memorização e aprendizagem” (A48)	53	19.9

Perturbações da Comunicação	“linguagem” (A48) “perturbação da linguagem e da comunicação” (A92)	2	0.8
Perturbações do Espectro do Autismo	“Autismo” (A8); (A9); (A14); (A21); (A25); (A26); (A27); (A29); (A30); (A34); (A35); (A38); (A44); (A45); (A47); (A48); (A52); (A55); (A59); (A62); (A63); (A65); (A67); (A68); (A71); (A73); (A75); (A82); (A91); (A93); (A97); (A100); (A106); (A107); (A109); (A110); (A114); (A115); (A116); (A118); (A119); (A121) “Asperger” (A17); (A44); (A53); (A106) “Síndrome de Asperger” (A26); (A32); (A62); (A74); (A90) “Perturbação do espectro do autismo” (A32); (A33); (A53); (A58); (A92); (A103) “Transtorno do espectro autista” (A60) “Autistas” (A78); (A112); (A113)	61	22.9
Perturbação de Hiperatividade/ Déficit de Atenção	“Déficit de atenção” (A9); (A39); (A51); (A53); (A79); (A80); (A98); (A106); (A107); (A114); (A115) “Hiperatividade” (A17); (A27); (A30); (A39); (A51); (A61); (A69); (A70); (A80); (A105); (A106); (A110); (A114); (A115); (A116); (A117) “PHDA” (A18); (A66); (A82); (A97) “Hiperatividade e déficit de atenção” (A21); (A32); (A78); (A88) “THDA” (A29) “Hiperatividade com déficit cognitivo” (A45) “Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção” (A35); (A52); (A76); (A92); (A103) “DHD” (A61)	49	18.4

		<p>“Défice de atenção/concentração” (A74); (A94); (A99)</p> <p>“Hpda” (A101)</p> <p>“Transtorno de Déficit de Atenção” (A109)</p> <p>“problemas de comportamento e oposição ao adulto com comorbilidade de hiperatividade com déficit de atenção grave” (A53)</p>		
	Perturbação da Aprendizagem Específica	<p>“Dislexia” (A9); (A10); (A17); (A18); (A21); (A25); (A36); (A38); (A39); (A44); (A45); (A51); (A55); (A65); (A66); (A69); (A70); (A73); (A74); (A76); (A80); (A87); (A87); (A92); (A94); (A97); (A109); (A110)</p> <p>“Disortografia” (A21); (A44);</p> <p>“Dificuldades de aprendizagem” (A26); (A27); (A36); (A44); (A85); (A96)</p> <p>“Perturbações específicas da aprendizagem” (A35)</p>	37	13.9
	Outras Perturbações do Neurodesenvolvimento	<p>“Atraso desenvolvimento global” (A14)</p> <p>“Síndrome alcoólica fetal” (A42)</p> <p>“perturbações do desenvolvimento” (A35)</p> <p>“Atraso de desenvolvimento” (A78)</p> <p>“transtorno global de desenvolvimento” (A109)</p> <p>“Disgrafia” (A55); (A103)</p>	7	2.6
	Total da categoria:		209	78.6
Incapacidade Motora		<p>“problemas neuromotores” (A17)</p> <p>“limitações motoras” (A24);</p> <p>“Dificuldades motoras” (A31)</p> <p>“Deficiência física” (A33)</p> <p>“Paralisia Cerebral” (A59); (A71); (A78); (A81); (A92); (A110); (A119); (A121)</p>	16	6.0

			“Deficiência motora” (A66); (A121)		
			“motora” (A119)		
			“Síndrome de tourette” (A44)		
	Incapacidade Intelectual e Motora		“D motora e cognitiva” (A19);	3	1.1
			“Incapacidades intelectuais e motoras” (A72)		
			“problemas motores e cognitivos” (A87)		
	Multideficiência		“Multideficiência” (A29); (A92); (A106)	4	1.5
			“Deficiência múltipla” (A63)		
	Altas capacidades e sobredotação		“sobredotação altas habilidades” (A107)	1	0.4
		Total da dimensão:		233	87.6
Domínio sensorial	Défice Auditivo		“surdez” (A22); (A121)	3	1.1
			“surdez severa” (A53)		
	Défice Visual		“baixa visão” (A25);	8	3.0
			“invisual” (A44); (A50)		
			“ambliopia” (A55)		
			“cegueira” (A70); (A72); (A86)		
			“cego” (A87)		
		Total da dimensão:		11	4.1
Domínio emocional	Perturbações emocionais/afetivas		“foro emocional” (A36)	6	2.3
			“comportamento, carências sociais e afetivas” (A48)		
			“comportamento” (A61)		
			“Perturbação emocional e da personalidade” (A92)		
			“boderline” (A76)		
			“Ansiedade” (A11)		
Outras problemáticas	Síndromes Raras		“Síndrome de Behr” (A45)	8	3.0
			“Síndrome do X-Frágil” (A59)		
			“Síndrome de Williams” (A71)		
			“Síndrome de Polimalformativo” (A78)		

Outras doenças e perturbações	“Síndrome de rett” (A78); (A114); (A115)		
	“epilepsias severas (Dravet)” (A45)		
	“entre outros” (A24)	8	3.0
	“Deficiências” (A26)		
	“Esquizofrenia” (A53)		
	“Psicopata” (A53)		
	“outras síndromes e doenças” (A72)		
	“esclerose lateral amiotrófica” (A112)		
	“Transtorno opressor desafiador” (A109)		
“sistema nervoso central afetado” (A70)			
Total da dimensão:	16	6.0	

---

**ANEXO F - MATRIZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS RELATIVAS ÀS PERCEÇÕES DOS/AS DOCENTES RELATIVAMENTE AO GÉNERO**

Tabela 26

*Matriz de análises das respostas relativas às percepções dos/as docentes relativamente ao género.*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Registo Frequência	Total Frequência (n=99) (%)
Percepções sobre Género	Perspetiva sociocultural	Género enquanto construção social	<p>“Uma construção psicossocial, em que interferem questões de ordem genética” (A18)</p> <p>“elemento resultante da diferenciação sociocultural entre homens e mulheres, que varia consoante a cultura e que influencia o estatuto, o papel social e a identidade sexual de cada indivíduo no seio da comunidade em que se insere.” (A26)</p> <p>“uma forma de entender, visualizar e referir-se à organização social imposta pela sociedade da relação entre os sexos (feminino/masculino)” (A30)</p> <p>“Característica que distingue o género biológico masculino ou feminino ou ainda baseado nas construções sociais baseados no sexo biológico.” (A33)</p> <p>“Conceito criado pela sociedade que se divide em feminino e masculino” (A64)</p>	15	15.2

---

“Reconheço alguma dificuldade em dominar / definir o conceito. Diria que, enquanto que "sexo" marca as diferenças biológicas entre homens e mulheres, "género" sublinha mais as diferenças sociais, em grande parte criadas / instituídas / favorecidas / condicionadas pela sociedade através da educação e das expectativas construídas por essa mesma sociedade. Por outro lado, enquanto que se fala de dois sexos - masculino e feminino - podemos falar de mais géneros, na medida em que são construções histórico-culturais e podem resultar de escolhas psicológicas individuais expectativas sociais e hábitos culturais, independentes de aspetos biológicos.” (A35)

“Construção social que define através a diferença dois géneros sexuais, biológicos ou culturais, sobretudo identitários” (A37)

“Categoria resultante da diferenciação sociocultural (e não exclusivamente biológica) entre homens e mulheres, que varia consoante a cultura e que influencia o estatuto, o papel social e a identidade sexual de cada indivíduo no seio da comunidade em que se insere” (A52)

“Diferença sociocultural entre homens e mulheres.” (A71)

---

“o termo gênero está relacionado ao domínio da cultura e é uma construção que surge em função de valores e crenças que se alteram de sociedade para sociedade” (A73)

“Relacionado com as capacidades domínio de vista social, como as pessoas são vistas socialmente” (A76)

“Conjunto de características geralmente, socialmente e culturalmente associadas a um grupo de pessoas de determinado sexo (masculino ou feminino).” (A95)

“É um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças entre os sexos.” (A97)

“São as características que definem uma pessoa como masculino ou feminino. Atualmente, em especial como educador, precisamos de um certo cuidado para não promover estereótipos e discriminação através de padrões fixos. No EM sei que posso contar com a ajuda dos alunos para me ensinarem sobre esse conteúdo (e já tive aulas muito boas).” (A109)

“Conjunto biologia + cultura (papéis identidade...) associado a cada sexo” (A116)

Papéis de género	“É a função ou comportamento de alguém com base no seu sexo biológico.” (A78)	2	2.0
Identidade de género	<p>“Um conjunto de características biopsicossociais da pessoa humana, para além do sexo, que determinam comportamentos comumente padronizados em dois grandes grupos (masculino e feminino) e também um conjunto de direitos, liberdades, garantias e deveres que estão afetos a essa pessoa.” (A72)</p> <p>“Sexo que define o sujeito enquanto feminino, masculino ou outro com o qual se identifique” (A7)</p> <p>“é onde cada um se inclui” (A15)</p> <p>“grupo com o qual a pessoa se identifica” (A17)</p> <p>“Estado com que alguém se identifica, independentemente da sua sexualidade” (A22)</p> <p>“Como um individuo se identifica” (A38)</p> <p>“Identidade” (A44)</p> <p>“Qual é o sexo da criança/jovem ou/e como se sente enquanto pessoa inserida ou não de acordo com as suas características físicas e psicológicas.” (A53)</p>	25	24.2

“Uma condição que se manifesta e se reflete na forma como nos projetamos no mundo, nos relacionamos com ele, pensamos e sentimos!” (A58)

“Seres/objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades.” (A61)

“A identidade” (A65)

“Fisicamente, ser do sexo feminino ou do sexo masculino. Emocionalmente, a identificação com o gênero masculino ou com o sexo feminino.” (A70)

“Características com as quais a pessoa se identifica.” (A80)

“A identidade sexual com que se nasce ou aquela que se sente ter.” (A82)

“Identificação com o gênero feminino ou masculino independentemente do corpo / do gênero biológico” (A85)

“Feminino, masculino e outros” (A87)

“O sexo a que cada um sente que pertence.” (A88)

“Identificação sexual de uma pessoa” (A90)

	“Conjunto de características físicas com as quais um indivíduo se identifica” (A103)		
	“Aquilo que a pessoa se identifica independente do sexo.” (A104)		
	“Masculino, feminino, transgénero, etc.” (A106)		
	“É identidade de uma pessoa em termos de características femininas, ou masculinas, ou ambas, ou uma vez m diferentes momentos...” (A112)		
	“Identificação da pessoa com o seu sexo (masculino, feminino ou outro)” (A114); (A115)		
	“Como a pessoa se identifica, independentemente da condição física com que nasceu.” (A118)		
	“No contexto deste estudo, o género refere-se ao sexo, ou seja, feminino e masculino (ou outro).” (A121)		
Igualdade de género	“Igualmente” (A10)	4	4.0
	“Iguais” (A19)		
	“Igualdade de oportunidade” (A75)		
	“Igualdade de direitos entre homens e mulheres” (A91)		

Perspetiva biológica/sexo	Total da categoria:		46	46.5
		“Diferença biológica dos seres vivos” (A14)	7	7.1
		“características fisiológicas e morfológicas do homem e da mulher” (A27)		
		“Conjunto de características biológicas que permitem classificar os seres humanos em masculino e feminino” (A38)		
		“Diferença de características físicas entre pessoas.” (A41)		
		“Características que definem o sexo do ser humano” (A44)		
Outras perspetivas	Desacordo com o conceito Ambiguidade/pouca clareza na definição	“Gênero masculino e feminino, conceito ligado aos órgãos sexuais.” (A60)		
		“Terminologia utilizada para caracterizar a pessoa fisicamente num aspeto específico” (A86)		
		“Não concordo com essa designação quando aplicada ao ser humano” (A81)	1	1.0
		“Masculino ou feminino” (A8);	43	45.5
		“Distinção entre sexos” (A9);		
		“Gênero não deve classificar o indivíduo apenas por um individualismo, mas sim porque todos são		

diferentes e iguais...apesar de ser de sexo feminino ou masculino.” (A11)

“Feminino e masculino” (A21); (A29); (A34); (A36); (A40); (A47); (A48); (A56); (A59); (A68); (A79); (A93); (A99); (A107); (A120)

“gênero é distinção de sexo” (A24)

“ser homem ou mulher” (A25)

“a que sexo pertence o indivíduo” (A31)

“grupo de pessoas com identidade semelhante” (A32)

“Caraterísticas que diferenciam o feminino do masculino” (A42)

“Características femininas e masculinas” (A43)

“Gênero é a junção de todas as características que definem o ser humano, como masculino ou feminino.” (A45)

“características que diferenciam o sexo masculino do feminino” (A50)

“Conjunto de características do sexo masculino ou feminino” (A51)

“A distinção entre pessoas do género feminino e do género masculino.” (A55)

“Traços distintivos entre pessoas” (A62)

“Homem, mulher” (A63)

“Sexo” (A66); (A105)

“Classificação de qualquer pessoa segundo se é feminino ou masculino” (A74)

“Relativo a opção de sexualidade” (A67)

“Aquilo que define se um indivíduo é masculino ou feminino e as suas implicações.” (A69)

“Sexo, religião, etnia, etc.” (A89)

“Característica que distingue indivíduos: feminino e masculino” (A92)

“conjunto de características ligadas ao ser masculino ou feminino” (A94)

“opções” (A98)

“feminino versus masculino” (A102)

“Conceito geral que abarca todas as características comuns de um determinado grupo.” (A110)

“Masculino e feminino de acordo com a gramática” (A113)

“sexo feminino e/ou masculino” (A119)

Total da categoria:	46	46.5
Total da dimensão:	99	100

---

## ANEXO G- MATRIZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS RELATIVAS ÀS PERCEÇÕES DOS/AS DOCENTES SOBRE INCLUSÃO

Tabela 27

*Matriz de análises das respostas relativas às percepções dos/as docentes sobre Inclusão.*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo		Total Frequência (n=99) (%)
			Registo	Frequência	
Percepções sobre Inclusão	Perspetiva inclusiva	Culturas inclusivas/valores	“Inserção na comunidade de crianças com dificuldades de aprendizagem dando igual oportunidade de sucesso escolar a todos.” (A9)	55	55.6
			“Incluir alunos com deficiência em escolas e turmas ditas normais, dando-lhes as mesmas hipóteses que todos os outros usufruem” (A21)		
			“Proporcionar a todos a escolaridade” (A22)		
			“Igualdade de oportunidades” (A10); (A62); (A66)		
			“Todos devem ter as mesmas oportunidades e condições” (A11)		
			“Todos têm os mesmos direitos independente das suas diferenças” (A14)		
“A igualdade de oportunidades apesar das diferenças” (A15)					

---

“Inclusão é uma ação que tem por razão e motivo promover a igualdade entre indivíduos, sem discriminação de capacidades, gênero, etnia, religião ou orientação sexual.” (A25)

“Equidade nas oportunidades para cada pessoa de acordo com as suas competências e características.” (A27)

“Que todos tenham acesso às mesmas oportunidades independente das suas características ou necessidades específicas” (A32)

“Inclusão proporcionar a todas as pessoas os mesmos direitos e oportunidades independente de graça, cor, gêneros ou condição social sejam pessoas com alguma ou mais deficiência, sejam brancos índios, negros, amarelos a vida, a saúde, a educação, ao trabalho, ao lazer.” (A33)

“Dar oportunidade a todos no seu desenvolvimento /capacidade e adaptar à sua especificidade.” (A34)

“Creio que o conceito de inclusão - aqui abordado lato sensu - foi criado para substituir o de integração e pretende designar o conjunto de ações que, dinamicamente, a(s)

---

sociedade(s) / as organizações, etc. devem desenvolver para se adaptarem e aproximarem do indivíduo - não só o aceitando e respeitando-o, mas envolvendo-o ativamente, de acordo com o seu perfil - e não apenas aquilo que este tem de fazer para se "adaptar" e "integrar" na sociedade." (A35)

"Inclusão não é só o indivíduo tem de procurar e se integrar na sociedade/comunidade/escola, mas a forma como estas estruturas têm pelo seu lado de se modificar, de se aproximar do indivíduo." (A97)

"Qualquer indivíduo deverá ter acesso às condições específicas de que necessita para alcançar algo, que poderá ser no âmbito escolar ou outro." (A36)

"Preservação e respeito pela diferença, capacidade de participação de cada identidade, com todos os seus paradoxos e profundidades" (A37)

"Tratamento igual a todas as pessoas" (A47)

"Proporcionar a todas as crianças/jovens as mesmas oportunidades, direitos, deveres e conhecimento, independentemente das adaptações que se tenha de considerar para

---

cada um deles, de forma a que não se sintam diferentes pelas dificuldades que apresentam.” (A45)

“Proporcionar a todas as crianças as mesmas oportunidades independentemente das suas características e capacidades” (A51)

“Conjunto de ações que garantem a participação igualitária de todos os membros de uma sociedade/comunidade.” (A52)

“Todos as pessoas têm direito as mesmas oportunidades e aprendizagens.” (A56)

“Respeito pelas diferenças” (A57); (A68)

“Dar oportunidades as pessoas para se sentirem aceitas e com as mesmas oportunidades que os outros.” (A59)

“Ato ou efeito de incluir, inserir coisa /substancia/pessoa dentro de outra, ou seja, igualdade dentro de "um grupo" (A61)

“Reconhecer, aceitar e criar condições para que a diferença que pode condicionar-me ou a outros, não seja impeditiva do acesso à igualdade de oportunidades” (A70)

---

“Estar junto, fazer coisas em conjunto, ter garantia de igualdade e equidade, olhar para aquilo que alguém pode fazer e não para o que não pode fazer, encarar problemáticas como características/especificidades, entender que a norma é ser "anormal", fora da norma porque, verdadeiramente, a norma não existe.” (A72)

“É oferecer oportunidades iguais a todos os alunos, quer no acesso à educação, saúde, serviços.” (A78)

“Igualdade” (A65)

“inclusão escolar: todos os cidadãos devem ter o direito de ter acesso ao sistema de ensino” (A50)

“Igualdade de oportunidades de acordo com casa perfil e grau de proficiência” (A85)

“Incluir de forma coerente e justo todos os indivíduos, respeitando as suas características individuais” (A86)

“Igualdade e equidade para todos.” (A87)

---

“Capacidade de viver em harmonia com todo o tipo de pessoas, independente da sua cor, raça, gênero, problemas físicos.” (A90)

“Atenção e oportunidade para todos respeitando a sua individualidade” (A93)

“Não discriminar” (A98)

“Todos têm os mesmos direitos” (A99)

“Dar as mesmas oportunidades a todas as crianças tendo em conta as necessidades de cada uma.” (A102)

“A construção é um processo que implica a remoção de barreiras para a efetiva participação na sociedade” (A103)

“Igualdade entre todos” (A104)

“Permitir que todas as pessoas sejam tratadas, com os seus direitos e deveres com seres humanos que são.” (A112)

“Criar condições de equidade” (A116)

“Somos todos diferentes, mas somos todos iguais em direitos e deveres.” (A118)

---

“Escola para Todos onde todos são diferentes.”  
(A75)

“Dar oportunidades de acesso ao ensino a jovens de diversas raças/ etnias e com diferentes problemáticas, quer do foro comportamental quer de necessidades educativas de inclusão.” (A76)

“Promover uma verdadeira educação e total para todos, respeitando as suas diferenças.”  
(A81)

“Todos na escola, custe o que custar e doa a quem doer” (A113)

“Inclusão é tratar igual os que são diferentes.”  
(A31)

“Dar equidade e não igualdade” (A39)

“Todos têm direitos” (A89)

“Equidade” (A96)

“Para todos” (A105)

“Respeito” (A120)

Participação, envolvimento e sentido de pertença	<p>“Incluir / pertencer a algo ... a um grupo” (A30)</p> <p>“Incluir, pertencer a um grupo” (A43)</p> <p>“Sentido de pertença e pertença efetiva” (A82)</p> <p>“Não pôr de lado, fazer sentir que faz parte do grupo.” (A88)</p> <p>“possibilidade de participação” (A119)</p> <p>“Inclusão para mim é quando as crianças/ jovens (deficientes, diferentes etnias, diferentes culturas com diferentes línguas maternas) se sentem bem na escola, ou seja, quando a Escola é de Todos e para Todos.” (A53)</p> <p>“Garantir/contribuir para que todos atinjam o seu máximo potencial a nível pessoal e social.” (A92)</p> <p>“Fazer parte de / estar incluído em” (A114); (A115)</p>	10	10.1
Práticas educativas inclusivas	<p>“Fazer parte” (A65)</p> <p>“Utilizar todas as estratégias possíveis a fim de obter o melhor desempenho de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades ou especificidades” (A7)</p>	20	20.2

“Incluir todos os alunos no processo de aprendizagem” (A17)

“De uma forma grosseira e se me limitar às questões associadas ao ensino, é a capacidade de incluir os alunos com necessidades especiais nas diversas ações/atividades a realizar com a turma.” (A24)

“Conferir oportunidades de atingir o sucesso e o desenvolvimento integral das competências e capacidades individuais, através de caminhos múltiplos, diferenciados e diversificados” (A18)

“É o conjunto de meios e ações para englobar o outro no grupo.” (A26)

“Dar condições de aprendizagem com todos, para todos e de forma diferenciada, equitativa, de preferência, derrubando barreiras.” (A29)

“Juntar os alunos com necessidades com os que não têm” (A40)

“Incluir os alunos nos programas e planos de aulas, não só para que aqueles que apresentam necessidades adquiram competências sociais, de estudo, organização, por exemplo, mas que os outros alunos

possam aprender e respeitar a diversidade de cada um.” (A44)

“Adaptar o ensino as competências reais dos alunos” (A48)

“O trabalho com alunos com NEE em grupo-turma, mas atendendo às suas especificidades.” (A55)

“Um conjunto de ações em curso para queridos possamos conviver e aprender” (A58)

“Promoção da participação efetiva de todos os alunos, respeitando suas limitações e potencialidades.” (A60)

“Possibilitar condições de acessibilidade, respeito e adaptações físicas e curriculares” (A63)

“Dar a cada um aquilo de que necessita para poder desenvolver as suas aprendizagens” (A64)

“Criação de um contexto que permita o máximo aproveitamento das potencialidades de cada aluno em benefício da sua aprendizagem.” (A69)

“inclusão envolve a escolha de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças, no sentido de apoiar aprendizagens e progressos, eliminando barreiras.” (A73)

“Incluir todos os alunos nas minhas aulas” (A91)

“Incluir todos da mesma forma no processo de ensino e aprendizagem” (A106)

“É o aluno ter direito às mesmas oportunidades de aprendizagem, acompanhando a sua turma nas atividades, embora estas adaptadas às suas necessidades e potencialidades.” (A110)

“Para mim a inclusão é nenhum ser humano ser excluído de nada seja por que motivo for. Todos temos de ter as mesmas oportunidades. Isto não significa que tenhamos de ser sujeitos às mesmas coisas. Ou seja, num contexto escola, todos os alunos têm o direito de aprender, mas isto não significa (nem deve significar, a meu ver) que todos os alunos de uma turma tenham que aprender da mesma forma, na mesma sala de aula...” (A121)

Perspetiva integrativa	Total da categoria:		85	85.9
		“Integração contextualizada” (A38)	3	3.0

Posicionamento de reserva/pessimismo	“Integração de pessoas com necessidades específicas.” (A71)		
	“Ajudar todas as pessoas a estarem integradas na sociedade” (A74)		
	“Algo utópico, já que muitas vezes vemos uma inserção de alunos na escola. A inclusão de fato precisa ajudar as pessoas a se tornarem melhores. Os alunos que não são pessoas com deficiência precisam se adaptar para acolher e incluir. Os alunos que são pessoas com deficiência precisam conseguir recursos para chegar ao seu melhor, superar ao máximo o seu limite. E, muitas vezes, o profissional da inclusão somente pede que "facilitemos" as provas, mas não há um trabalho entre esse especialista, os professores e os auxiliares para uma educação significativa. Muitas vezes não conseguimos nem um auxiliar para atender o aluno de inclusão, auxiliando na criação de uma rotina de estudos/aprendizagem. Este trabalho é muitas vezes frustrante, já que não estamos trabalhando para uma preparação destes alunos para os desafios após escola.” (A109)	3	3.0
“Treta” (A117)			

Ambiguidade/pouca clareza na definição	“Inclusão é termo bonito para justificar igualdade quando na realidade não é isso que acontece.” (A100)		
	“Incluir em algo” (A8)	8	8.1
	“Sem diferenciação” (A19)		
	“Inclusão é passar indiferente na sociedade/escola.” (A41)		
	“é o ato de incluir” (A42); (A95)		
	“Fazer arte de um todo.” (A80)		
	“A pessoa estar incluída” (A107)		
	“Ato de incluir, integrar num grupo” (A94)		
Total da categoria:	14	14.1	
Total da dimensão:	99	100	

---

**ANEXO H - MATRIZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS RELATIVAS ÀS PERCEÇÕES DOS/AS DOCENTES SOBRE AS CONDIÇÕES DA TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR**

Tabela 28

*Matriz de análises das respostas relativas às percepções dos/as docentes sobre as condições da Transição para a vida pós-escolar*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro	Registro Frequência	Total Frequência (n=117) (%)
Percepções sobre condições da Transição para a vida pós-escolar	Facilitadores	Oportunidades proporcionadas pelas escolas	<p>“Sou da opinião de que, dentro do possível, o sistema educativo, tem capacitado tais jovens para a sua integração na Sociedade.” (A69)</p> <p>“Considero que já existe alguma atenção as oportunidades a adaptação ao longo dos percursos escolares, contudo considero que ainda é possível evoluirmos muito mais nesta área.” (A24)</p> <p>“Não obstante grandes progressos tenham sido feitos, a minha percepção é a de que a Escola já vai conseguindo dar oportunidades de aprendizagem e de construção de uma cidadania ativa para as crianças e jovens com Necessidades Específica (...)” (A35)</p> <p>“Tudo depende do que o meio envolvente pode oferecer-lhes...e da forma como</p>	5	4.3

---

	quer os professores quer às direções dos agrupamentos constroem as parcerias (...)" (A53)		
	"(...) É preciso refletir se as oportunidades estão enquadradas com as necessidades. A igualdade de oportunidades é uma preocupação com tod@s @s alun@s. (A118)		
Envolvimento familiar	"Existem oportunidades, mas apenas conseguidas com muito esforço e dedicação da família. Se assim não for, a perspetiva é negativa e muitas vezes falhada." (A9)	2	1.7
	"Alun@s com necessidades específicas, na maioria, são autossuficientes enquanto têm os pais.(...)" (A118)		
Autodeterminação como princípio orientador	"Dependerá das necessidades e do caminho que cada um escolher (tendo em consideração os cursos de ensino regular e de ensino profissional)." (A44)	3	2.6
	"Normalmente a cada aluno é-lhe permitido dar a sua opinião e ir de encontro aos seus interesses e após algumas experiências no mundo do trabalho (PIT) ele terá alguma luz e será orientado nesse sentido." (A97)		

		“Normal, ninguém precisa dar algo a alguém, como se sentisse pena ou desse esmola. Todas as pessoas possuem suas próprias características e algo a oferecer.” (A107)		
Barreiras	Total da categoria:		10	8.5
	Fatores pessoais	“Dependendo da deficiência que o aluno apresente e das vivências que usufruiu e da capacidade de apreensão, há alunos aos quais são dadas todas as oportunidades para ingressar no ensino superior ou encontrar trabalho. (...)” (A21)	3	2.6
		“Considero que a sua condição (...) determina de forma irremediável as oportunidades de cada um dos alunos” (A36)		
		“(...) Além disso, o tipo de problemáticas associadas a cada classe da variável gênero, são distintas (...)” (A52)		
	Fragilidades na formação escolar	“São poucas, porque não existe uma formação escolar a pensar no seu percurso profissional.” (A31)	9	7.7
		“Confesso que estamos muito longe do ideal na minha opinião. Como professor contratado, passo por vários agrupamentos e é notório que não existe uma uniformidade nas decisões, nos		

procedimentos e até nas oportunidades (...)(A45)

“(..) Por outro lado, há alunos que a transição para a vida adulta não é trabalhada adequadamente na escola, pois os conteúdos lecionados não são práticos o suficiente para lidar com situações do cotidiano.” (A21)

“Considero que (...) as opções que, por vezes, a escola decide determinam de forma irremediável as oportunidades de cada um dos alunos” (A36)

“Penso que a escola ainda não assumiu esta tarefa de forma sólida e eficaz.” (A86)

“Penso que as oportunidades conseguidas pelas escolas (cada escola tem modos de trabalhar diferentes, no os casos dos alunos que desenvolvem PIT) nem sempre vão de encontro às realidades que os alunos enfrentam na vida pós-escolar.” (A92)

“(...) Infelizmente não temos feito um trabalho de inclusão de fato. Não estamos preparando esses alunos para o sucesso, dentro de suas possibilidades, fora da

escola. (...) Talvez até tivesse ido melhor nas matérias da escola se tivessem dado a oportunidade correta para ele.” (A109)

“Depende muito do tipo de escola e do tipo de cursos/saídas profissionais facultadas na região (...)” (A52)

“Enquanto não houver consciência (...) professores (...) vejo que as oportunidades são ainda limitadas.” (A33)

Escassez de recursos humanos/especialização

“Pouco ou nenhum apoio é dado. Há falta de pessoas especializadas a dar apoio nas escolas e os professores não têm formação para lidar com NEE’s ou arranjar metodologias para colmatar falhas de aprendizagem.” (A39)

4

3.4

“Poucas e não adequadas, uma vez que a maior parte dos docentes que os acompanha não têm formação” (A85)

“(...) Vi uma professora dizer que facilitou o texto para os alunos porque eles tinham dislexia e não conseguiam ler, na frente deles (um fez a prova sozinho, ou seja, lia muito bem, e o outro, que tinha sim dificuldades, era um excelente desenhista

	<p>- e a professora poderia ter aproveitado isso para puxar o interesse dele para a leitura ao invés de enfatizar o que ele não conseguia... ele deixou de tentar). Vejo especialistas dizendo que eles terão esses empregos embalando compras em mercado como ótimo (não, eles podem muito mais que isso). Infelizmente ainda temos muito a aprender.” (A109)</p>		
<p>Atitudes desfavoráveis do meio envolvente</p>	<p>“(...) bem como, quando as próprias direções tiverem recursos humanos e logísticos suficientes para realizarem um trabalho digno para esses alunos.” (A45)</p> <p>“(...) A educação especial tem evoluído muito, mas penso que só conseguiremos avançar com o sucesso pretendido, quando a comunidade docente no geral, deixar de encarar as crianças com NEE como "entraves" ao bom funcionamento das turmas (...)” (A45)</p>	<p>5</p>	<p>4.3</p>
	<p>“(...) Já tive aluno no EM que repetia "eu sou burro" e eu analiso que ele sempre ouviu isso e aceitou como verdade (e isso me tortura, porque ele tinha sim potencial, mas nem sempre para as matérias da escola (...))” (A109)</p>		

	<p>“As oportunidades são poucas, pois ainda existe um estigma muito grande relativamente a estes alunos como os que para nada servem.” (A74)</p> <p>“São por vezes alvo de alguma discriminação” (A76)</p> <p>“(…) mas por desconhecimento / ignorância / preconceito, etc. da sociedade (…)” (A35)</p> <p>“Raras” (A8)</p>		
Escassez de oportunidades/respostas	<p>“Oportunidades de completar a escolaridade obrigatória, depois disso é cada um por si.” (A80)</p> <p>“Poucas” (A10); (A75); (A87); (A91); (A120)</p> <p>“Poucas oportunidades” (A43); (A96)</p> <p>“Poucas ou nenhuma” (A57)</p> <p>“São redutoras” (A58)</p> <p>“Poucas perspectivas” (A62)</p> <p>“As oportunidades são mínimas” (A67)</p>	27	23.0

“Percebo que as oportunidades são poucas” (A63)

“Nenhuma” (A22)

“Muito limitadas.” (A90)

“Pouquíssimas oportunidades, inclusive de debate sobre o tema, oportunidades de trabalho e vida social autônoma adulta.” (A60)

“menos do que as expectáveis” (A119)

“Já se dão algumas, mas ainda se tem muito para melhorar neste campo.” (A56)

“As respostas são insuficientes” (A89)

“Ainda há muito a fazer.” (A51)

“Pós-escolar os jovens têm poucos apoios” (A99)

“Portugal ainda não tem capacidade para apoiar estes alunos à saída da escolaridade obrigatória. A maioria dos casos vai para instituições quando têm vaga (...)” (A40)

	<p>“São poucas as oportunidades, sendo que não são ajustadas às reais necessidades e potencialidades destes jovens.” (A26)</p> <p>“Poucas. Não são devidamente incluídos / integrados na sociedade.” (A30)</p> <p>“(…) mas a transição para a vida adulta / pós-escolar continua a ser problemática e isto é visível na falta de oportunidades de trabalho para estes jovens, não por falta de legislação adequada (…)” (A35)</p>		
Pouco envolvimento das empresas	<p>“Enquanto não houver consciência coletiva de governantes (…) vejo que as oportunidades são ainda limitadas.” (A33)</p> <p>“As oportunidades que são dadas a estes alunos são quase nulas. Deveria existir uma intervenção a nível do ministério neste sentido, pois apesar de as empresas receberem alguns benefícios, são apenas para quem tem cunhas.” (A78)</p> <p>“A transição é sempre complexa. A escola pretende que essa transição se faça de forma integrada e integradora, mas o diálogo e a cooperação com as empresas e outras entidades nem sempre são assertivos e em ordem à sua consecução profícua.” (A18)</p>	5	4.3

	<p>“No meu ver ainda há um grande percurso a fazer. Apesar de terem sempre PIT em diversas empresas, não significa que lhes deem oportunidade para continuar.” (A34)</p> <p>“(…) mas por desconhecimento / ignorância / preconceito (…) e dos empregadores, em particular.” (A35)</p>		
Restrições económicas	<p>“Enquanto não houver consciência (…) gestores, empresários (…) vejo que as oportunidades são ainda limitadas.” (A33)</p> <p>“Geralmente poucas oportunidades por questões economicistas. Muito faz de conta…” (A93)</p> <p>“São poucas, faltam investimentos” (A98)</p>	3	2.6
Pouco envolvimento familiar	<p>“Dependendo do meio socio cultural e económico podem ser diferentes” (A64)</p> <p>“(…) Ou ficam com familiares e aí por vezes ficam sem fazer nada de útil.” (A40)</p>	2	1.7
Total da categoria:	<p>“Enquanto não houver consciência coletiva de (…) famílias, vejo que as oportunidades são ainda limitadas.” (A33)</p>	58	49.6

Perspetiva de género	Percurso de transição diferem de acordo com o género	<p>“Por norma são equacionadas ainda as saídas para vida ativa tendo em conta o género” (A25)</p> <p>“São demasiado direcionados para cursos profissionais, ou então numa perspetiva de não seguimento de estudos, o que provoca muitas vezes escolhas associadas ao género (rapazes vão para multimédia, raparigas para educação de infância, por exemplo)” (A37)</p> <p>“As oportunidades são exatamente as mesmas, a forma de as aproveitar é que é diferente. Culturalmente as raparigas são mais focadas nos estudos e ocupam a maior parte das vagas do ensino superior. A nossa cultura e tradição ainda encara com "melhores olhos" a ida de rapazes para profissões/áreas mais práticas, menos intelectuais/académicas, mais braçais.” (A72)</p> <p>“Há muito a fazer ainda para que a igualdade de inclusão/oportunidades entre os géneros seja ideal. Estamos no bom caminho, mas terão que ser levadas a sério as oportunidades disponíveis nestes momentos específicos de</p>	4	3.4
----------------------	------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	-----

<p>Percursos de transição não diferem de acordo com o género</p>	<p>transição para a vida adulta/pós-escolar.” (A61)</p> <p>“Depende mais das características de cada aluno do que o facto de ser rapaz ou rapariga.” (A41)</p> <p>“Nunca me deparei com alguma situação de injustiça, por causa do género. Por isso, classifico que as poucas oportunidades que existem são inclusivas.” (A112)</p> <p>“Penso que dão as mesmas oportunidades, dependendo das especificidades de cada um.” (A7)</p> <p>“É igual” (A14)</p> <p>“São de uma forma geral dadas as mesmas oportunidades” (A15)</p> <p>“Iguais” (A19); (A27); (A70); (A105)</p> <p>“Equitativa, de acordo com as suas expetativas, necessidades e potencialidades.” (A29)</p> <p>“De acordo com a minha experiência no ensino público e privado considereei que as oportunidades são semelhantes</p>	<p>26</p>	<p>22.2</p>
------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------	-------------

independente do género do aluno. Por exemplo quer rapazes quer raparigas acederam a cursos de educação e formação na área da cozinha; serviço de mesa e bar; jardinagem, entre outros” (A32)

“Creio que as oportunidades serão as mesmas” (A38)

“São, ainda, reduzidas em relação à inclusão escolar, mas equitativa.” (A55)

“Acredito que são dadas as mesmas oportunidades. Por mais difícil que seja a inclusão de acontecer, acho que não há relação ao género neste quesito.” (A59)

“São dadas as mesmas oportunidades.” (A71)

“têm a mesma oportunidade” (A73)

“De igualdade.” (A81)

“Nunca senti qualquer diferença” (A82)

“Durante o percurso escolar as oportunidades são iguais para rapazes e raparigas. Na transição para a vida pós-

	escolar, as oportunidades não dependem do género, mas das características do aluno (se têm Plano Individual de Transição, por ex)” (A94)		
	“São as mesmas” (A102)		
	“As mesmas desde que estejam definidas no PIT.” (A110)		
	“Penso que as oportunidades são iguais para rapazes e raparigas. Não noto diferença absolutamente nenhuma.” (A121)		
	“Várias oportunidades.” (A106)		
	“São-lhes dadas as mesmas e demasiadas oportunidades” (A113)		
	“são as mesmas para todos” (A65)		
	“Estão a dar oportunidades iguais para todos nos últimos anos.” (A104)		
Nos percursos de transição as raparigas estão em desvantagem	“Infelizmente...as raparigas ainda são postas um pouco de parte.” (A11)	6	5.1
	“Pelo que conheço, aos rapazes algum emprego nas juntas de freguesia, jardinagem e limpeza, pontualmente uma		

pequena empresa, por exemplo uma carpintaria, contrata; às raparigas ignoro que seja dado alguma” (A48)

“(…) No entanto os rapazes têm mais hipóteses no que diz respeito a algumas ofertas por exemplo oficinas de automóveis, serviços como portarias. As meninas são quase que empurradas para serviços ligados aos refeitórios, limpezas, jardinagem e pouco mais.” (A53)

“(…) Não é fácil dar opinião sobre este assunto. Tenho firme convicção de que há uma propensão muito grande para as alunas com Necessidades Específicas constituírem família logo após a conclusão da escolaridade obrigatória, coisa que não acontece tanto com os rapazes.” (A52)

“Os rapazes têm mais facilidade em ter oportunidades para se integrarem na vida ativa.” (A88)

“Muitas vezes as meninas com deficiência param de estudar para ir à um subemprego para garantir uma renda para as famílias. Isso também acontece com os meninos, mas há mais possibilidades para

Outras perspetivas	Total da categoria: Sem opinião/desinteresse pelo assunto	as meninas (manicure, diarista, cuidar de criança (...)) (A109)	36	30.8
		“prefiro não responder” (A42)	11	9.4
		“Não tenho opinião” (A47)		
		“Nada a registar” (A79)		
		“Não tenho” (A114); (A115)		
		“Desconheço” (A68); (A116); (A50)		
		“Não tenho essa perceção.” (A95)		
		“Não tenho grande conhecimento sobre esse assunto” (A103)		
		“Nada” (A100)		
		Desvio ao tema	“Depende do tipo de medidas de apoio à inclusão, aqui devia discriminar seletivas de adicionais - certificação e formação pré-profissionalizante, estágios isto nas medidas adicionais” (A66)	2
	“Entendo que quando os alunos transitam para o ensino secundário devia ser bem analizada as capacidades de os alunos realizarem exames nacionais e se não forem capazes (porque não existem			

exames para NEE) deviam ser obrigados a seguirem um curso profissional." (A17)

Total da categoria:

13

11.1

Total da dimensão:

117

100

---

**ANEXO I - MATRIZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS RELATIVAS ÀS PERCEÇÕES DOS/AS DOCENTES RELATIVAMENTE AO SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO.**

Tabela 29

*Matriz de análises das respostas relativas às percepções dos/as docentes relativamente ao seu papel na promoção da igualdade de género.*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Registo Frequência	Total Frequência (n=100) (%)
Perceções sobre o papel do docente na promoção da igualdade de género	Reconhecimento da importância /responsabilidade	Escola como principal agente de mudança social	<p>“Considerando que a escola constitui um dos principais agentes de socialização, na medida em que é nela que crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo, adquirem aprendizagens sociais e desenvolvem competências relacionais (...)” (A35)</p> <p>“A escola para além de ensinar conteúdos programáticos ensina cidadania e prepara os jovens para o futuro” (A99)</p> <p>“A escola é o fiel da balança de inúmeras variáveis envolvidas neste processo.” (A52)</p> <p>“A educação é fundamental para promover, ensinar e educar para a igualdade de oportunidades, assegurando a formação de jovens com um comportamento cívico</p>	12	12

---

enquadrado nos valores para o século XXI”  
(A85)

“Só assim se poderá obter uma sociedade mais justa, mais equilibrada e mais democrática e participativa/interventiva” (A25)

“é importante consciencializar a sociedade para esta temática” (A30)

“É fundamental acabar com a mentalidade "masculina" que ainda impera no nosso país, onde as mulheres são consideradas inferiores aos homens em todos os sentidos.” (A7)

“A escola é o lugar por excelência da inclusão”  
(A62)

“Educação para todos” (A105)

“(…) Por isso o diálogo e reflexão em todos os ambientes possíveis, e isso inclui escola, são essenciais.” (A109)

“Considerando que a educação molda mentes.” (A81)

“O ambiente escolar é essencial para a formação da sociedade que desejamos, (...)”  
A60

Professor/a como principal agente de mudança e de apoio

“Trabalhando num projeto de inclusão de jovens em abandono escolar, considero que o meu papel de coordenadora faz a diferença” (A15)

17

17

“O papel do professor na promoção da igualdade entre raparigas e rapazes é de fundamental importância, pois é na escola que muitos deles buscam apoio e direcioná-los orientando e sugerindo quais são os caminhos a seguir.” (A33)

“O nosso empenho e esforço é no sentido de lhes oferecer competências para conseguirem superar as suas dificuldades, dando-lhe oportunidade para viverem no mundo cá fora.” (A34)

“A direção pedagógica que uso é sempre de proximidade com cada aluno e aluno, pretendendo alargar os horizontes de possibilidades no presente e apontando para o futuro. Muitas vezes é difícil pelo número de alunos por turma, poucas horas por semana e muita burocracia” (A37)

“O professor é o principal responsável pela promoção da igualdade na sala de aula” (A38)

“(...) desta forma todos os educadores possuem importante papel na construção da mesma.” (A60)

“Como mencionei anteriormente, há muito a fazer para que estas igualdades sejam equiparadas, como tal e por tal acho muito importante promover a Igualdade de género.” (A61)

“A nossa ação deve travar todo o tipo de discriminações e deve promover uma real, prática e sistemática igualdade de oportunidades e equidade. Não é suficiente que todos estejam na escola, temos que ir mais além, o importante é que todos adquiram ferramentas e conhecimentos para promover e utilizar as suas reais capacidades no futuro, enquanto cidadãos.” (A72)

“É da minha competência fazer com que os alunos se sintam integrados na turma e aprendam as matérias que leciono. Mas sobretudo que eu sirva de intermediário entre os diferentes alunos da turma para que se aceitem.” (A74)

“Tento promover um ambiente pacífico e harmonioso de trabalho onde todos os

alunos(as) se consigam sentir incluídos e necessários.” (A90)

“Professor é o canal de mostrar as realidades” (A98)

“É muito importante para não haverem desigualdades, todos têm os mesmos direitos/obrigações” (A102)

“O trabalho em sala de aula, diário, com o/a Docente é importante.” (A55)

“Cabe ao docente promover os melhores comportamentos da sociedade” (A91)

“Pela forma como trabalho com os alunos” (A64)

“Sou um elemento importante na implementação desses projetos.” (A69)

“Tento fazer o meu trabalho da melhor maneira possível, mas sei que nem sempre é possível, sou professora de matemática e as diferenças por vezes são tão grandes em relação aos restantes colegas que o apoio torna—se infrutífero.” (A40)

Integração da  
perspetiva de género

“(…) o papel dos professores na promoção da igualdade entre raparigas e rapazes com

14

14

nas estratégias de educação e formação

Necessidades Específicas é fundamental, não só atuando, a jusante, na resolução de conflitos e na atenuação de desigualdades, mas, sobretudo, atuando, a montante, isto é, desencadeando ações (incluindo a nível da linguagem usada) que de forma positiva, proativa, evitem a desigualdade e contribuam para que os jovens tomem consciência da responsabilidade que todos têm de lutar pela igualdade, bem como do direito que todos têm a essa igualdade.” (A35)

“Na planificação das aulas, na preparação de fichas e testes especiais, etc.” (A17)

“É importante fortalecer as bases da igualdade entre jovens sendo eles com necessidades ou não, a diferença passa pela metodologia adaptada para os diferentes públicos.” (A26)

“Faço questão de desmontar ideias pré-concebidas e tratar assuntos de igualdade nos temas das aulas.” (A93)

“Promovo através do jogo, de forma natural, a igualdade entre todos os intervenientes. No jogo não há necessidade de enfatizar diferenças. Naturalmente, somos todos humanos.” (A118)

“Proporcionando e desenvolvendo atividades/ momentos em que não haja discriminação entre eles, promovendo sempre a igualdade de oportunidades, independentemente das diferenças” (A42)

“ (...) Mas, podemos e devemos promover diálogos, organizar projetos, e viver a prática da igualdade. Nosso país está cada vez mais injusto para as mulheres (cresce o número de estupros coletivos, feminicídio e relacionamentos abusivos). Talvez só o fato de ensinarmos educação, respeito e cavalheirismo aos meninos (no conceito de entender que uma mulher tem suas particularidades que devem ser respeitadas) já seria bem significativo. Mas os grandes exemplos midiáticos não ajudam muito: -debate jornalístico com men-interrupting, estrelas acusadas de estupro, relacionamento abusivo, ostentando troca de parceiras sem se incomodar com o sentimento das anteriores, (...).” (A109)

“(...) A disciplina de cidadania e desenvolvimento tem como aprendizagem essencial a igualdade de gênero que deve ser trabalhada em contexto turma, enquadrada em projetos que se adequem à realidade dos alunos (...).” (A32)

	<p>“Nas aulas de cidadania, trato esse tema” (A43)</p> <p>“Promoção da aceitação do educando pelo grupo e promoção de momentos que promovam uma maior socialização com o grupo” (A67)</p> <p>“É fundamental explicar os que os une e o que os separa” (A89)</p> <p>“Através da prática e das estratégias desenvolvidas.” (A18)</p> <p>“Considero que é importante pois cada criança é uma criança diferente, a diferença de géneros é só mais um factor diferenciador que requer adaptação e adequação de forma a proporcionar ao aluno as melhores vivencias possíveis como forma de potenciar as suas aprendizagens e acima de tudo isso a uma vida ativa feliz.” (A24)</p> <p>“Fazendo parte como educadores, temos que explicar e incentivar a igualdade entre todos.” (A104)</p>		
Promoção da igualdade de género junto de todo/as o/as aluno/as	<p>“É tão importante para os alunos com necessidades específicas como para os outros.</p>	12	12

A educação do ser humano deve basear-se sempre nos valores que promovam o respeito e a igualdade, a liberdade e a solidariedade.” (A51)

“A promoção da igualdade deve ser feita sempre, quer tenham ou não NE.” (A80); (A115)

“Penso o mesmo para todas as crianças com NE ou não. A igualdade de género tem sempre que ser respeitada, quando há diferenças nas propostas de atividades tem de ser explicadas aos alunos.” (A114);

“cabe ao professor, enquanto formador de indivíduos, personalidades e seres humanos, contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades, seja de género ou outras, portadores ou não de problemáticas.” (A119)

“Enquanto docente, o meu papel na promoção da igualdade entre raparigas e rapazes é sempre importante, quer seja em alunos com Necessidades Específicas ou não.” (A121)

“enquanto professor é necessário participar na promoção da igualdade entre raparigas e rapazes com Necessidades Específicas, faz parte na nossa função educativa.” (A73)

	<p>“O papel do docente na promoção da igualdade de género é importante quer para alunos com nee quer com alunos sem nee identificadas (...)” (A32)</p> <p>“Penso que qualquer docente deve inculcar a igualdade de género aos seus alunos, independentemente de terem ou não NEE.” (A45)</p> <p>“Enquanto docente, seja com este tipo de alunos ou outros, a promoção da igualdade entre géneros é sempre implementada. Nem sequer me teria lembrado que poderia haver esta necessidade pois é um facto inato.” (A94)</p> <p>“É tão importante como na promoção da igualdade de alunos sem necessidades específicas.” (A95)</p> <p>“A promoção da igualdade de género deve ser transversal a todos os alunos” (A103)</p>		
As práticas pedagógicas não diferem de acordo com o género	<p>“Permitir a aprendizagem e conhecimento para todos.” (A10)</p> <p>“Não faço diferença” (A14)</p> <p>“Dou igual valor aos alunos e às alunas.” (A27)</p>	19	19

“Porque as suas necessidades nada têm a ver com o seu género, e isso tem que se dizer.” (A31)

“Adequação às necessidades específicas independente do género.” (A71)

“Não há diferença” (A96)

“Todos são seres humanos e merecem igual tratamento e acompanhamento.” (A56)

“Temos de participar no respeito para com o ser humano, independentemente do género” (A82)

“Se toda e qualquer pessoa têm direito ao ensino, aproximo a minha forma das necessidades de cada um, não em função do género, mas em função dos gostos pessoais.” (A112)

“Deve haver as mesmas oportunidades para todos.” (A87)

“Para mim a igualdade de género e de oportunidades é extremamente importante.” (A88)

“O papel do professor é o de incluir todas as pessoas, aceitar as suas diferenças, apoiar a aprendizagem e responder às necessidades individuais.” (A50)

“Tenho obrigação de trabalhar com todos, adequando as práticas de ensino às especificidades de cada um” (A86)

“O meu papel prende-se com a importância de os tratar por igual. Não diferencio em nada os rapazes e as raparigas. Ajo da mesma forma como vivo. Nunca me senti diferente de qualquer rapaz/homem em termos de vivências, apesar de viver numa sociedade extremamente sexista. É evidente que sofri imensas pressões pela vida fora devido ao contexto sociopolítico da época da minha infância e juventude - era a maria-rapaz, mas isso nunca me preocupou. Hoje ajo com os meus alunos da mesma forma que gostaria que tivessem agido comigo.” (A41)

“Colaboro na adequação de projetos, aulas, materiais, e na integração na comunidade, quer se trate de alunos com necessidades especiais por carência, ou por excesso de competências entendidas como as adequadas à sua faixa etária.” (A70)

	<p>“Independente do género, o direito a oportunidades deve ser igual a qualquer aluno” (A9)</p>		
	<p>“Na qualidade de professor, é nosso dever fazer ver a todos que qualquer pessoa pode ter necessidades especiais ou vir a adquirir alguma, independentemente do género.” (A21)</p>		
	<p>“Não havendo distinção entre géneros. Se os alunos apresentam dificuldades, o papel do professor é fundamental para ajudar no processo educativo daquele aluno, independentemente do seu género.” (A44)</p>		
	<p>“É necessário estimular de igual forma todos os alunos de modo a que estes atinjam o seu máximo potencial, independentemente do seu género.” (A92)</p>		
Professor/a como modelo/exemplo	<p>“Por vezes somos um exemplo” (A19)</p>	5	5
	<p>“Temos que através do exemplo fazer perceber que a promoção da igualdade é muito importante, as crianças veem as crianças fazerem.” (A57)</p>		
	<p>“Papel de modelo” (A79)</p>		

	<p>“Educamos por exemplo, então, precisamos antes de mais nada, cuidado para não sermos disseminadores da discriminação. Infelizmente os professores perderam muito seu status de exemplo, então nem sempre o que falamos traz resultados (...) (A109)</p>		
Responsabilidade de vários intervenientes	<p>“Influência/exemplo” (A120)  “(…) Não escolhi a opção muito importante uma vez que considero que está responsabilidade deve sempre ser partilhada com as famílias.” (A32)</p> <p>“Encaminhas para técnicos especializados” (A22)</p> <p>“Importante mas necessita de ser em equipa! Os professores e técnicos que acompanham as crianças têm de fazer parte de uma equipa e planificar ações conjuntas! O técnico tem de perceber que o resultado de ações na turma e planificaras para um grupo de 24 não tem o mesmo impacto que trabalhar só com uma criança e por isso deixar de fazer juízos de valor sobre a ação docente! Os professores têm de abrir o espaço de aula para que os técnicos possam coadjuvar a ação docente! Os técnicos devem ter na sua formação inicial espaços de intervenção nas turmas onde se incluam crianças com NE e formação em</p>	5	5

		didática e pedagógica para compreenderem a ação docente! Os docentes deveriam ter no dia formação inicial espaços de intervenção e não só descrição teórica de NEE e educação inclusiva e respetiva história!" (A58)		
		"Cada pessoa tem importância significativa nesse processo" (A63)		
		"Não sou só eu a fazer algo, sou parte de um processo, portanto, minha atuação não é muito importante como se fosse algo prioritário, mas algo importante, porque tento fazer o melhor." (A107)		
	Total da categoria:		84	84
Perspetivas ambivalentes		"Não é uma questão na qual pense muito, pois creio que só temos necessidade de pensar se fizemos essa diferença." (A36)	5	5
		"Nunca subestimar capacidades devido à diferença de género. Mas é uma questão não relevante, pois nunca assisti a qualquer tipo de supremacia ou interiorização devido ao género" (A66)		
		"Sem comentário." (A75)		
		"É um não problema. As estratégias são iguais para todos, todos são tratados da mesma forma" (A106)		

Desvalorização da importância/responsabilidade	As práticas pedagógicas não diferem de acordo com o género	“Para mim não há diferença entre sexos.” (A11)	4	4
		“Estes jovens são mais prejudicados por questões relacionadas com as suas dificuldades de aprendizagem ou intelectuais, do propriamente pela questão de género.” (A29)		
		“Porque não sinto que exista essa diferenciação.” (A78)		
		“São tratados da mesma forma.” (A110)		
	Assunto da responsabilidade de equipas especializadas	“Eu não vejo essa diferença. Enquanto professor essa necessidade de promover igualdade não existe, eu não rotulo os alunos consoante o género.” (A48)	1	1
		“Deveria haver escolas preparadas e especializadas para estas crianças, com programas, atividades e terapias próprias. Isso sim é inclusão e dar oportunidade a estas crianças de evoluir com pessoas especializadas” (A100)		
	Desvalorização da questão	“Não vejo isso como um problema...” (A59)	6	6
		“Nunca houve necessidade.” (A97)		
		“Circunstâncias específicas que não se enquadram no tipo de ensino” (A113)		

“Não se tem aplicado.” (A116)

“Acho essa questão uma fantochada. Cada pessoa é diferente, cada género é diferente” (A47)

“Desconheço” (A68)

Total da categoria:

11

11

---

## ANEXO J - OUTPUTS DO TESTE MANOVA

Tabela 30

Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função do género (Multivariate Tests)

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effect		Va lue	F	Hypoth esis df	Er ror df	Si g.	Partial Eta Squared
ercept	Int	Pillai's Trace	,979	2,000	97	,000	,979
		Wilks' Lambda	,021	2,000	97	,000	,979
		Hotelling's	,472	2,000	97	,000	,979
	Trace	Roy's Largest	,650	2,000	97	,000	,979
	Root		,650	2,000	97	,000	,979
x	Se	Pillai's Trace	,020	2,000	97	,370	,020
		Wilks' Lambda	,980	2,000	97	,000	,020
		Hotelling's	,020	2,000	97	,370	,020
	Trace	Roy's Largest	,020	2,000	97	,370	,020
	Root		,020	2,000	97	,370	,020

a. Design: Intercept + Sex

b. Exact statistic

Tabela 31

*Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do género (Multivariate Tests)*

*Multivariate Tests<sup>a</sup>*

Effect		Va alue	F	Hypothe sis df	Er ror df	Si g.	Partial Eta Squared	
Intercept	Int	Pillai's Trace	,9 53	64 7,942 <sup>b</sup>	3,000	96 ,000	,0 00	,953
		Wilks' Lambda	,0 47	64 7,942 <sup>b</sup>	3,000	96 ,000	,0 00	,953
		Hotelling's	20 ,248	64 7,942 <sup>b</sup>	3,000	96 ,000	,0 00	,953
	Trace	Roy's Largest	20 ,248	64 7,942 <sup>b</sup>	3,000	96 ,000	,0 00	,953
	Root							
Sex	Se	Pillai's Trace	,0 08	,24 4 <sup>b</sup>	3,000	96 ,000	,8 66	,008
		Wilks' Lambda	,9 92	,24 4 <sup>b</sup>	3,000	96 ,000	,8 66	,008
		Hotelling's	,0 08	,24 4 <sup>b</sup>	3,000	96 ,000	,8 66	,008
	Trace	Roy's Largest	,0 08	,24 4 <sup>b</sup>	3,000	96 ,000	,8 66	,008
	Root							

a. Design: Intercept + Sex

b. Exact statistic

Tabela 32

*Resultados das atitudes em relação à igualdade de género em função da idade (Multivariate Tests)*

*Multivariate Tests<sup>a</sup>*

Effect		Va lue	F	Hypothe sis df	Er ror df	Si g.	Partial Eta Squared	
Intercept	Int	Pillai's Trace	,9 84	298 1,202 <sup>b</sup>	2,000	96 ,000	,0 00	,984
		Wilks' Lambda	,0 16	298 1,202 <sup>b</sup>	2,000	96 ,000	,0 00	,984
		Hotelling's	62 ,108	298 1,202 <sup>b</sup>	2,000	96 ,000	,0 00	,984
	Trace	Roy's Largest	62 ,108	298 1,202 <sup>b</sup>	2,000	96 ,000	,0 00	,984
	Root							
Idade2	Ida	Pillai's Trace	,0 76	1,28 0	6,000	19 4,000	,2 68	,038
		Wilks' Lambda	,9 25	1,27 6 <sup>b</sup>	6,000	19 2,000	,2 70	,038
		Hotelling's	,0 80	1,27 2	6,000	19 0,000	,2 72	,039
	Trace	Roy's Largest	,0 65	2,10 6 <sup>c</sup>	3,000	97 ,000	,1 04	,061
	Root							

a. Design: Intercept + Idade2

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Tabela 33

*Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da idade (Multivariate Tests)*

*Multivariate Tests<sup>a</sup>*

Effect		Va lue	F	Hypoth esis df	Er ror df	Si g.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	,963	82	3,000	95	,000	,963
	Wilks' Lambda	,037	3,572 <sup>b</sup>	3,000	95	,000	,963
	Hotelling's	,26	82	3,000	95	,000	,963
	Roy's Largest	,26	82	3,000	95	,000	,963
	Root	,008	3,572 <sup>b</sup>		,000		
Idade2	Pillai's Trace	,101	1,125	9,000	29	,345	,034
	Wilks' Lambda	,902	1,116	9,000	23	,356	,034
	Hotelling's	,106	1,105	9,000	28	,359	,034
	Roy's Largest	,021	2,194 <sup>c</sup>	3,000	97	,000	,064
	Root	,68	94 <sup>c</sup>		,000		

a. Design: Intercept + Idade2

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Tabela 34

*Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função da formação académica (Multivariate Tests)*

*Multivariate Tests<sup>a</sup>*

Effect		Va lue	F	Hypoth esis df	Er ror df	Si g.	Partial Eta Squared
Intercept	Int	Pillai's Trace	,988	394	2,000	,98	,000
			0,748 <sup>b</sup>				
		Wilks' Lambda	,012	394	2,000	,98	,000
				0,748 <sup>b</sup>			
		Hotelling's Trace	,423	394	2,000	,98	,000
			0,748 <sup>b</sup>				
	Roy's Largest Root	,423	394	2,000	,98	,000	
			0,748 <sup>b</sup>				
b2	Ha	Pillai's Trace	,002	,075 <sup>b</sup>	2,000	,98	,028
		Wilks' Lambda	,998	,075 <sup>b</sup>	2,000	,98	,028
		Hotelling's Trace	,002	,075 <sup>b</sup>	2,000	,98	,028
	Roy's Largest Root	,002	,075 <sup>b</sup>	2,000	,98	,028	

a. Design: Intercept + Hab2

b. Exact statistic

Tabela 35

Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função da formação académica (Multivariate Tests)

		<i>Multivariate Tests<sup>a</sup></i>						
Effect		Va lue	F	Hypothe sis df	Er ror df	Si g.	Partial Eta Squared	
Intercept	Int	Pillai's Trace	,9	111	3,000	,97	,00	,972
			72	6,402 <sup>b</sup>		,000	00	
		Wilks' Lambda	,0	111	3,000	,97	,00	,972
			28	6,402 <sup>b</sup>		,000	00	
		Hotelling's	34	111	3,000	,97	,00	,972
		Trace	,528	6,402 <sup>b</sup>		,000	00	
	Root		34	111	3,000	,97	,00	,972
			,528	6,402 <sup>b</sup>		,000	00	
b2	Ha	Pillai's Trace	,0	1,12	3,000	,97	,34	,034
			34	6 <sup>b</sup>		,000	42	
		Wilks' Lambda	,9	1,12	3,000	,97	,34	,034
			66	6 <sup>b</sup>		,000	42	
		Hotelling's	,0	1,12	3,000	,97	,34	,034
		Trace	,35	6 <sup>b</sup>		,000	42	
	Root		,0	1,12	3,000	,97	,34	,034
			,35	6 <sup>b</sup>		,000	42	

a. Design: Intercept + Hab2

b. Exact statistic

Tabela 36

Resultados das atitudes em relação aos papéis de género em função do nível de ensino (Multivariate Tests)

<i>Multivariate Tests<sup>a</sup></i>								
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	
ept	Interc	Pillai's Trace	,988	3838	2,000	96	,000	
		Wilks' Lambda	,012	3838	2,000	96	,000	
		Hotelling's	,79	3838	2,000	96	,000	
	Trace	Roy's Largest	,975	3838	2,000	96	,000	
		Root	,975	3838	2,000	96	,000	
nsino	NivelE	Pillai's Trace	,031	1,019	6,000	19	,414	
		Wilks' Lambda	,939	1,019	6,000	19	,414	
		Hotelling's	,064	1,019	6,000	19	,414	
	Trace	Roy's Largest	,064	1,879	3,000	97	,105	
		Root	,058	1,879	3,000	97	,105	

a. Design: Intercept + NivelEnsino

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Tabela 37

Resultados das atitudes em relação à educação inclusiva em função do nível de ensino (Multivariate Tests)

<i>Multivariate Tests<sup>a</sup></i>										
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared			
ept	Interc	Pillai's Trace	,973	1143	3,000	95	,000	,973		
		Wilks' Lambda	,027	1143	3,000	95	,000	,973		
		Hotelling's	Trace	,099	1143	3,000	95	,000	,973	
		Roy's Largest	Root	36	1143	3,000	95	,000	,973	
nsino	NivelE	Pillai's Trace	,1044	1,47	9,000	29	,157	,044		
		Wilks' Lambda	,873	1,47	9,000	23	,158	,044		
		Hotelling's	Trace	,141	1,46	9,000	28	,160	,045	
		Roy's Largest	Root	,096	3,08	3,000	97	,000	,087	

a. Design: Intercept + NivelEnsino

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Tabela 38

Resultados das atitudes em relação à Educação Inclusiva em função da formação especializada em educação especial (Multivariate Tests)

<i>Multivariate Tests<sup>a</sup></i>							
Effect		Va lue	F	Hypoth esis df	Err or df	Si g.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	,9	1071	3,000	97	,0	,971
		71	,545 <sup>b</sup>		,000	00	
	Wilks' Lambda	,0	1071	3,000	97	,0	,971
		29	,545 <sup>b</sup>		,000	00	
	Hotelling's Trace	33	1071	3,000	97	,0	,971
		,141	,545 <sup>b</sup>		,000	00	
Roy's Largest Root	33	1071	3,000	97	,0	,971	
		,141	,545 <sup>b</sup>		,000	00	
FormacaoEd Esp	Pillai's Trace	,0	2,52	3,000	97	,0	,073
		73	8 <sup>b</sup>		,000	62	
	Wilks' Lambda	,9	2,52	3,000	97	,0	,073
		27	8 <sup>b</sup>		,000	62	
	Hotelling's Trace	,0	2,52	3,000	97	,0	,073
		,78	8 <sup>b</sup>		,000	62	
Roy's Largest Root	,0	2,52	3,000	97	,0	,073	
		,78	8 <sup>b</sup>		,000	62	

a. Design: Intercept + FormacaoEdEsp

b. Exact statistic

## ANEXO K - CRONOGRAMA

Fases		2019				2020										
		Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
1ª Fase	Revisão da literatura															
	Definição dos objetivos															
	Elaboração do Projeto de Investigação															
2ª Fase	Elaboração de instrumentos de recolha de dados															
	Pedidos de autorização às entidades competentes															
3ª Fase	Aplicação dos instrumentos de recolha de dados															
	Recolha, análise e tratamento dos dados															
4ª Fase	Discussão de dados															
	Entrega do projeto															
	Defesa do projeto															

Fases		2021							
		Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Set.
1ª Fase	Revisão da literatura								
	Definição dos objetivos								
	Elaboração do Projeto de Investigação								
2ª Fase	Elaboração de instrumentos de recolha de dados								
	Pedidos de autorização às entidades competentes								
3ª Fase	Aplicação dos instrumentos de recolha de dados								
	Recolha, análise e tratamento dos dados								
4ª Fase	Discussão de dados								
	Entrega do projeto								
	Defesa do projeto								