



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

IPV - ESEV 2025

Perceções dos professores sobre as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva

Perceções dos professores sobre as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva

Joana Lopes Manso

Joana Lopes Manso

2025



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Perceções dos professores sobre as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva

Joana Lopes Manso

Trabalho de Projeto

Mestrado em Educação Especial, especialização Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Paula Cardoso
Professora Doutora Carla Lacerda

Julho de 2025

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Joana Lopes Manso, n.º 28992 do curso de Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Sabugal, 16/11/2025

O aluno,



"Por vezes não podemos mudar significativamente o ambiente, mas talvez possamos alterar a forma como o percebemos"

Marsha Linehan

Resumo

O presente projeto tem como principal objetivo contextualizar uma investigação sobre as práticas curriculares dos professores na promoção de uma educação inclusiva, articulando fundamentos teóricos e conceitos relativos à educação inclusiva e ao papel do professor.

A temática da investigação procura compreender como a inclusão educacional é abordada pelos professores, e de que modo estes se envolvem e são envolvidos nas suas práticas curriculares, promovendo uma educação inclusiva, tendo como pergunta de partida saber *que percepções têm os professores do 1.º ciclo do ensino básico ao 12.º ano, sobre as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva*, e de que forma diferem em função das variáveis relativamente ao sexo, idade, habilitação académica e tempo de serviço. A investigação quantitativa realizou-se com recurso ao inquérito por questionário dirigido aos professores do 1.º ciclo do ensino básico ao 12.º ano, de um agrupamento de escolas do concelho da Região Centro interior de Portugal. A amostra por conveniência envolve trinta e seis participantes. Os dados obtidos evidenciam que a maioria dos professores inquiridos reconhece a importância da educação inclusiva e demonstra uma percepção positiva sobre as suas práticas. No entanto, persistem obstáculos significativos, nomeadamente a falta de formação especializada e contínua, a escassez de recursos materiais, financeiros e humanos, e a inadequação dos critérios de organização das turmas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Professor; Práticas Curriculares; Percepções.

Abstract

The main objective of this project is to contextualize an investigation into teachers' curricular practices in promoting inclusive education, articulating theoretical foundations and concepts related to inclusive education and the role of the teacher.

The research aims to understand how educational inclusion is approached by teachers, and how they engage with and are involved in their curricular practices, promoting inclusive education. The starting question is to understand what perceptions teachers from the 1st cycle of basic education to the 12th grade have about their curricular practices in promoting inclusive education, and how these perceptions differ according to variables such as gender, age, academic qualifications, and length of service. The quantitative research was conducted using a questionnaire survey directed at teachers from the 1st cycle of basic education to the 12th grade, from a group of schools in the municipality of the Central Interior Region of Portugal. The convenience sample involves thirty-six participants. The data obtained show that most of the teachers surveyed recognize the importance of inclusive education and demonstrate a positive perception of their practices. However, significant obstacles persist, namely the lack of specialized and continuous training, the scarcity of material, financial and human resources, and the inadequacy of the criteria for organizing classes.

Keywords: Inclusive Education; Teacher; Pedagogical Practices; Perceptions.

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização da amostra	19
Tabela 2 - Ano(s) de escolaridade que leciona.....	19
Tabela 3 - Em que medida o estabelecimento, no qual leciona, disponibiliza os seguintes recursos para que as suas práticas curriculares promovam uma educação inclusiva?.....	23
Tabela 4 - Com que frequência utiliza as seguintes abordagens nas suas aulas?	23
Tabela 5 - Com que frequência utiliza as seguintes técnicas/instrumentos de avaliação da aprendizagem na sua ação letiva?	24
Tabela 6 - Com que frequência recorre às seguintes práticas curriculares?	25
Tabela 7 - O que entende por educação inclusiva?	25
Tabela 8 - Em que medida concorda com os aspetos seguintes, para que haja uma efetiva educação inclusiva?	26
Tabela 9 - Na sua perspetiva, em que medida considera que as suas práticas curriculares promovem uma educação inclusiva?.....	28
Tabela 10 - Comparação por sexo.....	28
Tabela 11 - Comparação por idade	29
Tabela 12 - Comparação por habilitação académica	30
Tabela 13 - Comparação por tempo de serviço	30
Tabela 14 - Comparação por sexo.....	31
Tabela 15 - Comparação por idade	33
Tabela 16 - Comparação por habilitação académica.....	33
Tabela 17 - Comparação por tempo de serviço.....	35

Introdução

O presente projeto final encontra-se dividido em duas partes: na revisão da literatura, abordando temas como a educação inclusiva e o papel do professor, e no estudo empírico, sendo o tema do projeto de investigação: *As percepções dos professores sobre as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva.*

A educação inclusiva procura garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas necessidades e características individuais, defendendo a integração de alunos com necessidades de saúde especiais (NSE) nas escolas regulares, promovendo um ambiente de aprendizagem diversificado e equitativo. A educação inclusiva visa, não apenas a integração física desses alunos, mas também a sua participação ativa e significativa nas atividades escolares, reconhecendo e valorizando as suas potencialidades.

Deste modo, o papel do professor é crucial e multifacetado, como um mediador de aprendizagem, que adapta e cria estratégias pedagógicas e materiais didáticos para dar resposta às diferentes necessidades e características dos alunos. Além disso, o professor deve promover um ambiente acolhedor, estimulante e inclusivo, combatendo preconceitos e incentivando a cooperação e o respeito mútuo entre os alunos, e também entre adultos.

Um professor inclusivo deve procurar formação específica e atualizada para ajustar e adaptar as suas práticas e ambientes pedagógicos, utilizando recursos tecnológicos, metodologias diferenciadas, e também procurando trabalhar em parceria e colaboração com outros profissionais da educação e saúde. Assim, o professor contribui decisivamente para a construção de uma escola que respeita e valoriza a diversidade humana, preparando todos os alunos para uma convivência democrática e inclusiva na sociedade.

Relativamente ao estudo empírico, a presente investigação surgiu através da observação e reflexão sobre o modo como a inclusão educacional é abordada pelos professores, e a forma como estes se envolvem e são envolvidos nas suas práticas inclusivas com alunos com necessidades de saúde especiais. Assim, a problemática da investigação do presente projeto tem como pergunta de partida: *que percepções têm os professores do 1.º ciclo do ensino básico ao 12.º ano sobre as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva?* Além disso, pretende analisar de que forma essas percepções diferem em função das variáveis, como o sexo, a idade, a habilitação académica e o tempo de serviço dos professores.

I Parte - Revisão da Literatura

1. Revisão de Literatura

1.1 Educação Inclusiva

“Educação Integral – é a educação que contempla a multidimensionalidade do ser humano, isto é, a dimensão cognitiva, mas também afetiva, a emocional, a ética, a estética, a socio moral, a físico-motora, a espiritual, entre outras” (Pacheco, 2019, p.142).

A educação inclusiva é um conceito fundamental que se foca em garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades e características, contexto familiar e cultura, tenham acesso e participem plena e ativamente numa educação de qualidade e centrada e adaptada a si. A educação inclusiva vai muito além de, simplesmente, colocar os alunos com necessidades de saúde especiais em salas de aula de escolas regulares; consiste também na criação de um ambiente educativo para todos e na adaptação das práticas pedagógicas e do currículo.

Até aos anos quarenta, do século vinte, as pessoas com necessidades de saúde especiais (NSE) eram rotuladas e excluídas da sociedade e das escolas, ficando ao encargo das famílias. Na década sessenta, do século vinte, as crianças e jovens com deficiência começaram a frequentar instituições escolares, porém, ainda excluídos e segregados da sociedade, uma vez que foram criadas instituições de educação especial, específicas para alunos com necessidades de saúde especiais, sendo estas instituições reguladas por um sistema paralelo ao sistema regular educativo.

A integração escolar começou na década de setenta, do século vinte, quando o conceito de necessidades educativas especiais surgiu, pela primeira vez, no Relatório Warnock, em 1978, sendo que este reviu a oferta educativa na Inglaterra, Escócia e País de Gales, para crianças e jovens com deficiência motora e cognitiva, tendo em consideração as suas necessidades, de forma a melhorar a qualidade de vida dos mesmos. Este relatório teve grande impacto na educação especial, uma vez que foi ao encontro das necessidades das crianças com deficiência, assegurando os cuidados e uma oferta educativa inclusiva em escolas regulares. Segundo Warnock (1978, p.37),

desejamos ver uma perspetiva mais positiva, adotando o conceito de necessidades educativas especiais, visto não em termos de uma deficiência específica que uma criança possa ser considerada como tendo, mas em relação a tudo o que diz respeito a ela, as suas capacidades, bem como as suas incapacidades, na verdade, todos os fatores que influenciam o seu progresso educativo.

Em Portugal, a conceção da integração educacional é referida na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto-Lei n.º 46/86, 1986, art. 7.º), tendo como um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a

deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Este Decreto-Lei define, assim, a educação especial como oferta educativa e modalidade do sistema educativo, proporcionando uma Educação para Todos (UNESCO, 1994).

A modalidade da educação especial nas escolas de ensino regular foi regulamentada pelo Decreto-Lei 319/91 (1991), que se baseou no Relatório Warnock, sendo que este pretendia integrar os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, tendo que a mesma se adaptar às características e necessidades de todos os alunos (Decreto-Lei n.º 319/91, 1991). Este decreto teve grande impacto no sistema educativo português, introduzindo e evoluindo conceitos resultantes da integração educacional, nomeadamente, a substituição do conceito de alunos com necessidade educativas especiais que passou a ser baseado em critérios pedagógicos, e não médicos; a integração do aluno com necessidade educativas especiais na escola “numa perspectiva de «escola para todos»”; responsabilizar a escola pelo processo de aprendizagem dos alunos e reforçar o papel dos pais na educação dos seus filhos (Correia, 2008).

A educação inclusiva, ao evoluir, o conceito de necessidades educativas especiais também sofreu alterações ao longo dos anos, tendo sido alterado e referido no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), como necessidades de saúde especiais, uma vez que se destina a todos os alunos com necessidades que possam comprometer o seu processo de aprendizagem. Este decreto estabeleceu princípios orientadores relevantes na educação inclusiva, como a educação universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima. Estes princípios permitem que qualquer aluno tenha acesso a um currículo adequado às suas necessidades, bem como às suas potencialidades (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

Segundo Correia (2008), uma escola inclusiva integra alunos sem necessidades e alunos com necessidades, só assim se permite a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades de saúde especiais, promovendo as suas aprendizagens e desenvolvimento, uma vez que a oferta educativa se adapta às mesmas, e não o contrário.

Desta forma, sendo a inclusão um olhar para o outro, considerando-o como um todo, isto é, vê-lo tendo em conta as suas necessidades, características, competências, capacidades e dificuldades, a escola e a comunidade, devem adaptar os seus currículos e acessibilidades, e formar e capacitar todos os intervenientes que rodeiam a vida das crianças e jovens (Cunha, 2006).

1.1.1 Inclusão e Educação Inclusiva nos atuais contextos sociais, culturais e educativos

A trajetória da inclusão, segundo Moreira (2023), é como um percurso ininterrupto, marcado pela constante evolução e reestruturação. A inclusão, em seu amplo espectro, contempla o

envolvimento efetivo de indivíduos em uma miríade de contextos, englobando esferas educativas, sociais, culturais e familiares. Em cada um destes domínios, impera a necessidade de assegurar a paridade de oportunidades e o cultivo do respeito pela diversidade.

O termo inclusão é amplamente usado e frequente, embora sejam cada vez mais notórias algumas contradições em relação ao seu significado e ao próprio processo de inclusão. É importante compreender que o processo de inclusão não visa uma uniformização social ou assimilação cultural, mas sim a garantia e exercício dos direitos de cidadania, num contexto que respeita a diversidade e promove interações positivas entre os diversos membros presentes na sociedade (Kauffman & Lopes, 2007).

A inclusão representa um desafio premente para educadores, professores, técnicos, famílias e a sociedade de um modo geral. Esta realidade implica a necessidade de uma efetividade prática, demandando um investimento coletivo e determinado, com o intuito de atenuar a discrepância entre a Lei e a ação (Moreira, 2023; Rodrigues & Nogueira, 2010). A educação inclusiva, por sua vez, baseia-se em garantir que todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas circunstâncias individuais (Díaz et al., 2009), uma abordagem centrada na valorização da diversidade e na promoção da igualdade e equidade no sistema educativo.

Para Morgado (2009), a educação inclusiva, essencial no panorama atual, define-se pelo seu empenho em fomentar a participação integral dos alunos no tecido cultural, curricular e nas atividades escolares. Esta abordagem pedagógica transcende a mera redução dos riscos de exclusão, abraçando a reestruturação das culturas, políticas e práticas escolares para responder à diversidade intrínseca de cada aluno. Esta abordagem vai além do foco nos alunos com necessidades de saúde especiais, almejando a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou ritmos de aprendizagem. A educação inclusiva emerge como um baluarte contra a discriminação e a exclusão, promovendo um desenvolvimento equitativo e respeitador de todas as competências e habilidades individuais, assegurando que todos os alunos, com ritmos distintos de progresso de aprendizagem, possam progredir e contribuir valorosamente para a comunidade educativa e geral.

A ideia de inclusão nas escolas nacionais começou a ser uma realidade incontornável, fruto das transformações sociopolíticas internacionais que influenciaram Portugal. Embora com algum desfasamento temporal, o país tem demonstrado um padrão de desenvolvimento semelhante ao dos países ocidentais. Em consequência, ocorreram conferências e compromissos internacionais, como o Fórum Mundial de Educação para Todos (1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta do Luxemburgo (1996), o Enquadramento da Ação de Dakar (2000), a Declaração de Madrid (2002), e a Declaração

de Incheon do Fórum Mundial de Educação de 2015. Esta última, intitulada "Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos", enfatiza o carácter urgente de uma agenda de educação única e renovada, holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás (UNESCO, 2015).

Em Portugal, o quadro legal que sustenta a visão da educação inclusiva inclui o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e os Decretos-Lei n.º 54/2018 (2018) e n.º 55/2018 (2018). A perspetiva inclusiva afigura-se como impulsionadora e como suporte à adoção de alterações a nível organizacional, assim como no próprio processo educativo. Este modelo é de intervenção multinível, uma abordagem que considera as dimensões pessoais e contextuais, ou seja, a formação do aluno e a formação educacional, de forma integrada e clara.

Portanto, espera-se uma ação preventiva, proativa, orientada para a promoção de habilidades e aprendizagem de desenvolvimento, como a promoção de comportamentos pró-sociais. Deve ser uma abordagem centrada na intervenção universal, na responsabilidade de todos e para todos (Pereira, 2018). A educação inclusiva pressupõe uma escola para todos (onde todos possam aprender em conjunto seja qual for a dificuldade do outro), que as práticas pedagógicas se centrem na diferenciação curricular (construída em função dos contextos dos alunos), e que seja implementada uma praxis que contemple diferentes metodologias (tendo em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos) (Mainardes & Casagrande, 2022).

A diferenciação pedagógica surge para adquirir a noção de ensino e aprendizagem, na qual professores e alunos aprendem juntos, exigindo ao docente a capacidade de reflexão e ajustes necessários e sucessivos no decurso de ensino-aprendizagem, direcionando para a construção de ligações coerentes entre os currículos, as características, necessidades individuais e potencialidades do aluno (Tomlinson, 2008).

A Educação e a Democracia andam a par. A Democracia, tal como a inclusão, só se exerce quando se luta pela mesma, exigindo muita determinação, não só nas pessoas, momentos ou lugares, mas em toda a sociedade. Desta forma, no contexto de uma escola inclusiva, defendida pelo Estado democrático, é crucial que a escola disponibilize para todos os alunos um conjunto de estratégias, atividades de apoio didático-pedagógico, plenamente organizadas para que se desenvolva o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a inclusão educacional não pode prevalecer sem recursos humanos qualificados, sem escolas apoiadas para ousar mudanças, sem formação, sem o estreitar ligações entre a escola e a família, sem uma liderança convicta e visionária e sem diferenciação curricular.

1.1.2 A Educação Especial Inclusiva para uma sociedade não excludente

Ramalho (2019) indica que é premente a dialética travada entre exclusão/inclusão sociais e a sua associação com o contexto educacional, observando que a educação inclusiva é demasiado limitada ao seu próprio campo de ação. Verifica-se que as medidas políticas e as discussões sobre a exclusão social evoluíram para a inclusão social utilizando a educação para resolver problemas de exclusão dentro de uma sociedade mais ampla, focando-se na promoção de uma educação inclusiva. Assim, emergem desafios significativos no âmbito da educação inclusiva, os quais transcendem os limites meramente pedagógicos. Cabe ao domínio educativo a responsabilidade de fomentar um processo abrangente de inclusão social.

A função da escola inclusiva estende-se para além da mera transmissão de conhecimentos, assumindo o papel crucial de promover a autonomia e a autodeterminação dos indivíduos. Esta abordagem pretende capacitar para o exercício pleno dos direitos fundamentais, entre os quais se destaca o direito à participação ativa no processo político-legislativo. Tal participação é um vetor essencial na promoção da inclusão em diversas esferas da sociedade (Ramalho, 2019). Corroborado por Silva (2009),

a aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade.

A necessidade de uma educação especial inclusiva é amplamente reconhecida pela sociedade excludente. Esta teve consciência dos seus problemas, como a desumanização, a insuficiência na qualidade dos serviços prestados pelas instituições, bem como as pesquisas sobre as atitudes negativas em relação aos grupos marginalizados. Este reconhecimento permitiu perspetivar, do ponto de vista socioeducativo, a inclusão de crianças e jovens com necessidades de saúde especiais à qual estava subjacente o direito à educação, igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade (Silva, 2009).

Neste contexto, os professores assumem um papel preponderante no desafio de promover a inclusão, submetendo-se a uma evolução substancial tanto nas metodologias pedagógicas como na sua perspetiva educacional. Ainda mais radical quando se considera o objetivo de fomentar uma educação inclusiva, num panorama social sobrepujado por princípios neoliberais. A lógica neoliberal, com os seus pilares na elevação individual e na conformidade tácita de mecanismos de exclusão,

infiltra-se nas estruturas educativas, repercutindo no currículo, nas abordagens didáticas e, por conseguinte, no percurso formativo dos discentes. Esta permeação não se restringe apenas à configuração institucional, mas estende-se igualmente às expectativas e aos valores inculcados nos estudantes, configurando a sua compreensão acerca do êxito, da meritocracia e do sentido de pertença (Bob, 2009).

Ramalho (2019) perspectiva que a implementação da agenda da educação inclusiva, por si só, não vá mitigar o aumento estrutural da exclusão social e o avanço da sociedade do risco. Não se podendo assumir o processo educativo como um mecanismo capaz de obstar de forma eficaz a prevalência de fenómenos das dinâmicas sociais contemporâneas (desemprego, instabilidade laboral, marginalização social, insegurança, falta de acesso a serviços essenciais...). Adicionalmente, observa-se uma tendência para categorizar os indivíduos abrangidos pela educação inclusiva como elementos improdutivos ou dispensáveis. Tal como afirma Lopes (2006), atualmente conta muito mais as regras que se impõem aos excluídos para que participem, ou ao menos se sintam participantes, dos jogos de sociabilidade.

Em suma, a questão da inclusão e exclusão não pode ser desvinculada do tecido social mais amplo em que a educação está inserida. Uma abordagem holística, que considere as múltiplas dimensões da exclusão social e que promova a educação como um direito humano fundamental. Neste sentido, perspetivar o papel crucial da formação de professores, devendo ser orientada não só para a inclusão educativa, mas também para a promoção de uma cidadania plena, crítica e participativa, capaz de enfrentar e transformar as estruturas sociais excludentes.

1.2 O papel do professor e a educação inclusiva

Após a política de inclusão dos alunos com necessidades de saúde especiais em escolas regulares, cabe à escola adotar medidas de integração e inclusão, através de recursos e acessibilidades que respondam às necessidades de todos os intervenientes. Porém, compete ao professor adotar práticas inclusivas nas suas salas de aula, que promovam e permitam o processo de desenvolvimento e aprendizagem centrado no aluno, com ou sem necessidades.

O Decreto-Lei n.º 240/2001 descreve o perfil do professor como aquele que “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção de aprendizagem dos alunos”.

O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento, não sendo uma correia de transmissão, tal como Freire (1996, p. 21) refere, “ensinar não é transferir conhecimento”, por isso,

compete ao professor promover situações e ambientes pedagógicos estimulantes, nas quais os alunos alcancem e superem o seu potencial, devendo estes serem reconhecidos e valorizados.

Para que exista uma prática inclusiva, o professor deve permitir-se ser ensinado, enquanto ensina, devendo este adotar uma prática explícita, participativa e centrada no processo de aprendizagem (Formosinho, 2013).

Estando a sociedade e a educação em constante mudança, é necessário que as perspectivas dos professores também correspondam às alterações ao seu redor. Neste seguimento, é fundamental a sua formação contínua, sendo fulcral a procura de conhecimento, estratégias que promovam qualidade na educação. O Decreto-Lei n.º 46/1986 (art.º 35, p. 3776) reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores, professores e outros profissionais, sendo que esta “deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais”.

Ao professor compete planificar e adaptar o currículo às necessidades e características dos seus alunos, adaptando até mesmo recursos materiais, criando atividades alternativas e implementando estratégias diferenciadas e adaptadas. Segundo Minetto (2008, p.101), para que tal aconteça:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas.

Em muitos casos, os professores precisam de trabalhar em colaboração com profissionais que também acompanham o aluno, nomeadamente psicólogos, terapeutas, psicomotricistas, fonoaudiólogos, intérpretes de língua gestual, entre outros especialistas, de forma a garantir que as necessidades dos alunos tenham a resposta adequada. Desta forma, os professores devem ser capazes de adaptar as suas práticas pedagógicas de forma inclusiva.

Um dos papéis importantes que o professor também deve desempenhar é na defesa dos direitos dos alunos, especialmente com necessidades de saúde especiais, de forma a garantir o acesso aos serviços e apoios necessários para alcançar o seu potencial pessoal e sucesso escolar. Para tal, a relação professor-aluno deve consistir em respeito, aceitação, consideração e compreensão. De acordo com Rogers (1971, p.112), o professor deve captar e ser empático com o aluno “quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando

tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de educação e de aprendizagem, então, cresce a possibilidade de aprendizagem significativa”.

As mudanças na abordagem pedagógica inclusiva não beneficiam apenas os alunos com necessidades de saúde especiais, mas também enriquecem a experiência de todos os intervenientes, alunos e profissionais, promovendo uma cultura de respeito, colaboração e diversidade na sala de aula.

O professor tem um papel fundamental na vida de qualquer aluno, em qualquer fase da sua vida, devendo colaborar com a família e integrar a comunidade educativa nas suas práticas pedagógicas inclusivas. O Decreto-Lei n.º 54/2018 prevê aos pais e encarregados de educação o direito e dever de se envolver e colaborar de forma ativa no processo educativo do seu filho/encarregando, e nas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A relação escola-família-comunidade é muito importante para todos os intervenientes, especialmente para o aluno com necessidades de saúde especiais, e para que tal exista são necessárias práticas de atendimento à família, nas quais a participação e colaboração das famílias devem ser encorajadas, respeitando os seus valores e estabelecendo prioridades (Correia, 2010).

Em suma, o papel do professor é de extrema importância em qualquer contexto educacional. Na educação inclusiva, essa importância amplifica-se, pois desempenham um papel central, focado na promoção da igualdade de oportunidades e no apoio ao desenvolvimento de todos os alunos, independentemente das suas potencialidades, características ou circunstâncias individuais. Desta forma, o seu papel multifacetado exige habilidades e formação pedagógica, sensibilidade às diferenças individuais, colaboração e um compromisso genuíno com a equidade educacional. Os professores têm o poder de fazer uma diferença significativa na vida de todos os alunos, e na educação inclusiva, essa responsabilidade é ainda maior.

II Parte – Estudio Empírico

2. Metodologia

2.1 Contextualização e definição do problema de investigação

As investigações têm como seu ponto de partida uma problemática, uma curiosidade, que pretende ser explicada, ou compreendida. A partir da curiosidade, deve-se formular um problema de investigação, na qual surgirá a questão, ou questões, que orientarão e darão significado à investigação (Fortin, 1999).

Ao longo da minha formação acadêmica superior, na licenciatura em Educação Básica, no mestrado em Educação Pré-Escolar, no mestrado em Educação Especial – Área do Domínio Cognitivo e Motor, e na minha área profissional, tenho observado e refletido sobre como a inclusão, mais especificamente a inclusão educacional, é encarada pelos professores, e de que modo estes se envolvem e são envolvidos nas suas práticas curriculares promovendo uma educação inclusiva. Desta forma, o problema da presente investigação tem como pergunta de partida: *Quais as percepções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico ao 12.º ano sobre as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva?*.

2.2 Objetivos de investigação

Na sequência do problema de investigação, foram definidos os seguintes objetivos:

- compreender as práticas curriculares dos professores na promoção de uma educação inclusiva;
- perceber como é que o sexo, a idade, a habilitação académica e o tempo de serviço dos professores influenciam as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva;
- perceber como é que os recursos disponíveis influenciam as práticas curriculares dos professores na promoção de uma educação inclusiva;
- conhecer as percepções dos professores sobre a educação inclusiva;
- relacionar as concepções com as práticas curriculares dos professores.

2.3 Tipo de estudo

A metodologia, segundo Fortin (1999, p.372), é “um conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”.

A presente investigação pretende estudar as percepções dos professores sobre as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva, tendo como tipo de investigação o método quantitativo, que segundo Fortin (1999, p.22), “é um processo sistemático de colheita de

dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador”.

2.4 Amostra

Para Fortin (1999), uma população é um conjunto de elementos que estão a ser estudados numa investigação, e que possuem características comuns; já a amostra é um subconjunto selecionado dessa população.

A presente investigação tem como população-alvo 113 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário (12.º ano), de um agrupamento de escolas da Região Centro interior de Portugal, na qual foi recolhida informação necessária para posteriormente ser analisada e interpretada, salientando desde já que alguns elementos não responderam ao instrumento de recolha de dados.

Desta forma, a amostra por conveniência ficou constituída por 36 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao 12.º ano, tendo como variáveis o sexo, idade, habilitação académica, tempo de serviço e formação em Educação Especial. Nas Tabelas 1 e 2, é apresentada a caracterização da amostra.

Tabela 1

Caracterização da amostra

	N	%
Sexo		
Feminino	24	66,7
Masculino	12	33,3
Idade (em anos)		
41 – 51	13	36,1
52 – 62	17	47,2
63 – 64	6	16,7
Habilitações académicas		
Licenciatura	28	77,8
Mestrado	8	22,2
Formação em Educação Especial	6	16,7
Tempo de serviço (em anos)		
4 – 15	9	25
25 – 34	20	55,6
35 – 41	8	22,2

Tabela 2

Ano(s) de escolaridade a que leciona

	N	%
Ano(s) de escolaridade a que		

leciona		
1.º Ciclo	20	55,6
2.º Ciclo	20	55,6
3.º Ciclo	19	52,8
Secundário	16	44,5

Como podemos verificar na Tabela 1, 24 dos professores são do sexo feminino (66,7%) e 12 do sexo masculino (33,3%), com uma média de idade de 54,1 anos, variando entre os 41 e os 64 anos. Relativamente às habilitações académicas, 28 professores possuem licenciatura (77,8%), enquanto que os restantes 8 professores possuem mestrado (22,2%). Quanto à formação no âmbito da Educação Especial, apenas 6 professores possuem habilitação para o grupo 910 (Educação Especial). A experiência profissional, nomeadamente o tempo de serviço, varia entre os 4 e os 41 anos, sendo o valor médio de 27,08 anos. Relativamente aos anos de escolaridade a que leciona, a maioria dos professores leciona ao 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, com 55,6% cada (cf. Tabela 2).

Nesta investigação, a técnica de amostragem é não probabilística, sendo que foi utilizada uma amostra por conveniência (Hill & Hill, 2000, p. 49), ou seja, o investigador seleciona os participantes por estarem disponíveis. A amostra por conveniência permite identificar características da população, mas não possibilita projeções estatísticas confiáveis, podendo introduzir viés. Assim, os resultados refletem uma menor capacidade de generalização.

2.5 Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados escolhido foi o inquérito por questionário. Para Fortin (1999, p.168), “o inquérito designa toda a atividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população ou porções desta a fim de examinar as atitudes, opiniões, crenças, ou comportamentos desta mesma população”. O inquérito por questionário é uma técnica de investigação que, através de um conjunto de questões, tem como objetivo entender, analisar e generalizar perspectivas individuais, para que se possa compreender, de forma abrangente, a questão da investigação.

A elaboração do questionário é uma etapa fundamental, e não se pode subestimar a sua importância pensando que posteriormente possam ser corrigidas imprecisões, com base nas respostas recebidas. Qualquer erro, ou falta de clareza e precisão nas perguntas impactará toda a investigação, desta forma é necessário garantir a precisão e clareza desde o início, para que os dados recolhidos sejam viáveis e de interpretação significativa (Hill & Hill, 2000).

No início do questionário é esclarecido o objetivo da investigação, o tipo de público a que se destina, os respetivos agradecimentos, assim como a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

De acordo com os objetivos definidos, a primeira parte do questionário é composta pelas questões de caracterização sociodemográfica e profissional. Na segunda parte, surgem três questões sobre as práticas curriculares, sendo estas de resposta de escolha múltipla, usando a escala de Likert (nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente, muito frequentemente). Na terceira parte, as questões abrangem a educação inclusiva, surgindo duas perguntas fechadas e uma de escolha múltipla usando a escala de Likert (discordo totalmente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo, concordo totalmente) (cf. Anexo A - Questionário).

As questões que constituem o questionário são fechadas e de escolha múltipla, para garantir que diferentes aspetos da investigação sejam abordados. As questões foram redigidas de forma clara e concisa, para que houvesse apenas uma interpretação, garantindo precisão nas respostas, e para que fosse possível recolher o máximo de dados e informação, atingindo os objetivos da investigação, mas também refletindo sobre os mesmos. A escala de tipo Likert, segundo Fortin (1999, p. 368) “permite a um sujeito exprimir em que medida está de acordo, ou desacordo, com cada um dos enunciados propostos”.

Sendo que o inquérito por questionário exige no seu processo um pré-teste, este foi preenchido por alguns professores conhecidos de diferentes agrupamentos e distritos, não estando incluídos na amostra da investigação. Desta forma, percebeu-se que as questões foram interpretadas conforme o intuito dos objetivos da investigação.

2.6 Procedimento

O procedimento utilizado para a recolha de dados da amostra compreendeu a construção de um formulário online, em formato Google Forms.

A resposta da aplicação do questionário aos professores foi pronta, sendo que a comunicação se realizou via mail diretamente para o diretor do agrupamento, tendo este aprovado a aplicação (cf. Anexo B - Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas) e, seguidamente, enviado a hiperligação do formulário por correio eletrónico aos professores pertencentes ao seu agrupamento.

2.7 Técnicas de tratamento e análise de dados

Segundo Fortin (1999, p.277), “a análise de dados de qualquer estudo que comporte valores numéricos começa pela utilização de estatísticas descritivas que permitem descrever as características da amostra na qual os dados foram colhidos e descrever os valores obtidos pela medida das variáveis”. Desta forma, após a recolha dos dados do inquérito por questionário, estes foram analisados e interpretados, recorrendo à estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e à estatística inferencial.

Para a análise inferencial, recorreu-se ao teste T de Student para uma amostra independente, com uma percentagem de intervalo de confiança de 95%.

A análise estatística foi efetuada com o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 29 para Windows.

3. Análise dos Dados

No seguimento da aplicação do inquérito por questionário, obteve-se um total de 36 respostas, que primeiramente foram alvo de uma análise descritiva e depois inferencial.

3.1 Dados Descritivos

Tabela 3

Em que medida o estabelecimento, no qual leciona, disponibiliza os seguintes recursos para que as suas práticas curriculares promovam uma educação inclusiva?

	0	1	2	3	4
Recursos Materiais	2,8%	2,8%	30,6%	50%	13,9%
Recursos Financeiros	25%	11,1%	38,9%	22,2%	2,8%
Recursos Humanos	0,0%	8,3%	19,4%	50%	22,2%

Nota. 0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Muito Frequentemente

Na Tabela 3, verificamos os dados relativamente aos recursos disponíveis, materiais, financeiros e humanos, nos estabelecimentos de ensino, para a promoção de uma educação inclusiva. As respostas foram dadas numa escala de tipo Likert (Nunca; Raramente; Ocasionalmente; Frequentemente; Muito Frequentemente), sendo que a resposta com mais frequência para os recursos materiais e humanos disponíveis é Frequentemente (50%), para os recursos financeiros é Ocasionalmente (38,9%), já as respostas com menos frequência para os recursos materiais é Nunca (2,8%), para os recursos financeiros é Muito frequente (2,8%), e para os recursos humanos é Raramente (8,3%).

Tabela 4

Com que frequência utiliza as seguintes abordagens nas suas aulas?

	0	1	2	3	4
Partilha e discussão de conteúdos entre pares	0,0%	2,8%	13,9%	63,9%	19,4%
Debates	2,8%	8,3%	33,3%	0,0%	16,7%
Jogos e Desafios	2,8%	2,8%	0,0%	33,3%	16,7%
Aula Invertida	8,3%	30,6%	47,2%	13,9%	0,0%
Exposição de temas com recurso a PowerPoint	0,0%	13,9%	22,2%	33,3%	30,6%
Leitura do manual pelos alunos	8,3%	11,1%	27,8%	0,0%	22,2%
Apoio ao desenvolvimento de técnicas e competências de estudo	0,0%	8,3%	30,6%	41,7%	19,4%
Planificação e calendarização das tarefas com os alunos	2,8%	2,8%	27,8%	0,0%	22,2%
Exposição/explicação dos conteúdos	2,8%	5,6%	13,9%	0,0%	27,8%
Exposição/explicação dialogada dos conteúdos com os alunos	0,0%	0,0%	8,3%	58,3%	33,3%
Exposição/explicação dos conteúdos seguida de exercícios para consolidação do conhecimento	0,0%	0,0%	2,8%	50%	47,2%
Visitas de estudos / trabalho de campo	2,8%	22,2%	0,0%	13,9%	2,8%
Atividades de pesquisa bibliográfica	0,0%	22,2%	50%	19,4%	8,3%

Trabalhos de projeto	2,8%	30,6%	0,0%	19,4%	5,6%
Abordagem dos conteúdos seguindo a estrutura dos manuais	5,6%	5,6%	22,2%	0,0%	19,4%
Fichas de trabalho escritas	0,0%	2,8%	27,8%	44,4%	25%

Nota. 0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Muito Frequentemente

De seguida, foi realizada a análise às questões relativas às práticas curriculares dos professores. A pergunta “Com que frequência utiliza as seguintes abordagens pedagógicas nas suas aulas?” tem como abordagem pedagógica com mais frequência a partilha e discussão de conteúdos entre pares (63,9%). As abordagens pedagógicas com menos frequência são a partilha e discussão de conteúdos entre pares (2,8%), debates (2,8%), jogos e desafios (2,8%), planificação e calendarização das tarefas com os alunos (8,3%), exposição/explicação dos conteúdos (2,8%), trabalhos de projeto (2,8%), fichas de trabalho escritas (2,8%) (cf. Tabela 4).

Tabela 5

Com que frequência utiliza as seguintes técnicas/instrumentos de avaliação da aprendizagem na sua ação letiva?

	0	1	2	3	4
Teste escrito individual	5,6%	8,3%	25%	41,7%	19,4%
Trabalho escrito individual	2,8%	13,9%	33,3%	38,9%	11,1%
Trabalho escrito em grupo	2,8%	16,7%	50%	27,8%	2,8%
Apresentação oral de trabalho de grupo, seguido de debate	2,8%	22,2%	33,3%	27,8%	13,9%
Questionamento oral	5,6%	8,3%	16,7%	47,2%	22,2%
Portefólio	19,4%	41,7%	22,2%	8,3%	8,3%
Grelhas de registo sobre aspetos observados durante o ensino-aprendizagem (participação, comportamento...)	0,0%	5,6%	16,7%	44,4%	33,3%
Exercícios de autocorreção	0,0%	11,1%	27,8%	33,3%	27,8%
Autoavaliação a partir de critérios (participação, dinâmica de grupo, relatório escrito, reflexão)	0,0%	11,1%	27,8%	36,1%	25%
Projetos	13,9%	27,8%	25%	27,8%	5,6%
Relatórios	19,4%	19,4%	38,9%	19,4%	2,8%

Nota. 0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Muito Frequentemente

A pergunta, “Com que frequência utiliza as seguintes técnicas/instrumentos de avaliação da aprendizagem na sua ação letiva?”, tem como técnica/instrumento de avaliação com mais frequência o trabalho escrito em grupo (50%), e com menos frequência são teste escrito individual (5,6%), trabalho escrito em grupo (2,8%), apresentação oral de trabalho de grupo seguido de debate (2,8%) e relatórios (2,8%) (cf. Tabela 5).

Tabela 6*Com que frequência recorre às seguintes práticas curriculares?*

	0	1	2	3	4
A presença dos alunos com NSE não altera o normal funcionamento das minhas aulas	5,6%	11,1%	41,7%	27,8%	13,9%
O espaço da sala de aula é organizado de modo a promover uma aprendizagem cooperativa	2,8%	11,1%	25%	33,3%	27,8%
Na aula, organizo a minha turma por grupos heterogéneos, flexíveis e consistentes	2,8%	8,3%	25%	36,1%	27,8%
As aulas são planeadas em função das competências de todos os alunos	0,0%	0,0%	11,1%	41,7%	47,2%
As aulas são planeadas em função dos interesses de todos os alunos	0,0%	0,0%	25%	47,2%	27,8%
Recorro a estratégias pedagógicas que promovem a participação de todos os alunos para diferenciar (e.g., organizadores, resumos...)	0,0%	0,0%	5,6%	47,2%	47,2%
Todos os alunos recebem regularmente informação resultante da avaliação que os ajude a monitorizar os seus progressos	0,0%	0,0%	13,9%	38,9%	47,2%
Os trabalhos de casa são solicitados de acordo com as capacidades de aprendizagem de todos os alunos	5,6%	8,3%	27,8%	36,1%	22,2%
Todos os alunos têm iguais oportunidades para expressarem as suas opiniões	0,0%	0,0%	2,8%	25%	72,2%

Nota. 0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Muito Frequentemente

A pergunta “Com que frequência recorre às seguintes práticas curriculares?” tem como prática curricular mais frequente todos os alunos têm iguais oportunidades para expressarem as suas opiniões (26 respostas - Muito Frequentemente), e com menos frequência (1 resposta) são o espaço da sala de aula é organizado de modo a promover uma aprendizagem cooperativa (Nunca), na aula organizo a minha turma por grupos heterogéneos, flexíveis e consistentes (Nunca) e todos os alunos têm iguais oportunidades para expressarem as suas opiniões (Ocasionalmente) (cf. Tabela 6).

Tabela 7*O que entende por educação inclusiva?*

modelo educacional que procura garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente das suas características, necessidades, competências ou diferenças.	91,7%
modalidade de ensino com a função de promover o desenvolvimento das competências das crianças e jovens com NSE.	5,5%
meio em que os hábitos, os costumes e os valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte.	2,8%

Por fim, analisamos a última parte do questionário, que remete para a conceção dos professores sobre a Educação Inclusiva. Na pergunta “O que entende por educação inclusiva?”, 33 professores (91,7%) responderam que a educação inclusiva era um “modelo educacional que procura garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente das suas características, necessidades, competências ou diferenças”. Já 2 professores (5,5%) responderam

ser uma “modalidade de ensino com a função de promover o desenvolvimento das competências das crianças e jovens com NSE”, e 1 professor (2,8%) respondeu ser um “meio em que os hábitos, os costumes e os valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte” (cf. Tabela 7).

Tabela 8

Em que medida concorda com os aspetos seguintes, para que haja uma efetiva educação inclusiva?

	0	1	2	3	4
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação especializada dos professores.	2,8%	5,6%	11,1%	22,2%	58,3%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação do pessoal não docente.	0,0%	5,6%	5,6%	36,1%	52,8%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a separação dos alunos da turma, mediante as suas características e necessidades.	22,2%	19,4%	25%	25%	8,3%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental estabelecer claramente os objetivos de aprendizagem e partilhá-los com o aluno.	0,0%	0,0%	8,3%	52,8%	38,9%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental uma avaliação adequada às características e necessidades dos alunos (e.g., através dos Sistemas Alternativos de Comunicação).	2,8%	0,0%	16,7%	33,3%	47,2%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a integração da avaliação formativa e da avaliação sumativa na avaliação pedagógica.	0,0%	2,8%	22,2%	38,9%	36,1%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental diferenciar as práticas pedagógicas em aula, de forma a que o aluno atinja as aprendizagens essenciais.	0,0%	0,0%	2,8%	44,4%	50%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental diferenciar os objetivos, conteúdos e metodologias de acordo com os interesses e perfis de aprendizagem dos alunos.	2,8%	0,0%	8,3%	38,9%	50%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a flexibilidade curricular para os docentes implementarem métodos de ensino inovadores.	2,8%	0,0%	8,3%	33,3%	55,6%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a diversidade de metodologia(s) de ensino-aprendizagem (Abordagem multinível; Desenho Universal para a Aprendizagem...).	2,8%	0,0%	5,6%	44,4%	47,2%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a criação de oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso.	2,8%	0,0%	0,0%	44,4%	52,8%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as tarefas curriculares sejam adequadas ao nível de compreensão, competências e estilos de aprendizagem do aluno.	0,0%	2,8%	8,3%	25%	63,9%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental dar atenção à dimensão emocional dos alunos.	2,8%	0,0%	2,8%	33,3%	61,1%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a monitorização da aprendizagem e registo do desenvolvimento do aluno.	2,8%	0,0%	8,3%	44,4%	44,4%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental tempo para os professores, nos seus horários, planificarem e articularem com os elementos da equipa.	2,8%	0,0%	0,0%	27,8%	69,4%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental o apoio e acompanhamento de técnicos especializados (psicólogos,	2,8%	0,0%	2,8%	25%	69,4%

terapeutas...), tanto para o aluno como para o professor.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a elaboração de um plano de comunicação para reforçar o contacto regular com as famílias.	0,0%	2,8%	5,6%	36,1%	55,6%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que os materiais e recursos sejam adaptados às condições e necessidades dos alunos.	2,8%	0,0%	0,0%	33,3%	63,9%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental alargar os espaços de aprendizagem (e.g., com atividades ao ar livre e saídas escolares).	0,0%	2,8%	8,3%	36,1%	52,8%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que o trabalho da escola seja realizado em parceria com a comunidade.	0,0%	2,8%	11,1%	38,9%	47,2%
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as instalações escolares sejam acessíveis e adaptadas a todos os alunos, docentes e não docentes.	0,0%	2,8%	2,8%	22,2%	72,2%

Nota. 0 – Discordo Totalmente; 1 – Discordo; 2 – Nem concordo nem discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Totalmente

Na Tabela 8, a pergunta “Em que medida concorda com os aspetos seguintes, para que haja uma efetiva educação inclusiva?” tem como respostas com mais frequência: para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental tempo para os professores, nos seus horários, planificarem e articularem com os elementos da equipa (69,4%), o apoio e acompanhamento de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...), tanto para o aluno como para o professor (69,4%) e que as instalações escolares sejam acessíveis e adaptadas a todos os alunos, docentes e não docentes (72,2%).

As respostas com menos frequência são: para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação especializada dos professores (2,8%), uma avaliação adequada às características e necessidades dos alunos (e.g., através dos Sistemas Alternativos de Comunicação) (2,8%), a integração da avaliação formativa e da avaliação sumativa na avaliação pedagógica (2,8%), diferenciar os objetivos, conteúdos e metodologias de acordo com os interesses e perfis de aprendizagem dos alunos (2,8%), a flexibilidade curricular para os docentes implementarem métodos de ensino inovadores (2,8%), a diversidade de metodologia(s) de ensino-aprendizagem (Abordagem multinível; Desenho Universal para a Aprendizagem...) (2,8%), a criação de oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso (2,8%), dar atenção à dimensão emocional dos alunos (2,8%), a monitorização da aprendizagem e registo do desenvolvimento do aluno (2,8%), tempo para os professores, nos seus horários, planificarem e articularem com os elementos da equipa (2,8%), a elaboração de um plano de comunicação para reforçar o contacto regular com as famílias (2,8%), que os materiais e recursos sejam adaptados às condições e necessidades dos alunos (2,8%), alargar os espaços de aprendizagem (e.g., com atividades ao ar livre e saídas escolares) (2,8%), que o trabalho da escola seja realizado em parceria com a comunidade (2,8%).

Tabela 9

Na sua perspetiva, em que medida considera que as suas práticas curriculares promovem uma educação inclusiva?

	1	2	3	4	5
Na sua perspetiva, em que medida considera que as suas práticas curriculares promovem uma educação inclusiva?	0,0%	2,8%	27,8%	63,9%	5,5%

O questionário termina com uma autoavaliação do professor com a questão: “Na sua perspetiva, em que medida considera que as suas práticas curriculares promovem uma educação inclusiva?”, tendo como valor 4 a resposta com mais frequência (63,9%), e a resposta com menos frequência (2,8%) foi o valor 2, tendo como média 3,72 (cf. Tabela 9).

3.2 Dados Inferênciais

Após esta análise descritiva dos dados do questionário, é feita uma análise inferencial tendo subjacente algumas variáveis independentes (sexo, idade, habilitação académica e tempo de serviço) e as respostas às questões:

- Com que frequência recorre às seguintes práticas curriculares?

Tabela 10

Comparação por sexo

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	DP	M	DP	
1. A presença dos alunos com NSE não altera o normal funcionamento das minhas aulas	2,38	1,135	2,25	,866	,740
2. O espaço da sala de aula é organizado de modo a promover uma aprendizagem cooperativa	2,83	1,090	2,50	1,087	,393
3. Na aula, organizo a minha turma por grupos heterogéneos, flexíveis e consistentes	2,75	1,152	2,83	,835	,825
4. As aulas são planeadas em função das competências de todos os alunos	3,54	,588	3,00	,739	,022*
5. As aulas são planeadas em função dos interesses de todos os alunos	3,17	,702	2,75	,754	,110
6. Recorro a estratégias pedagógicas que promovem a participação de todos os alunos para diferenciar (e.g., organizadores, resumos...)	3,67	,482	2,92	,515	<0,001*
7. Todos os alunos recebem regularmente informação resultante da avaliação que os ajude a monitorizar os seus progressos	3,54	,588	2,92	,793	,011*
8. Os trabalhos de casa são solicitados de acordo com as capacidades de aprendizagem de todos os alunos	2,67	1,239	2,50	,798	,675
9. Todos os alunos têm iguais oportunidades para expressarem as suas opiniões	3,79	,415	3,50	,674	,117

Nota. M – Média; DP – Desvio Padrão; *p<0,05

A análise inferencial revela que há algumas diferenças estatisticamente significativas entre sexos, nomeadamente, nos itens 4, 6 e 7. As professoras tendem a adotar com maior frequência estratégias mais colaborativas, flexíveis e centradas no aluno. Os professores, por sua vez, mostram uma distribuição mais concentrada em práticas ocasionais, o que pode refletir diferentes estilos de ensino, contextos de atuação ou níveis de formação em inclusão. Destacando a primeira prática, a maioria dos professores, tanto do sexo feminino como masculino, reconhece que a presença de alunos com NSE altera o funcionamento das aulas, ainda que de forma moderada. O que pode sugerir uma maior tendência para normalizar a diversidade em sala de aula ou uma maior experiência em lidar com a mesma.

Tabela 11

Comparação por idade

	>54 anos		< 54 anos		Sig.
	M	DP	M	DP	
A presença dos alunos com NSE não altera o normal funcionamento das minhas aulas	2,32	1,108	2,35	,996	,917
O espaço da sala de aula é organizado de modo a promover uma aprendizagem cooperativa	2,95	,911	2,47	1,231	,192
Na aula, organizo a minha turma por grupos heterogéneos, flexíveis e consistentes	2,89	,937	2,65	1,169	,486
As aulas são planeadas em função das competências de todos os alunos	3,37	,684	3,35	,702	,947
As aulas são planeadas em função dos interesses de todos os alunos	3,21	,713	2,82	,728	,117
Recorro a estratégias pedagógicas que promovem a participação de todos os alunos para diferenciar (e.g., organizadores, resumos...)	3,42	,607	3,41	,618	,964
Todos os alunos recebem regularmente informação resultante da avaliação que os ajude a monitorizar os seus progressos	3,16	,765	3,53	,624	,112
Os trabalhos de casa são solicitados de acordo com as capacidades de aprendizagem de todos os alunos	2,68	1,108	2,53	1,125	,680
Todos os alunos têm iguais oportunidades para expressarem as suas opiniões	3,58	,607	3,82	,393	,166

Nota. M – Média; DP – Desvio Padrão

A análise sugere que há diferenças na frequência com que os docentes mais e menos velhos recorrem a práticas inclusivas, mas estas diferenças não são estatisticamente significativas. De forma geral, os professores com idades mais jovens tendem a adotar com maior frequência práticas centradas no aluno, como agrupamentos flexíveis, planeamento diferenciado e reorganização do espaço. Os professores com idades acima de 54 anos demonstram uma preferência por abordagens mais tradicionais, o que pode refletir hábitos pedagógicos mais consolidados ou menor exposição a formações recentes em inclusão.

Tabela 12*Comparação por habilitação académica*

	Licenciatura		Mestrado		Sig.
	M	DP	M	DP	
A presença dos alunos com NSE não altera o normal funcionamento das minhas aulas	2,29	1,084	2,50	,926	,615
O espaço da sala de aula é organizado de modo a promover uma aprendizagem cooperativa	2,79	1,134	2,50	,926	,519
Na aula, organizo a minha turma por grupos heterogéneos, flexíveis e consistentes	2,71	1,084	3,00	,926	,503
As aulas são planeadas em função das competências de todos os alunos	3,39	,685	3,25	,707	,609
As aulas são planeadas em função dos interesses de todos os alunos	3,04	,744	3,00	,756	,906
Recorro a estratégias pedagógicas que promovem a participação de todos os alunos para diferenciar (e.g., organizadores, resumos...)	3,39	,629	3,50	,535	,664
Todos os alunos recebem regularmente informação resultante da avaliação que os ajude a monitorizar os seus progressos	3,36	,678	3,25	,886	,715
Os trabalhos de casa são solicitados de acordo com as capacidades de aprendizagem de todos os alunos	2,71	1,084	2,25	1,165	,300
Todos os alunos têm iguais oportunidades para expressarem as suas opiniões	3,75	,518	3,50	,535	,240

Nota. M – Média; DP – Desvio Padrão

A análise sugere que professores com Mestrado tendem a apresentar uma maior consistência na adoção de práticas curriculares inclusivas, especialmente no que diz respeito à organização da turma, planeamento e adaptação pedagógica. Já os professores com Licenciatura demonstram uma maior variabilidade nas respostas, o que pode refletir diferentes contextos de atuação, experiências profissionais ou acesso à formação contínua, de qualquer forma, estas diferenças não são estatisticamente significativas.

Tabela 13*Comparação por tempo de serviço*

	>25 anos		< 25 anos		Sig.
	M	DP	M	DP	
A presença dos alunos com NSE não altera o normal funcionamento das minhas aulas	2,63	1,061	2,25	1,041	0,377
O espaço da sala de aula é organizado de modo a promover uma aprendizagem cooperativa	2,75	1,035	2,71	1,117	0,936
Na aula, organizo a minha turma por grupos heterogéneos, flexíveis e consistentes	2,88	0,991	2,75	1,076	0,770
As aulas são planeadas em função das competências de todos os alunos	3,25	0,707	3,39	0,685	0,609
As aulas são planeadas em função dos interesses de todos os alunos	3,25	0,707	2,96	0,744	0,340
Recorro a estratégias pedagógicas que promovem a participação de todos os alunos para diferenciar (e.g., organizadores, resumos...)	3,25	0,707	3,46	0,576	0,384
Todos os alunos recebem regularmente informação resultante da avaliação que os ajude a monitorizar os seus progressos	3,13	0,835	3,39	0,685	0,359
Os trabalhos de casa são solicitados de acordo com as capacidades de aprendizagem de todos os alunos	2,63	1,302	2,61	1,066	0,968
Todos os alunos têm iguais oportunidades para expressarem as suas					

opiniões	3,25	0,707	3,82	0,390	0,005*
----------	------	-------	------	-------	--------

Nota. M – Média; DP – Desvio Padrão; *p<0,05

A análise da Tabela 13 revela que professores com mais tempo de serviço tendem a adotar com maior frequência práticas curriculares inclusivas, especialmente no que diz respeito à diferenciação, feedback e gestão da diversidade. No entanto, algumas práticas mais inovadoras, como o planeamento com base nos interesses dos alunos ou a organização por grupos heterogêneos, parecem ser mais comuns entre professores com menos anos de serviço, possivelmente por influência de formações mais recentes. No entanto, estas diferenças não são estatisticamente significativas, à exceção da resposta à última questão, "Todos os alunos têm oportunidades para expressarem as suas opiniões", sendo esta prática mais frequente nos professores mais novos.

- Em que medida concorda com os aspetos seguintes, para que haja uma efetiva educação inclusiva?

Tabela 14

Comparação por sexo

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	DP	M	DP	
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação especializada dos professores.	3,38	1,013	3,08	1,165	0,444
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação do pessoal não docente.	3,38	,824	3,33	,888	0,890
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a separação dos alunos da turma, mediante as suas características e necessidades.	2,00	1,251	1,33	1,303	0,146
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental estabelecer claramente os objetivos de aprendizagem e partilhá-los com o aluno.	3,33	,637	3,25	,622	0,712
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental uma avaliação adequada às características e necessidades dos alunos (e.g., através dos Sistemas Alternativos de Comunicação).	3,50	,659	2,67	1,155	0,009*
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a integração da avaliação formativa e da avaliação sumativa na avaliação pedagógica.	3,08	,881	3,08	,793	1,000
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental diferenciar as práticas pedagógicas em aula, de forma a que o aluno atinja as aprendizagens essenciais.	3,58	,584	3,00	1,044	0,038*
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental diferenciar os objetivos, conteúdos e metodologias de acordo com os interesses e perfis de aprendizagem dos alunos.	3,58	,584	2,83	1,115	0,012*
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a flexibilidade curricular para os docentes implementarem métodos de ensino inovadores.	3,58	,717	3,00	1,044	0,057
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a diversidade de metodologia(s) de ensino-aprendizagem (Abordagem multinível; Desenho Universal para a Aprendizagem...).	3,58	,504	2,83	1,115	0,008*
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a					

criação de oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso.	3,67	,482	3,00	1,044	0,012*
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as tarefas curriculares sejam adequadas ao nível de compreensão, competências e estilos de aprendizagem do aluno.	3,67	,565	3,17	1,115	0,081*
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental dar atenção à dimensão emocional dos alunos.	3,71	,550	3,08	,996	0,020*
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a monitorização da aprendizagem e registo do desenvolvimento do aluno.	3,50	,659	2,83	1,030	0,024*
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental tempo para os professores, nos seus horários, planificarem e articularem com os elementos da equipa.	3,79	,415	3,25	1,138	0,044*
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental o apoio e acompanhamento de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...), tanto para o aluno como para o professor.	3,79	,415	3,17	1,193	0,026*
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a elaboração de um plano de comunicação para reforçar o contacto regular com as famílias.	3,58	,584	3,17	,937	0,110
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que os materiais e recursos sejam adaptados às condições e necessidades dos alunos.	3,71	,464	3,25	1,138	0,094
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental alargar os espaços de aprendizagem (e.g., com atividades ao ar livre e saídas escolares).	3,58	,584	3,00	,953	0,029*
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que o trabalho da escola seja realizado em parceria com a comunidade.	3,42	,717	3,08	,900	0,236
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as instalações escolares sejam acessíveis e adaptadas a todos os alunos, docentes e não docentes.	3,83	,482	3,25	,866	0,013*

Nota. M – Média; DP – Desvio Padrão; *p<0,05

Os professores do sexo feminino apresentaram frequências mais elevadas de concordância em praticamente todos os itens demonstrando uma perceção mais forte na importância de condições estruturais e apoio técnico para a inclusão. Já os professores do sexo masculino também concordam com os princípios inclusivos, mas com frequências ligeiramente mais baixas (cf. Tabela 14). As diferenças estatisticamente significativas são evidentes nas respostas: “Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental uma avaliação adequada às características e necessidades dos alunos (e.g., através dos Sistemas Alternativos de Comunicação); diferenciar as práticas pedagógicas em aula, de forma a que o aluno atinja as aprendizagens essenciais; diferenciar os objetivos, conteúdos e metodologias de acordo com os interesses e perfis de aprendizagem dos alunos; a diversidade de metodologia(s) de ensino-aprendizagem (Abordagem multinível; Desenho Universal para a Aprendizagem...); a criação de oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso; as tarefas curriculares sejam adequadas ao nível de compreensão, competências e estilos de aprendizagem do aluno; dar atenção à dimensão emocional dos alunos; a monitorização da aprendizagem e registo do desenvolvimento do aluno; tempo para os professores, nos seus horários, planificarem e articularem com os elementos da equipa; o apoio e acompanhamento de

técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...), tanto para o aluno como para o professor; alargar os espaços de aprendizagem (e.g., com atividades ao ar livre e saídas escolares); as instalações escolares sejam acessíveis e adaptadas a todos os alunos, docentes e não docentes” (cf. Tabela 14). Ambos os grupos discordam da ideia de separar alunos da turma; este resultado reforça o compromisso com a inclusão plena em ambientes comuns de aprendizagem.

Tabela 15

Comparação por idade

	> 54 anos		< 54 anos		Sig.
	M	DP	M	DP	
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação especializada dos professores.	3,47	0,841	3,06	1,249	0,246
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação do pessoal não docente.	3,42	0,838	3,29	0,849	0,655
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a separação dos alunos da turma, mediante as suas características e necessidades.	1,58	1,261	2,00	1,323	0,335
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental estabelecer claramente os objetivos de aprendizagem e partilhá-los com o aluno.	3,26	0,653	3,35	0,606	0,673
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental uma avaliação adequada às características e necessidades dos alunos (e.g., através dos Sistemas Alternativos de Comunicação).	3,26	0,733	3,18	1,131	0,784
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a integração da avaliação formativa e da avaliação sumativa na avaliação pedagógica.	2,89	0,937	3,29	0,686	0,158
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental diferenciar as práticas pedagógicas em aula, de forma a que o aluno atinja as aprendizagens essenciais.	3,53	0,513	3,24	1,033	0,284
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental diferenciar os objetivos, conteúdos e metodologias de acordo com os interesses e perfis de aprendizagem dos alunos.	3,42	0,607	3,24	1,091	0,526
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a flexibilidade curricular para os docentes implementarem métodos de ensino inovadores.	3,42	0,692	3,35	1,057	0,819
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a diversidade de metodologia(s) de ensino-aprendizagem (Abordagem multinível; Desenho Universal para a Aprendizagem...).	3,26	0,653	3,41	1,004	0,598
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a criação de oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso.	3,47	0,513	3,41	1,004	0,814
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as tarefas curriculares sejam adequadas ao nível de compreensão, competências e estilos de aprendizagem do aluno.	3,53	0,612	3,47	1,007	0,840
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental dar atenção à dimensão emocional dos alunos.	3,53	0,697	3,47	0,874	0,833
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a monitorização da aprendizagem e registo do desenvolvimento do aluno.	3,26	0,653	3,29	1,047	0,915
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental tempo para os professores, nos seus horários, planificarem e articularem com os elementos da equipa.	3,58	0,507	3,65	0,996	0,794

Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental o apoio e acompanhamento de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...), tanto para o aluno como para o professor.	3,58	0,607	3,59	1,004	0,973
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a elaboração de um plano de comunicação para reforçar o contacto regular com as famílias.	3,47	0,612	3,41	0,870	0,805
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que os materiais e recursos sejam adaptados às condições e necessidades dos alunos.	3,58	0,507	3,53	1,007	0,851
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental alargar os espaços de aprendizagem (e.g., com atividades ao ar livre e saídas escolares).	3,32	0,749	3,47	0,800	0,553
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que o trabalho da escola seja realizado em parceria com a comunidade.	3,32	0,671	3,29	0,920	0,936
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as instalações escolares sejam acessíveis e adaptadas a todos os alunos, docentes e não docentes.	3,58	0,607	3,71	0,772	0,585

Nota. M – Média; DP – Desvio Padrão

A idade influencia a perceção sobre a inclusão: os professores mais jovens tendem a concordar mais com práticas inclusivas, porém estas diferenças não são estaticamente significativas (cf. Tabela 15). Já os professores com mais idade podem manter conceções pedagógicas mais tradicionais ou demonstrar maior ceticismo em relação a mudanças estruturais. Os que “Concordam” com os princípios inclusivos têm menos de 54 anos, refletindo uma posição de equilíbrio entre experiência e abertura à inovação.

Tabela 16

Comparação por habilitação académica

	Licenciatura		Mestrado		Sig.
	M	DP	M	DP	
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação especializada dos professores.	3,29	1,084	3,25	1,035	0,934
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação do pessoal não docente.	3,39	,786	3,25	1,035	0,675
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a separação dos alunos da turma, mediante as suas características e necessidades.	1,82	1,362	1,63	1,061	0,710
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental estabelecer claramente os objetivos de aprendizagem e partilhá-los com o aluno.	3,39	,567	3,00	,756	0,118
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental uma avaliação adequada às características e necessidades dos alunos (e.g., através dos Sistemas Alternativos de Comunicação).	3,21	,957	3,25	,886	0,925
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a integração da avaliação formativa e da avaliação sumativa na avaliação pedagógica.	3,11	,875	3,00	,756	0,756
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental diferenciar as práticas pedagógicas em aula, de forma a que o aluno atinja as aprendizagens essenciais.	3,36	,870	3,50	,535	0,664
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental					

diferenciar os objetivos, conteúdos e metodologias de acordo com os interesses e perfis de aprendizagem dos alunos.	3,36	,911	3,25	,707	0,761
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a flexibilidade curricular para os docentes implementarem métodos de ensino inovadores.	3,43	,920	3,25	,707	0,616
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a diversidade de metodologia(s) de ensino-aprendizagem (Abordagem multinível; Desenho Universal para a Aprendizagem...).	3,36	,870	3,25	,707	0,752
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a criação de oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso.	3,43	,836	3,50	,535	0,821
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as tarefas curriculares sejam adequadas ao nível de compreensão, competências e estilos de aprendizagem do aluno.	3,50	,839	3,50	,756	0,612
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental dar atenção à dimensão emocional dos alunos.	3,46	,838	3,63	,518	1,000
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a monitorização da aprendizagem e registo do desenvolvimento do aluno.	3,25	,928	3,38	,518	0,719
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental tempo para os professores, nos seus horários, planificarem e articularem com os elementos da equipa.	3,64	,826	3,50	,535	0,649
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental o apoio e acompanhamento de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...), tanto para o aluno como para o professor.	3,61	,832	3,50	,756	0,745
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a elaboração de um plano de comunicação para reforçar o contacto regular com as famílias.	3,46	,744	3,38	,744	0,767
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que os materiais e recursos sejam adaptados às condições e necessidades dos alunos.	3,50	,839	3,75	,463	0,427
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental alargar os espaços de aprendizagem (e.g., com atividades ao ar livre e saídas escolares).	3,36	,780	3,50	,756	0,649
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que o trabalho da escola seja realizado em parceria com a comunidade.	3,32	,819	3,25	,707	0,824
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as instalações escolares sejam acessíveis e adaptadas a todos os alunos, docentes e não docentes.	3,64	,731	3,63	,518	0,949

Nota. M – Média; DP – Desvio Padrão

As habilitações académicas influenciam a perceção sobre os fatores que promovem a inclusão, porém, as diferenças não são estatisticamente significativas (cf. Tabela 16) . Ambos os grupos demonstram forte alinhamento com os princípios inclusivos. As diferenças observadas podem refletir ênfases distintas na formação inicial ou contínua, mas não indicam divergências significativas.

Tabela 17

Comparação por tempo de serviço

	> 25 anos		< 25 anos		
	M	DP	M	DP	Sig.

Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação especializada dos professores.	3,63	0,518	3,18	1,156	0,299
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação do pessoal não docente.	3,75	0,463	3,25	0,887	0,137
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a separação dos alunos da turma, mediante as suas características e necessidades.	1,13	1,356	1,96	1,232	0,105
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental estabelecer claramente os objetivos de aprendizagem e partilhá-los com o aluno.	3,25	0,707	3,32	0,612	0,780
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental uma avaliação adequada às características e necessidades dos alunos (e.g., através dos Sistemas Alternativos de Comunicação).	3,38	0,744	3,18	0,983	0,605
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a integração da avaliação formativa e da avaliação sumativa na avaliação pedagógica.	2,75	0,707	3,18	0,863	0,208
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental diferenciar as práticas pedagógicas em aula, de forma a que o aluno atinja as aprendizagens essenciais.	3,63	0,518	3,32	0,863	0,353
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental diferenciar os objetivos, conteúdos e metodologias de acordo com os interesses e perfis de aprendizagem dos alunos.	3,50	0,535	3,29	0,937	0,543
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a flexibilidade curricular para os docentes implementarem métodos de ensino inovadores.	3,50	0,756	3,36	0,911	0,689
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a diversidade de metodologia(s) de ensino-aprendizagem (Abordagem multinível; Desenho Universal para a Aprendizagem...).	3,50	0,535	3,29	0,897	0,526
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a criação de oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso.	3,63	0,518	3,39	0,832	0,462
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as tarefas curriculares sejam adequadas ao nível de compreensão, competências e estilos de aprendizagem do aluno.	3,38	0,744	3,54	0,838	0,628
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental dar atenção à dimensão emocional dos alunos.	3,75	0,463	3,43	0,836	0,307
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a monitorização da aprendizagem e registo do desenvolvimento do aluno.	3,38	0,518	3,25	0,928	0,719
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental tempo para os professores, nos seus horários, planificarem e articularem com os elementos da equipa.	3,63	0,518	3,61	0,832	0,955
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental o apoio e acompanhamento de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...), tanto para o aluno como para o professor.	3,75	0,463	3,54	0,881	0,515
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a elaboração de um plano de comunicação para reforçar o contacto regular com as famílias.	3,75	0,463	3,36	0,780	0,186
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que os materiais e recursos sejam adaptados às condições e necessidades dos alunos.	3,63	0,518	3,54	0,838	0,778
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental alargar os espaços de aprendizagem (e.g., com atividades ao ar livre e saídas escolares).	3,75	0,463	3,29	0,810	0,133
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que o trabalho da escola seja realizado em parceria com a comunidade.	3,63	0,518	3,21	0,833	0,197
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as instalações escolares sejam acessíveis e adaptadas a todos os					

alunos, docentes e não docentes.	3,75	0,463	3,61	0,737	0,609
----------------------------------	------	-------	------	-------	-------

Nota. M – Média; DP – Desvio Padrão

Não há diferenças estatisticamente significativas nas respostas entre os professores mais e menos velhos. Os que “Concordam” com os princípios inclusivos têm menos de 25 anos de serviço, refletindo uma posição de equilíbrio entre experiência e abertura à inovação.

4. Discussão dos dados

A presente investigação teve como principal objetivo analisar as percepções dos professores, de um agrupamento de escolas, sobre as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva, e de que forma diferem em função das variáveis: sexo, idade, habilitação académica e tempo de serviço.

O número da amostra pode não ser representativo da totalidade da população docente, devido ao tipo de amostragem escolhida (amostra de conveniência), e tendo em consideração que o número de participantes é reduzido perante o número total dos docentes do agrupamento de escolas. Ainda assim, a análise dos dados obtidos revela aspetos relevantes no que respeita à consciência dos professores relativamente aos princípios da inclusão e às estratégias pedagógicas utilizadas, permitindo identificar tendências relevantes e refletir sobre práticas mais frequentes, funcionando como um diagnóstico exploratório. Importa reconhecer que estudos futuros poderão recorrer a amostras mais alargadas e diversificadas, bem como a metodologias mistas (quantitativas e qualitativas), de modo a aprofundar a compreensão das dinâmicas associadas à implementação da educação inclusiva.

Tal como refletem os resultados, a maioria dos participantes é do sexo feminino, com idades concentradas entre os 50 e os 60 anos, e o tempo de serviço médio superior a 25 anos, indicando uma amostra composta por professores experientes. A amostra reflete o panorama atual do corpo docente em Portugal, no qual, cerca de 70 % dos professores são mulheres (Banco Mundial, 2021), e verificando-se um acentuado envelhecimento da profissão, com metade dos docentes acima dos 50 anos e apenas 2% com menos de 30 anos (Euronews, 2024). Estes dados evidenciam que a profissão docente em Portugal é marcada por uma forte feminização e por um envelhecimento progressivo, o que coloca desafios à renovação geracional e à sustentabilidade futura do sistema educativo. Ao mesmo tempo, a elevada experiência profissional pode constituir uma mais-valia na gestão da diversidade, desde que acompanhada por atualização científica e pedagógica contínua.

A grande maioria dos professores alega não possuir formação específica em Educação Especial, no entanto, a autoavaliação das suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva mostra elevados índices de concordância, sugerindo uma percepção positiva quanto às suas ações em sala de aula, independentemente da sua formação inicial. Em Portugal, diversos estudos mostram que, embora a maioria dos professores afirme não possuir formação específica em Educação Especial, a percepção das suas práticas inclusivas é geralmente positiva. O inquérito TALIS 2018 (OCDE) revelou que muitos docentes sentem necessidade de mais formação para trabalhar com alunos com necessidades específicas, mas, simultaneamente, demonstram elevada autoeficácia e atitudes favoráveis à inclusão (OCDE, 2019). Do mesmo modo, a Consulta Nacional sobre

Educação Inclusiva (FNE/AFIET, 2024) indica que, após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, os professores reconhecem progressos, ainda que persistam carências de recursos e de capacitação. Relatórios da IGEC e das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) confirmam boas práticas em várias escolas, mas também apontam desigualdades territoriais e limitações de tempo e colaboração (IGEC, 2023). A OCDE (2025) reforça esta leitura ao destacar que Portugal construiu um enquadramento legal robusto e mecanismos de monitorização, mas carece de consolidar o desenvolvimento profissional dos docentes para assegurar consistência e eficácia na educação inclusiva.

Os dados revelam que a esmagadora maioria dos professores (91,7%) compreende a educação inclusiva como um modelo que assegura o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Esta perspetiva está alinhada com a definição de inclusão proposta por Booth e Ainscow (2002), que a entendem como um processo de identificação e resposta à diversidade dos alunos, promovendo a aprendizagem e a participação de todos. Correia (2010) reforça esta visão ao afirmar que a inclusão é uma exigência ética e pedagógica, e não uma opção. A UNESCO (2009) também defende que a inclusão educacional é um direito humano fundamental, sendo essencial para a construção de sociedades mais justas.

A investigação mostra que os professores com mestrado e menos tempo de serviço tendem a adotar práticas curriculares mais diversificadas e centradas no aluno, como o trabalho de projeto, a diferenciação pedagógica e a avaliação formativa. Correia (2010) destaca a importância da formação contínua e da atualização profissional como pilares da escola inclusiva, permitindo aos professores desenvolver competências para lidar com a heterogeneidade. Stainback e Stainback (1999) defendem que as práticas pedagógicas inclusivas exigem uma mudança de paradigma, em que o foco deixa de estar na perturbação e passa a estar na valorização da diversidade. A ausência de formação especializada, evidenciada nos dados, constitui um entrave à implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e eficazes, reforçando a necessidade de investimento estruturado na formação contínua.

Relativamente aos recursos disponíveis, os professores referem que os recursos humanos e materiais estão razoavelmente disponíveis, mas os recursos financeiros são escassos. Correia (2010) alerta que a inclusão não se faz apenas com boa vontade, sendo esta necessária para garantir condições estruturais adequadas. A UNESCO (2009) reforça que os sistemas educativos devem ser apoiados por políticas e recursos que promovam a equidade. A falta de financiamento pode comprometer o acesso a tecnologias assistidas, adaptação de espaços, formação especializada e apoio técnico, elementos essenciais para uma inclusão educacional efetiva. Sem investimento

sustentado, a inclusão corre o risco de se tornar um princípio enunciado, mas não plenamente concretizado.

A análise dos dados revela uma prevalência de métodos tradicionais de avaliação, como os testes escritos, apesar do reconhecimento da importância de práticas mais diversificadas. Correia (2010) defende uma avaliação formativa, contínua e adaptada às necessidades dos alunos. Booth e Ainscow (2002) sublinham que a flexibilidade curricular é essencial para responder à diversidade, permitindo ajustar conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. A rigidez dos instrumentos avaliativos pode dificultar a participação plena de todos os alunos, especialmente daqueles com necessidades e características específicas, sendo necessária uma maior flexibilidade curricular e avaliativa.

A colaboração entre professores e técnicos especializados é apontada como um fator crítico para o sucesso da inclusão. Correia (2010) afirma que a inclusão é um projeto coletivo, que exige liderança pedagógica e trabalho em equipa. Stainback e Stainback (1999) reforçam que a construção de comunidades de aprendizagem inclusivas depende da partilha de responsabilidades e da cooperação entre todos os intervenientes educativos. A falta de tempo para a planificação colaborativa, mencionada pelos professores, constitui um obstáculo recorrente, também identificado por Booth e Ainscow (2002). A criação de tempos formais de articulação nos horários e o fortalecimento das equipas multidisciplinares poderão representar passos decisivos para consolidar práticas inclusivas mais consistentes.

Na questão “Em que medida concorda com os aspetos seguintes, para que haja uma efetiva educação inclusiva?”, foram analisadas 21 questões qualitativas relacionadas a estratégias, recursos e fatores críticos para a efetivação da educação inclusiva. A análise reflete que os professores demonstraram amplo consenso sobre a importância de ações como a adaptação curricular, apoio técnico especializado, trabalho colaborativo, envolvimento das famílias e liderança escolar. A rejeição da separação de alunos com necessidades de saúde específicas reflete uma mudança de paradigma, em consonância com os princípios defendidos por Correia (2010) e pela UNESCO (2009). A influência positiva dos recursos humanos e materiais na perceção da inclusão reforça a necessidade de investimento contínuo em políticas educativas inclusivas. Desta forma, verifica-se a importância da formação contínua e do apoio institucional para incentivar o uso frequente de práticas curriculares inclusivas. A promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a participação ativa de todos os alunos pode contribuir para uma educação mais equitativa.

Nesta análise, verificam-se muitos dos pressupostos teóricos da literatura especializada. A inclusão exige mais do que boas intenções: requer formação especializada e contínua, recursos adequados, práticas curriculares diferenciadas, avaliação flexível e uma cultura escolar colaborativa.

Para avançar no sentido de uma escola verdadeiramente inclusiva, será essencial reforçar a formação contínua em educação inclusiva; garantir recursos financeiros, materiais e humanos adequados; promover a colaboração entre docentes, técnicos especializados e famílias; incentivar práticas pedagógicas inovadoras e centradas no aluno; valorizar a avaliação formativa e a monitorização do progresso individual.

Este diagnóstico constitui, assim, uma base empírica relevante para a reflexão e para a definição de estratégias de melhoria. Ao evidenciar tanto os progressos alcançados como os constrangimentos persistentes, contribui para a construção de ambientes educativos mais justos, equitativos e inclusivos, reafirmando que a educação inclusiva é não apenas um desafio pedagógico, mas um compromisso ético e social com o direito de todos à aprendizagem e à participação plena.

Conclusão

O presente projeto de investigação teve como principal objetivo conhecer as perceções dos professores do 1.º ciclo ao 12.º ano sobre as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva. Através da análise teórica e empírica, procurou-se refletir sobre os desafios, as estratégias e as condições necessárias para a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos, independentemente das suas características, possam aprender e participar em igualdade de oportunidades.

A investigação partiu da leitura crítica de documentos e da revisão da literatura sobre os conceitos de inclusão educacional, práticas pedagógicas diferenciadas e o papel do professor como agente de mudança. Empiricamente, foram definidos o problema de investigação e os seus objetivos, seguindo-se uma pesquisa quantitativa que envolveu a aplicação de um questionário a professores de diferentes níveis de ensino, de um agrupamento de escolas da Região Centro interior de Portugal. A questão de partida – Que perceções têm os professores do 1.º ciclo ao 12.º ano sobre as suas práticas curriculares na promoção de uma educação inclusiva? – orientou a recolha e análise dos dados, permitindo identificar tendências, dificuldades e práticas inclusivas.

Os resultados revelaram que a maioria dos professores reconhece a importância da educação inclusiva e demonstra uma perceção positiva sobre as suas práticas. No entanto, persistem obstáculos significativos, nomeadamente a falta de formação especializada e contínua, a escassez de recursos materiais, financeiros e humanos, e a inadequação dos critérios de organização das turmas. Estes fatores são frequentemente apontados na literatura como barreiras à inclusão (Correia, 2010; Silva, 2009; Ramalho, 2019), e foram também identificados nas respostas dadas pelos professores inquiridos e por professores que partilharam experiências semelhantes.

Apesar das dificuldades, muitos professores demonstram um forte compromisso com a inclusão, procurando adaptar as suas práticas pedagógicas, colaborar com outros profissionais e criar ambientes de aprendizagem mais equitativos. Esta atitude reflete uma consciência ética e pedagógica que vai ao encontro da visão de Freire (1996), para quem o professor deve ser um mediador do conhecimento, sensível às necessidades dos seus alunos e comprometido com a transformação social.

A legislação portuguesa, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, estabelece um quadro normativo robusto para a inclusão, baseado em princípios como a equidade, a personalização e a flexibilidade curricular. No entanto, como sublinham Booth e Ainscow (2002), a inclusão não se concretiza apenas por via legislativa, exigindo uma mudança profunda nas culturas, políticas e práticas curriculares e institucionais. A escola inclusiva deve ser entendida como um espaço de

aprendizagem para todos, onde a diversidade é valorizada e onde todos os alunos têm oportunidades reais de sucesso (UNESCO, 2009; Morgado, 2009).

A investigação também evidenciou a importância da colaboração entre professores, técnicos especializados, famílias e comunidade, tendo sido identificada como limitação a ausência de tempo nos horários dos professores para a planificação e articulação com outros profissionais. A inclusão é um projeto coletivo, que exige liderança pedagógica, tempo para a planificação conjunta e uma cultura escolar que promova o trabalho em equipa (Correia, 2010; Rogers, 1971).

Importa destacar que a educação inclusiva ainda não é uma realidade plenamente concretizada, nem para a comunidade educativa, nem para a sociedade em geral. A legislação, por si só, não é suficiente para transformar mentalidades e práticas. É necessário um investimento inicial e contínuo na formação dos professores, na disponibilização de recursos adequados e na construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade como um recurso pedagógico e não como um obstáculo (Silva, 2009; Ramalho, 2019; Mainardes & Casagrande, 2022).

Neste enquadramento, considero que a educação inclusiva representa um dos maiores desafios — e, simultaneamente, uma das maiores responsabilidades — da escola contemporânea. Mais do que um princípio legal ou uma orientação pedagógica, a inclusão é, para mim, uma questão ética e humana. Acredito que cada aluno deve ser reconhecido na sua singularidade e ter garantidas condições reais para aprender, participar e desenvolver-se plenamente.

Os professores demonstram, de forma geral, uma forte sensibilidade e compromisso com este ideal. Contudo, muitas vezes encontram-se limitados por fatores estruturais que condicionam a qualidade das suas práticas: turmas numerosas, falta de tempo para planificação colaborativa, escassez de recursos e insuficiente formação especializada. Na minha perspetiva, uma escola plenamente inclusiva deve assegurar as condições necessárias para que os docentes possam concretizar esse objetivo de forma consistente e sustentável. A formação contínua assume um papel central nesse processo. Não apenas uma formação técnica, mas também reflexiva, que permita questionar práticas, desconstruir preconceitos e desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas. A inclusão exige flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação — competências que se constroem ao longo do tempo, com apoio e acompanhamento adequados.

Considero, igualmente, que a mudança mais profunda não é apenas organizacional, mas cultural. A inclusão começa na forma como se olha para a diferença: não como um problema a resolver, mas como uma riqueza a valorizar. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela onde todos aprendem com todos, onde a diversidade é integrada no quotidiano e onde o sucesso é entendido de forma plural, respeitando os ritmos e potencialidades individuais.

Antes de concluir, gostaria de realçar algumas limitações desta investigação, decorrentes do tipo de amostragem e do número reduzido de respostas ao questionário, em função da extensão da amostra (do 1.º CEB ao ensino secundário), o que pode limitar a validade externa dos resultados. Seria importante que estudos futuros procurassem verificar se estas tendências se mantêm em outros agrupamentos de escolas do país.

A inclusão educacional é, em síntese, um processo complexo que exige compromisso, formação, recursos e, sobretudo, uma visão ética e humanista da educação. Os professores desempenham um papel central neste processo, sendo agentes de mudança e promotores de uma escola verdadeiramente para todos. A investigação apresentada contribui para essa reflexão, oferecendo dados e perspetivas que podem informar práticas futuras e políticas educativas mais eficazes e justas. A construção de uma escola inclusiva é, acima de tudo, um imperativo democrático e social, que exige ação, reflexão e transformação contínua.

Referências bibliográficas

Banco Mundial. (2021). *Secondary education, teachers (% female) – Portugal*. World Bank Data. <https://tradingeconomics.com/portugal/secondary-education-teachers-percent-female-wb-data.html>

Bob, I. M. (2009). *Educação Inclusiva em uma Sociedade Excludente: Desafios da Gestão Educacional em Escolas Públicas de Cruzeiro do Oeste – PR* (Monografia de graduação). Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidade Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. (2.^a ed.). Porto Editora.

Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (2.^a Ed.). Porto Editora.

Cunha, M. S. A. (2006). *Educação Inclusiva – uma realidade? A aplicação da Inclusão nas Escolas Regulares: Estudo das atitudes, pareceres e dificuldades de intervenção de docentes de Educação Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Decreto-Lei n.º 46/86. (1986). Diário da República n.º 237, Série I de 1986 – outubro – 14.

Decreto-Lei n.º 319/91. (1991). Diário da República n.º 193, Série I de 1991 – agosto – 23.

Decreto-Lei n.º 240/2001. (2001). Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 2018 - julho – 06.

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., & Miranda, T. (2009). *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões Contemporâneas*. EDUFBA.

Euronews. (2024, 12 setembro). *Portugal faces teacher shortage leaving thousands without educators*. <https://www.euronews.com/2024/09/12/portugal-faces-teacher-shortage-leaving-thousands-without-educators>

FNE & AFIET. (2024). *Educação inclusiva 2024 – Docentes e direções das escolas (Relatório da 2.^a Consulta Nacional)*. Federação Nacional da Educação.

- Formosinho, J. (2013). *Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas*. In Oliveira, M. & Godinho, A. S. (Org.). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Folheto Edições & Design.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. LUSOCIÊNCIA.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- IGEC. (2023). *Relatórios de monitorização das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Kauffman, J., & Lopes, J. (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial*. Psiquilíbrios.
- Lopes, J. R. (2006). "Exclusão social" e controle social: Estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. *Psicologia & Sociedade*, 18(2), 13–24.
- Mainardes, J., & Casagrande, R. D. C. (2022). *O Desenho Universal para a Aprendizagem e a Diferenciação Curricular*. Sisyphus – Revista de Educação, 102-115.
- Minetto, M. F. (2008). *O currículo na educação inclusiva: entendo esse desafio*. (2.ª ed.) IBPEX.
- Moreira, L. F. T. (2023). *Um Olhar sobre a Educação Inclusiva em Portugal*. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 140-157
- Morgado, J. (2009). *Educação Inclusiva nas Escolas Actuais: Contributo para a Reflexão*. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, 104–117.
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I & II): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- OCDE. (2025). *Educação inclusiva em revista: Perspetiva geral sobre Portugal*. OECD Publishing/Direção-Geral da Educação.
- Pacheco, J. (2019). *Inovação Educacional*. Edições Mahatma.
- Pereira, F. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ramalho, H. (2019). *A dialética exclusão-inclusão no quadro da atual planificação social: Breve ensaio hermenêutico sobre o papel da educação inclusiva numa sociedade excludente*. In Felizardo, S., Ribeiro, E. & Martins, E. (Ed.), *Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva (15–30)*. Escola Superior de Educação de Viseu.

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e Opções*. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97–110.

Rogers, C. R. (1971). *Liberdade para Aprender*. Interlivros.

Silva, M. O. E. da. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135–153.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Artmed.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.

UNESCO. (2009). *Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação*. UNESCO.

UNESCO (Ed.). (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*. UNESCO.

Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office

Anexos

Anexo A - Questionário

Questionário aos Professores

O presente questionário insere-se no trabalho de investigação que se está a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu. O projeto aborda as perceções dos professores sobre as suas práticas curriculares face à inclusão de todos os alunos, independentemente das suas características individuais, Necessidades de Saúde Específicas (NSE), condição familiar, cultural, etnia e nacionalidade.

Esta investigação só será possível com a sua participação; não existem respostas certas ou erradas, o que importa é a sua perspetiva sobre o tema. Solicito que responda com precisão e honestidade às questões apresentadas, sendo os dados recolhidos anónimos e confidenciais.

O questionário tem a duração de cerca de cinco minutos e só fica completamente preenchido, após selecionar a opção “Fim do Questionário”. Caso não complete o questionário e quiser mais tarde voltar a fazê-lo, deverá voltar a preencher tudo de novo.

Agradeço desde já a sua valiosa colaboração,

Joana Lopes Manso

1.ª Parte – Dados de caracterização sociodemográfica geral

1.1 Sexo

- Feminino
- Masculino

1.2 Idade (em anos)

1.3 Habilitações académicas

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra. Especifique: _____

1.4 Possui alguma formação no âmbito da educação especial?

- Sim
- Não

1.4.1 Se respondeu Sim, diga qual.

1.5 Tempo de serviço (em anos)

1.6 Ano(s) de escolaridade que leciona.

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano
- 4.º ano
- 5.º ano
- 6.º ano
- 7.º ano
- 8.º ano
- 9.º ano
- 10.º ano
- 11.º ano
- 12.º ano

1.8 Em que medida o estabelecimento, no qual leciona, disponibiliza os seguintes recursos para que as suas práticas curriculares promovam uma educação inclusiva?

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
Recursos Materiais					
Recursos Financeiros					
Recursos Humanos					

2.ª Parte - Práticas Curriculares

2.1 Com que frequência utiliza as seguintes abordagens pedagógicas nas suas aulas?

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
Partilha e discussão de conteúdos entre pares					
Debates					
Jogos e Desafios					

Aula Invertida					
Exposição de temas com recurso a PowerPoint					
Leitura do manual pelos alunos					
Apoio ao desenvolvimento de técnicas e competências de estudo					
Planificação e calendarização das tarefas com os alunos					
Exposição/explicação dos conteúdos					
Exposição/explicação dialogada dos conteúdos com os alunos					
Exposição/explicação dos conteúdos seguida de exercícios para consolidação do conhecimento					
Visitas de estudos / trabalho de campo					
Atividades de pesquisa bibliográfica					
Trabalhos de projeto					
Abordagem dos conteúdos seguindo a estrutura dos manuais					
Fichas de trabalho escritas					

2.2 Com que frequência utiliza as seguintes técnicas/instrumentos de avaliação da aprendizagem na sua ação letiva?

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
Teste escrito individual					

Trabalho escrito individual					
Trabalho escrito em grupo					
Apresentação oral de trabalho de grupo, seguido de debate					
Questionamento oral					
Portefólio					
Grelhas de registo sobre aspetos observados durante o ensino-aprendizagem (participação, comportamento...)					
Exercícios de autocorreção					
Autoavaliação a partir de critérios (participação, dinâmica de grupo, relatório escrito, reflexão)					
Projetos					
Relatórios					

2.3 Com que frequência recorre às seguintes práticas curriculares?

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
A presença dos alunos com NSE não altera o normal funcionamento das minhas aulas					
O espaço da sala de aula é organizado de modo a promover uma aprendizagem cooperativa					
Na aula, organizo a minha turma por grupos heterogéneos, flexíveis e consistentes					
As aulas são planeadas em função das					

competências de todos os alunos					
As aulas são planeadas em função dos interesses de todos os alunos					
Recorro a estratégias pedagógicas que promovem a participação de todos os alunos para diferenciar (e.g., organizadores, resumos...)					
Todos os alunos recebem regularmente informação resultante da avaliação que os ajude a monitorizar os seus progressos					
Os trabalhos de casa são solicitados de acordo com as capacidades de aprendizagem de todos os alunos					
Todos os alunos têm iguais oportunidades para expressarem as suas opiniões					

3.ª Parte – Educação Inclusiva

3.1. O que entende por educação inclusiva? Assinale com um X apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	modelo educacional que procura garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente das suas características, necessidades, competências ou diferenças.
<input type="checkbox"/>	modalidade de ensino com a função de promover o desenvolvimento das competências das crianças e jovens com NSE.
<input type="checkbox"/>	meio em que os hábitos, os costumes e os valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte.

3.2. Em que medida concorda com os aspetos seguintes, para que haja uma efetiva educação

inclusiva?

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação especializada dos professores.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a formação do pessoal não docente.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a separação dos alunos da turma, mediante as suas características e necessidades.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental estabelecer claramente os objetivos de aprendizagem e partilhá-los com o aluno.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental uma avaliação adequada às características e necessidades dos alunos (e.g., através dos Sistemas Alternativos de Comunicação).					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a integração da avaliação formativa e da avaliação sumativa na avaliação pedagógica.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental diferenciar as práticas pedagógicas em aula, de forma a que o aluno atinja as aprendizagens essenciais.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental diferenciar os objetivos, conteúdos e metodologias de acordo com os interesses e perfis de aprendizagem dos alunos.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a flexibilidade curricular para os docentes implementarem métodos de ensino					

inovadores.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a diversidade de metodologia(s) de ensino-aprendizagem (Abordagem multinível; Desenho Universal para a Aprendizagem...).					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a criação de oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as tarefas curriculares sejam adequadas ao nível de compreensão, competências e estilos de aprendizagem do aluno.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental dar atenção à dimensão emocional dos alunos.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a monitorização da aprendizagem e registo do desenvolvimento do aluno.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental tempo para os professores, nos seus horários, planificarem e articularem com os elementos da equipa.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental o apoio e acompanhamento de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...), tanto para o aluno como para o professor.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental a elaboração de um plano de comunicação para reforçar o contacto regular com as famílias.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que os materiais e recursos sejam adaptados às condições e necessidades dos alunos.					

Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental alargar os espaços de aprendizagem (e.g., com atividades ao ar livre e saídas escolares).					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que o trabalho da escola seja realizado em parceria com a comunidade.					
Para que haja uma efetiva educação inclusiva é fundamental que as instalações escolares sejam acessíveis e adaptadas a todos os alunos, docentes e não docentes.					

3.3 Na sua perspetiva, em que medida considera que as suas práticas curriculares promovem uma educação inclusiva? Classifique as suas práticas curriculares numa escala de 1 a 5 (sendo 1 a classificação mais baixa e 5 a classificação mais alta).

1	2	3	4	5

O questionário terminou. Muito obrigada pela sua participação.

Anexo B - Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas



Politécnico
de Viseu

Educação Especial,
Área de Especialização
Domínio Cognitivo e Motor

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas do C

Assunto: Pedido de colaboração para recolha de dados para a realização de Projeto de Investigação

Encontro-me a realizar uma investigação, no âmbito do Mestrado de Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Viseu, sob a orientação das Professoras Doutoradas Ana Paula Cardoso e Carla Lacerda.

O trabalho de investigação tem como finalidade recolher informações acerca das perceções dos professores do 1.º ano do Ensino Básico ao 12.º ano, sobre as suas práticas curriculares face à inclusão de todos os alunos.

Para levar a cabo a consecução dos objetivos, é necessário o preenchimento de um inquérito por questionário, via *online*, para recolha de dados, pelos professores do 1.º ano do Ensino Básico ao 12.º ano. O mesmo será realizado de forma anónima e de preenchimento voluntário, destinando-se apenas a fins académicos.

Face ao exposto, peço a Vossa autorização para a participação dos professores nesta investigação e a Vossa colaboração na disponibilidade e encaminhamento do referido questionário.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento.

Sem outro assunto de momento, aguardo a Vossa resposta, subscrevendo-me com elevada consideração e estima.

Com os melhores cumprimentos,