

Atitudes dos professores sobre diversidade e educação inclusiva em comunidades de aprendizagem

Ana Paula Caetano, João Piedade, Maria João Mogarro, Ana Sofia Pinho, Daniela Semião & Luís Tinoca

Resumo:

O artigo apresenta um estudo realizado no âmbito do projeto de investigação LC4Inclusion - Na rota das escolas como comunidades para a inclusão. Está focado nas atitudes dos professores em relação à educação inclusiva e à diversidade em agrupamentos de escolas envolvidas na Rede Portuguesa de Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED que a Direção Geral de Educação promoveu a nível nacional. Foram analisadas 154 respostas a um questionário, inspirado no Index para a inclusão e anteriormente validado em escolas portuguesas. Os resultados são convergentes com outros estudos e apontam para uma atitude globalmente positiva em torno das três dimensões apuradas na análise fatorial: Diversidade e inclusão educativa, Culturas inclusivas, Práticas inclusivas de sala de aula, bem como correlações positivas e significativas entre estas dimensões, revelando a sua interdependência. A análise dos resultados revelou, ainda, que a frequência de formação em educação inclusiva, o conhecimento auto percebido sobre diversidade e inclusão, as experiências anteriores positivas com alunos com necessidades específicas e os níveis de ensino mais baixos em que os professores lecionam estão significativamente associados a atitudes mais positivas sobre a educação inclusiva.

Palavras-chave:

Atitudes dos professores; Diversidade; Culturas Inclusivas; Políticas inclusivas; Práticas inclusivas.

Teachers' Attitudes Towards Diversity and Inclusive Education in Learning Communities

Abstract: The paper presents a study carried out as part of the research project *LC4Inclusion - On the road to schools as communities for inclusion*. It focuses on teachers' attitudes towards inclusive education and diversity in groups of schools involved in the Portuguese Network of Learning Communities INCLUD-ED, which the Directorate-General for Education promoted at national level. 154 responses to a questionnaire, inspired by *the Index for Inclusion* and previously validated in Portuguese schools, were analysed. The results are in line with other studies and point to an overall positive attitude towards the three dimensions analysed in the factor analysis: Diversity and educational inclusion; Inclusive cultures; Inclusive classroom practices, as well as positive and significant correlations between these dimensions, revealing their interdependence. The results also revealed that attending training in inclusive education, self-perceived knowledge about diversity and inclusion, positive previous experiences with students with specific needs and the lower levels of education at which teachers teach are significantly associated to more positive attitudes towards inclusive education.

Keywords: Teachers' attitudes; Diversity; Inclusive cultures; Inclusive policies; Inclusive practices.

Attitudes des enseignants face à la diversité et à l'éducation inclusive dans les communautés d'apprentissage

Résumé: L'article présente une étude réalisée dans le cadre du projet de recherche *LC4Inclusion - Na rota das escolas como comunidades para a inclusão*. Il se concentre sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive et de la diversité dans des groupes d'écoles impliquées dans le réseau portugais de communautés d'apprentissage INCLUD-ED, que la Direction-Générale de l'Éducation a promu au niveau national. 154 réponses à un questionnaire, inspiré de l'*Index pour l'inclusion* et précédemment validé dans les écoles portugaises, ont été analysées. Les résultats sont conformes à ceux d'autres études et indiquent une attitude globalement positive à l'égard des trois dimensions analysées dans l'analyse factorielle : diversité et inclusion éducative ; cultures inclusives ; pratiques de classe inclusives, ainsi que des corrélations positives et significatives entre ces dimensions, révélant leur interdépendance. L'analyse des résultats a également révélé que la participation à une formation sur l'éducation inclusive, les connaissances autopercues sur la diversité et l'inclusion, les expériences antérieures positives avec des élèves ayant des besoins spécifiques et les niveaux d'éducation inférieurs auxquels les enseignants enseignent sont significativement associés avec des attitudes plus positives envers l'éducation inclusive.

Mots-clés: Attitudes des enseignants; Diversité; Politiques inclusives; Cultures inclusives; Pratiques inclusives.

Actitudes del profesorado ante la diversidad y la educación inclusiva en comunidades de aprendizaje

Resumen: El artículo presenta un estudio realizado en el marco del proyecto de investigación *LC4Inclusion - Na rota das escolas como comunidades para a inclusão*. Se centra en las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva y la diversidad en grupos de escuelas que participan en la Red Portuguesa de Comunidades de Aprendizaje INCLUD-ED, que la Dirección-General de Educación promovió a escala nacional. Se analizaron 154 respuestas a un cuestionario, inspirado en el Índice para la Inclusión y previamente validado en escuelas portuguesas. Los resultados están en consonancia con otros estudios y apuntan a una actitud general positiva hacia las tres dimensiones analizadas en el análisis factorial: Diversidad e inclusión educativa; Culturas inclusivas; Prácticas inclusivas en el aula, así como correlaciones positivas y significativas entre estas dimensiones, lo que revela su interdependencia. El análisis de los resultados también reveló que la asistencia a cursos de formación en educación inclusiva, los conocimientos autopercibidos sobre diversidad e inclusión, las experiencias previas positivas con alumnos con necesidades específicas y los niveles educativos más bajos en los que enseñan los profesores están significativamente relacionados a actitudes más positivas hacia la educación inclusiva.

Palabras clave: Actitudes de los profesores; Diversidad; Culturas inclusivas; Políticas inclusivas; Prácticas inclusivas.

Introdução

Muitos têm sido os estudos sobre atitudes, percepções, crenças, sentimentos de autoeficácia dos professores face à diversidade e à educação inclusiva de todos os alunos nas escolas do ensino regular, bem como à inclusão de alunos com algum tipo de deficiência ou dificuldade específica, de aprendizagem, social, emocional, comportamental (e.g., Armstrong, 2014; Boer et al., 2011; Guillemot et al., 2022).

O conceito de atitude remete normalmente para um entendimento tridimensional que integra componentes cognitivas, emocionais e comportamentais, correspondendo a uma predisposição para pensar, sentir e agir face a um objeto mais ou menos específico, integrando uma componente de síntese avaliativa sobre esse mesmo objeto (Kast & Schwab, 2020). Neste artigo, partimos de uma definição mais ampla de atitude, considerando revisões de literatura em que o objeto de estudo é a atitude dos professores em relação à educação inclusiva. Elegemos, em particular, a definição de Van Mieghem et al. (2020) que entendem que “Attitudes refer to perceptions, views, beliefs, feelings and the predispositions of actors towards something or someone” (p. 678).

O presente artigo decorre do projeto de investigação *LC4Inclusion - Na rota das escolas como comunidades para a inclusão* (PTDC/CED-EDG/4650/2021), que pretende produzir conhecimento sobre os processos de desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem e sobre estratégias utilizadas para combater a desigualdade e promover a inclusão e o sucesso, tendo como contexto os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) associados ao programa das Comunidades de Aprendizagem Includ-Ed, promovido em Portugal pela Direção-Geral da Educação e lançado em 2019 com o suporte do CREA e a Universidade de Barcelona. As comunidades de aprendizagem são grupos de pessoas que partilham e interrogam criticamente as suas práticas, de forma contínua, refletida, colaborativa, inclusiva, orientada para a aprendizagem e para o seu desenvolvimento profissional, de forma organizada como um coletivo (Stoll et al., 2006). Neste contexto específico, das Comunidades de Aprendizagem em Portugal, o projeto pretende envolver em processos de diálogo e colaboração “todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm influência na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, incluindo docentes, familiares e outros agentes da comunidade (amigos e amigas, pessoas do bairro, membros de associações e organizações da comunidade, etc.)”, no desenvolvimento da educação inclusiva, pela “melhoria das aprendizagens, a convivência e a coesão social das comunidades onde ele é implementado” (Direção-Geral da Educação, 2024).

O projeto *LC4Inclusion* desenvolveu-se segundo uma metodologia mista, a nível extensivo com a elaboração e aplicação de questionários, um deles para pesquisar percepções dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional e a abordagem

das comunidades de aprendizagem (Gomes et al., 2022), e os outros dois para investigar percepções, atitudes e práticas de professores e alunos sobre diversidade e inclusão educativa (Semião et al, 2023). Partindo da primeira aplicação a nível nacional de questionários a professores sobre educação inclusiva, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- 1) Que atitudes manifestam os professores acerca da diversidade, das culturas e das práticas inclusivas?
- 2) Que correlações é possível observar entre as atitudes acerca da diversidade, das culturas e das práticas inclusivas?
- 3) Que diferenças se encontram nas atitudes dos professores face à educação inclusiva considerando diferentes variáveis independentes de natureza pessoal e profissional?

Enquadramento teórico

Educação Inclusiva, Diversidade e Equidade

A inclusão é um movimento internacional com forte expressão nos campos social, político e educativo, que defende o direito de “todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (Freire, 2008, p.1). Em linha com esta perspetiva, afirma-se também o direito de todos os alunos desenvolverem as suas potencialidades e competências, através de uma educação de qualidade (UN Global Compact Network Portugal, 2015) que tem em conta as suas necessidades, interesses e características, afirmando-se também o objetivo de os formar para o exercício de uma cidadania plena, com capacidade de decisão pessoal face aos desafios da sociedade atual, como alterações climáticas, pandemias, fluxos migratórios ou novas competências digitais.

Este movimento é um processo dinâmico de democratização, em que se passou da exclusão das pessoas consideradas diferentes à sua inclusão nas escolas regulares. Trilhou-se um caminho: primeiro, com a perspetiva da segregação, marcada pela preocupação assistencial e pelas primeiras instituições dedicadas a alunos com necessidades específicas (cegos, surdos); depois, a integração destes alunos nas escolas, consagrando o princípio da “normalização” e não discriminação (principalmente, para crianças e jovens com necessidades educativas especiais); e, hoje, afirma-se a educação inclusiva, centrada no aluno que frequenta a escola regular/pública e onde se aspira à inclusão de todos os estudantes.

A educação / a escola para todos inclui e acolhe todas as crianças e jovens, no respeito pela sua diversidade e garantindo a sua presença, participação e sucesso, tanto académico como pessoal. A diversidade dos estudantes expressa-se nas suas

diversas características, antecedentes ou origens, como estatuto socioeconómico, nacionalidade, origem étnica, cultura, género, orientação sexual, filiação religiosa e política, língua, necessidades educativas especiais ou deficiência, estado de saúde, educação dos pais, local de residência ou situação migratória (OECD, 2023; UNESCO, 2019).

A inclusão dialoga necessariamente com os conceitos de igualdade e equidade e estes três conceitos têm dominado o debate na arena educativa, no discurso das ciências da educação e na definição de políticas em toda a Europa (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2023). São conceitos polissémicos (Ainscow, 2021) e se a igualdade coloca a tónica em iguais oportunidades para todos, a equidade situa-se numa perspetiva de justiça social, garantindo a remoção de barreiras à aprendizagem e que todas as crianças e jovens têm acesso aos apoios necessários para a realização do seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento (OECD, 2023).

Portugal teve um papel pioneiro no processo de educação inclusiva, em consequência da legislação de 2018 (Decreto-Lei 54/2018 e Decreto-Lei nº 55/2018, ambos de 6 de julho) e consequente reorganização das escolas portuguesas, em que avulta o papel das equipas multidisciplinares responsáveis por definir que apoios são necessários para garantir que qualquer aluno (e todos os alunos) tem acesso e meios para participar efetivamente, de forma harmoniosa e consciente, na educação e na sociedade (UNESCO, 2020).

Neste contexto, os professores estão perante novos desafios, assim como os seus processos de formação inicial e contínua. Importa compreender como estes atores encaram estes novos contextos, os seus alunos e as formas de organização do trabalho docente.

Atitudes dos professores em relação à educação inclusiva e à diversidade

Ao longo dos últimos 20 anos tem-se assistido a uma crescente adesão dos professores à ideia da educação inclusiva, que se manifesta nas suas atitudes positivas, isto é, predisposições cognitivas, emocionais e comportamentais para valorizar e atuar em coerência com essa abordagem educativa. Uma revisão de estudos feitos entre 2000 e 2020, por Guillemot et al. (2022) em 55 países a nível mundial, envolvendo 40512 professores, conclui que há uma tendência para que essas atitudes sejam globalmente positivas e para um progresso significativo, embora moderado, ao longo desses 20 anos. Associam estas mudanças a convenções e recomendações internacionais que têm vindo a ser lançadas e a dar ênfase à inclusão e equidade no campo da educação. Uma outra revisão de investigações realizadas entre 2010 e 2019 em Espanha (Lacruz et al., 2021) aponta para esta tendência globalmente positiva, embora dos 34 estudos analisados haja 3 que apontam para atitudes negativas e 10 para resultados mistos. Em relação a Portugal, não identificámos nenhuma revisão

sistemática da literatura, mas investigações realizadas apontam para atitudes globalmente positivas em relação à educação inclusiva (e.g. Costa & Sanches, 2016; Martins, 2014, Rodrigues & Ferreira, 2017; Silva et al., 2013).

Estes resultados parecem contradizer outros, como os de uma anterior revisão de literatura, conduzida por Boer et al. (2011), que conclui que havia uma tendência para posições neutras ou negativas face à educação inclusiva, nomeadamente face à integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Armstrong (2014), com base em 14 estudos em Inglaterra focados nas perceções dos professores acerca das crianças que apresentam dificuldades sociais, emocionais e comportamentais, aponta para atitudes tendencialmente negativas, o que poderá estar associado a este tipo de dificuldades. Segundo Guillemot et al. (2022), esta disparidade depende dos países e também poderá estar associada a fatores como as organizações que conduzem o estudo (universidades ou outras) e as características dos participantes, como as áreas de especialidade dos professores e o tipo de alunos, entre outros, como veremos no ponto seguinte.

Relacionada com a inclusão educativa, a diversidade dos estudantes é também valorizada, aqui incluindo a diversidade de culturas, habilidades, interesses, motivações, experiências, comportamento social e resultados académicos. Por exemplo, na Grécia, Kaldi et al. (2018), num estudo com 523 professores, mostra que as perceções, visões e crenças dos professores acerca da diversidade são globalmente positivas, considerando-a mais como uma oportunidade e desafio do que como uma barreira ou problema. Este entendimento de desafio parece mais presente em professores do sexo feminino, mais jovens, com posições de liderança, com formação continua em educação intercultural e em gestão de grupos heterogéneos. Esta é uma visão positiva do comportamento das crianças, que precisa de ser desenvolvida através da formação dos professores e dos pais, como referem Kast e Schwab (2020) num estudo conduzido na Áustria, com 1501 professores e pais, sobre as suas atitudes em relação à inclusão de alunos cuja primeira língua não é a de escolarização. Numa revisão sistemática de literatura com 41 estudos focados na diversidade cultural, realizados entre 2010 e 2022 (Semião et al., 2023), os resultados apontam para uma perspetiva globalmente positiva por parte dos professores, considerando a diversidade uma mais-valia para a aprendizagem, incluindo a sua própria, embora constitua um desafio, como é o caso das barreiras linguísticas associadas. Indicam ainda que há diversos níveis de consciência, conhecimento e sensibilidade em relação à diversidade e ao seu valor como oportunidade para a aprendizagem.

Dimensões relacionadas com essas atitudes

São diversos os fatores que parecem estar associados às atitudes dos professores, situando-se em: dimensões macro sociais e histórico-sócio-culturais, a nível

nacional e internacional; dimensões macro relacionadas com a tutela e organização dos sistemas educativos; dimensões meso relativas à escola, sua estrutura, cultura e clima, e dimensões micro relativas a fatores intrapessoais e profissionais dos professores, alunos e suas interações.

Relativamente a dimensões de ordem macro, Guillemot et al. (2022) identificam variações entre países, considerando a relevância da antiguidade de leis favoráveis à inclusão e que quanto mais alto o nível de expectativa sobre os anos de escolaridade de um país, maior a adesão à educação inclusiva. Também questões culturais em países onde domina o individualismo, por contraposição a culturas mais coletivistas, podem afetar os fatores de autoeficácia e as atitudes dos professores, embora o sentido em que o fazem precise de maior estudo (Yada et al., 2022).

Em relação às escolas, enfatiza-se uma perspectiva ecológica de cooperação intersectorial e interprofissional com professores, com outros profissionais, com os pais e com a comunidade educativa em geral (Armstrong, 2014; Martins, 2014). O suporte ou a carência de profissionais especializados, a existência ou falta de recursos materiais, as políticas de incentivo à competição ou à colaboração são outros tantos fatores, que, quando em déficit, são potenciais fontes de tensão, dissonância cognitiva e dilemas (Armstrong, 2014). Também ao nível da escola e sua cultura, a flexibilidade curricular, a diferenciação do ensino e o desenvolvimento de uma pedagogia crítica favorecem atitudes positivas dos professores (Martins, 2014). Guillemot et al. (2022) e Armstrong (2014) apontam para a relevância das normas subjetivas e expectativas percebidas pelos professores na escola e nos restantes membros da comunidade escolar.

Considerando as dimensões micro, relativas às características dos professores e alunos, na revisão de Guillemot et al. (2022) acentua-se uma atitude mais favorável à inclusão por parte dos professores de educação especial, em comparação com os restantes professores, o que é mais notório em países com tradição de inclusão, mas também em países onde se estabelece uma distinção e separação entre dois sistemas, o do ensino regular e o do especial.

Também o nível de ensino que lecionam está associado às atitudes dos professores, embora nem sempre as diferenças sejam consideradas significativas (Guillemot et al., 2022), com estudos revelando que educadores do pré-escolar e professores do 1º ciclo são mais favoráveis (Martins, 2014; Yada, 2022).

No que respeita às características dos alunos, alguns estudos mostram que há uma tendência para atitudes mais favoráveis para com estudantes com problemas severos (Van Mieghem et al., 2020) ou com dificuldades sensoriais e motoras (e.g. Boer et al., 2011) do que para com dificuldades sociais, emocionais e comportamentais. Em Portugal, um estudo de Rodrigues e Ferreira (2017) indicia uma relação entre aceitação, formação e atitudes mais favoráveis para com inclusão de alunos

com atraso global de desenvolvimento ou perturbação de hiperatividade e défice de atenção do que com incapacidade intelectual ou autismo, relativamente aos quais os professores sentem necessidade de apoio especializado.

Quando os professores se sentem capazes de lidar com estas situações parecem sentir-se mais predispostos e comprometidos a apoiar e dar suporte aos alunos. Desse modo, o sentido de autoeficácia, a perceção de controle sobre o comportamento e a autoestima, bem como uma formação eficaz que os capacita para atuar nessas situações parecem fatores favoráveis (Armstrong, 2014; Martins, 2014; Pinto & Pereira, 2012; Van Mieghem et al., 2020), embora nem sempre a correlação entre autoeficácia e atitudes seja significativa e pareça depender do tipo de alunos (Yada et al. 2022). A formação de professores, a quantidade de ações, a sua especificidade e o conhecimento prático que aí adquirem parecem ser também aspetos favoráveis (Boer et al., 2010; Kaldi et al., 2018; Martins, 2014; Sampaio & Morgado, 2015).

A relação com a experiência dos professores tem revelado resultados diversos, embora pareça haver uma tendência para os professores com mais experiência de ensino terem atitudes mais negativas face à inclusão do que os professores sem experiência (Armstrong, 2014; Guillemot, et al., 2022; Kast & Schwab, 2020). Verifica-se o inverso quando essa experiência é de inclusão e contacto com alunos que apresentam necessidades específicas (Boer et al., 2010, Lacruz-Pérez et al., 2021), nomeadamente quando essa experiência é positiva e os professores observam os resultados positivos nos alunos, dela decorrente.

As questões de género revelam resultados contraditórios no que respeita às atitudes dos professores e à relação entre estas e sentido de autoeficácia (Yada et al., 2022; Guillemot, et al., 2022), embora com variações entre países (Guillemot, et al., 2022; Lacruz-Pérez et al., 2021), onde os homens (e.g. Paquistão) ou as mulheres (e.g. Arábia Saudita, Bangladesh, Inglaterra, Espanha) parecem ter atitudes mais positivas.

Metodologia

O estudo que se apresenta organizou-se num processo metodológico de cariz quantitativo, assumindo-se como descritivo e exploratório, onde se procurou recolher as atitudes dos professores sobre diversidade, cultura e práticas inclusivas. Tendo em consideração os objetivos e o contexto de investigação, optou-se por um processo de recolha de dados através de inquérito por questionário.

Instrumento e procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados desenvolveu-se através da aplicação de um questionário *online* a professores de 51 Agrupamentos de Escolas envolvidos na

rede portuguesa de comunidades de aprendizagem INCLUD-ED, com a seguinte distribuição geográfica: Alentejo (5), Algarve (2), Centro (3), Lisboa e Vale do Tejo (22) e Norte (19), tendo obtido respostas de 25 agrupamentos. Este questionário foi aplicado entre os meses de maio e junho de 2023 e procurou recolher informações que permitam caracterizar as conceções e perceções dos professores sobre a diversidade e inclusão, práticas e culturas inclusivas vivenciadas nos contextos escolares dos agrupamentos referidos. Previamente, fizeram-se pedidos de parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação (emitido a 5 de março de 2021) e à Direção-Geral da Educação (inquérito n.º 0197700048), os quais foram alvo de parecer favorável. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes e das escolas, tanto na recolha como nos processos de análise de dados.

O instrumento utilizado, intitulado “Concepções e Práticas dos professores sobre educação inclusiva” foi adaptado do estudo de Semião et al. (2024) baseado no *Index para a Inclusão*, de Booth e Ainscow (2002), sendo constituído por uma escala com 49 itens em formato *Likert* com 5 níveis de resposta (1- Discordo Totalmente a 5 – Concordo Totalmente), 2 questões abertas sobre aspetos positivos e mudanças necessárias ao desenvolvimento da educação inclusiva, 6 questões fechadas sobre experiência relacionada com a inclusão em sala de aula e 10 questões fechadas sobre o perfil pessoal e profissional.

A qualidade métrica da escala previamente desenvolvida (Semião et al., 2024) apontou para um modelo organizado em três fatores que medem as atitudes dos professores em relação às dimensões “Diversidade e Inclusão” (17 itens), “Práticas de Sala de Aula” (21 itens), “Culturas Inclusivas” (11 itens), que explicam cerca de 41.88% da variância total. A análise da fiabilidade revelou um elevado índice de consistência interna, analisado pelo cálculo do Alpha de Cronbach, na globalidade da escala ($\alpha=.83$) e em cada uma das dimensões. Diversidade e Inclusão, ($\alpha=.95$). Práticas de Sala de Aula, ($\alpha=.84$) e Culturas Inclusivas, ($\alpha=.87$). Considerou-se como referência valores excelentes se $\alpha > .80$, adequados se situados entre $.70$ e $.80$ e inadequados se inferiores a $.70$ (Noonan et al., 2009).

Com o objetivo de análise da plausibilidade do modelo à amostra deste estudo ($N=154$) procedeu-se à aplicação da análise fatorial confirmatória usando a aplicação JASP (versão 0.18.3) considerando o índice de ajustamento α^2 ; α^2/df (*ratio chi square statistics/degrees of freedom*); CFI (*Comparative Fit Index*); RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*); TLI (*Tucker-Lewis Index*); GFI (*Good of Fit Index*) e estimador *Diagonally weighted least squares*. O modelo fatorial previamente definido ajustado para uma amostra de 154 professores revelou uma qualidade de ajustamento razoável ($X^2=2514.81$; $df=1124$; $p<.001$; $X^2/df=2.23$; $CFI=.092$; $TLI=.0,92$; $RMSEA=.09$; $P[rmsea]=.000$; $GFI=.92$) Consideramos como valores de referência $X^2/df<3$, $CFI > 0.9$, $TLI > 0.9$, $RMSEA > 0,8$ (Marôco, 2021). A análise da fiabilidade da

escala comprovou o elevado nível de consistência interna na globalidade da escala ($\alpha=.93$) e nas três dimensões: diversidade e inclusão ($\alpha=.84$), práticas de sala de aula ($\alpha=.89$) e cultura e práticas de inclusão ($\alpha=.89$).

Participantes

Este estudo envolveu uma amostra constituída por 154 professores dos ensinos básico e secundário, com idade compreendida entre os 37 e 58 anos (51.8 ± 6.59), com experiência profissional entre 2 e 42 anos (26.4 ± 8.51), que lecionam na mesma escola em média há mais de 13 anos (13.4 ± 10.7). A maioria pertencente ao Quadro de Agrupamento/Escola ($N=110$; 71.4%), leciona maioritariamente nas regiões Norte ($N=64$; 41.56%) e Centro ($N=57$; 37.01%), e possui a licenciatura como habilitação académica ($N=99$; 64.3%). Os participantes distribuem-se pelos diferentes ciclos dos ensinos básico e secundário, com predominância para o 3º Ciclo ($N=51$; 33.1%) e 1º Ciclo ($N=41$; 26.6%). A maioria das participantes refere ter frequentado formação na área da diversidade e inclusão em educação ($N=98$; 63.6%).

Procedimentos de análise de dados

Os dados recolhidos foram exportados para uma aplicação de folha de cálculo a partir da qual se efetuou uma primeira análise para eliminação de respostas em branco e inválidas da base de dados. A base de dados foi importada para o software de análise estatística Jamovi (versão 2.6.44) onde se procedeu à análise dos dados com recurso a estatística descritiva, usando medidas de tendência central e estatística inferencial. Para a decisão sobre a utilização de teste paramétricos ou não paramétricos procedeu-se à análise dos pressupostos de normalidade recorrendo ao teste *Kolmogorov-Smirnov*; contudo, através do cálculo dos valores de assimetria e curtose, verificou-se que não se registam grandes desvios à normalidade da distribuição, pelo que se poderá optar com segurança pelo uso dos testes paramétricos de comparação de médias *t-Student* e ANOVA para amostras independentes. Utilizou-se ainda o teste de *Levene* para analisar a homogeneidade das variâncias. Para a aceitação das hipóteses formuladas, um valor de $p < 0,05$ foi considerado como indicador de significância estatística nas diferenças encontradas.

Apresentação dos resultados

Atitudes dos professores sobre educação inclusiva

A análise dos dados relativos às respostas dos participantes à escala de concordância permite sinalizar atitudes favoráveis ao desenvolvimento da educação inclusiva, na análise global da escala ($M = 3.85$; $M_d = 3.84$; $DP = .74$) e nas dimensões 'Diversidade e Inclusão' ($M = 3.61$; $M_d = 3.65$; $DP = .57$), 'Práticas de Sala de Aula' ($M = 4.02$; $M_d = 4.00$; $DP = .48$) e 'Culturas de inclusão' ($M = 3.88$; $M_d = 3.83$; $DP = .62$).

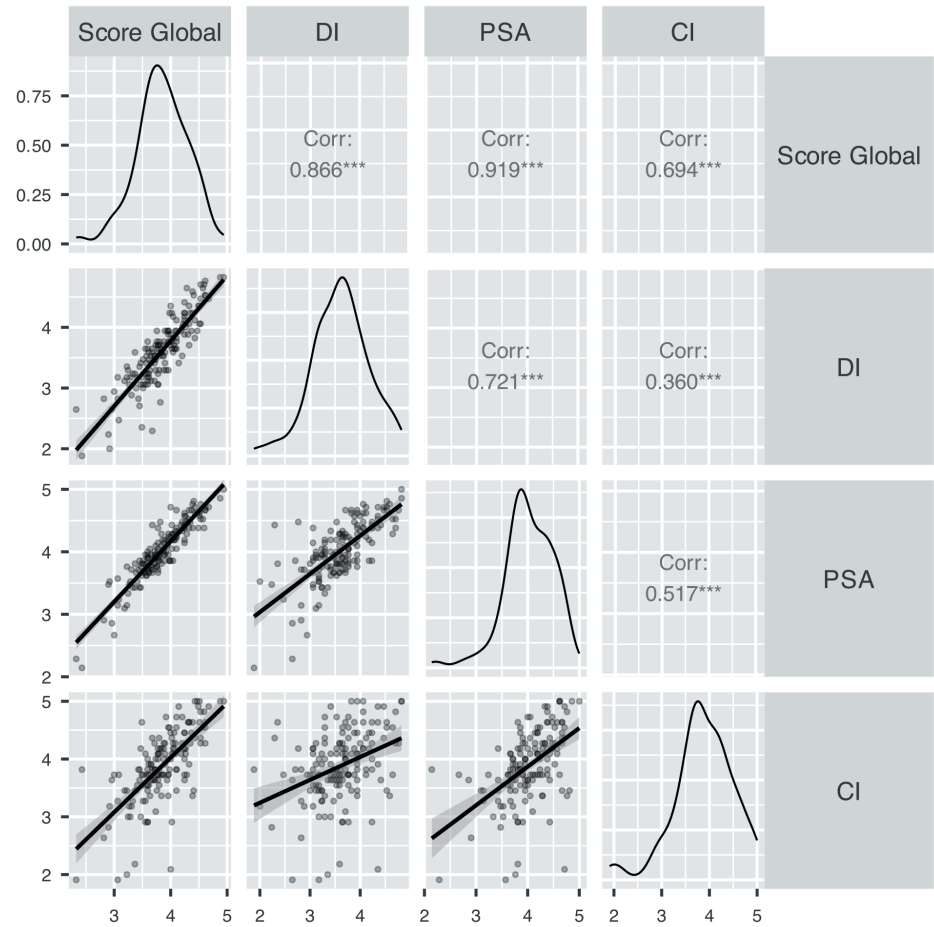
Tabela 1

Análise descritiva dos dados da escala com recurso a medidas de tendência central (N=154)

	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Variância	Assimetria	Curtose
Diversidade e Inclusão	3.61	3.65	0.57	0.32	-0.24	0.34
Práticas de Sala de Aula	4.02	4.00	0.48	0.23	-0.83	1.77
Culturas de Inclusão	3.88	3.83	0.62	0.39	-0.69	1.10
Score Global	3.85	3.84	0.74	0.21	-0.37	0.55

De modo a analisar a relação entre as 3 dimensões da escala, procedemos à análise dos coeficientes de correlação através do teste paramétrico de *Pearson*. Os resultados, apresentados na figura 1, revelaram correlações moderadas entre as 3 dimensões ($.36 < r < .72$) e correlações elevadas entre as 3 dimensões e o score global da escala ($0.69 < r < .92$). Todas as correlações são significativas ($p < .001$) e de sentido positivo, ou seja, sempre que o valor médio de uma dimensão aumenta, aumentarão igualmente os valores médios das restantes, ou seja, sempre que aumentam as atitudes dos professores em relação à diversidade e inclusão, aumentam também as suas atitudes em relação a práticas de sala de aula e às culturas de inclusão. Na figura 1 encontram-se representados, para além dos coeficientes de correlação, os gráficos de densidade e de dispersão.

Figura 1
Correlações de Pearson entre as diferentes dimensões da escala (N=154)

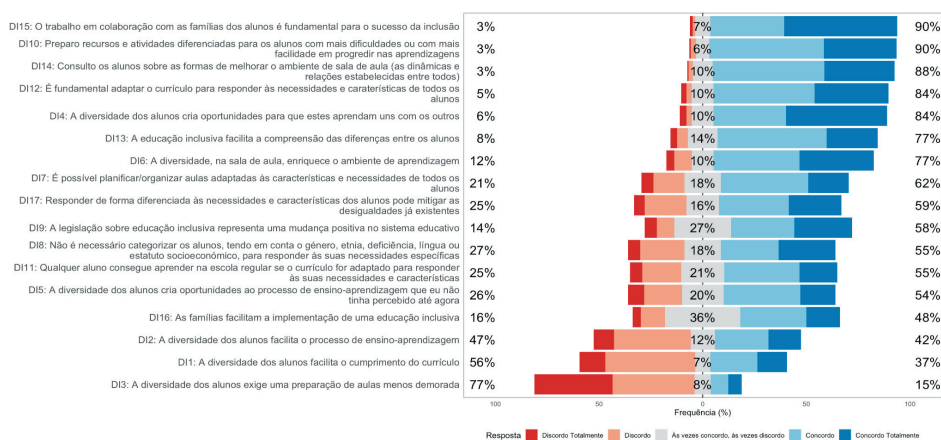


Nota: ***correlação estatisticamente significativa para $p < 0.001$

Após a apresentação dos resultados globais referentes às atitudes dos professores relativamente à inclusão educativa, importa olhar em mais pormenor para cada uma das dimensões, procurando sinalizar os itens com maior e menor taxa de concordância relativamente às atitudes face à educação inclusiva. Em relação à 'Diversidade e Inclusão' (figura 2), os itens DI4, DI10, DI12, DI14 e DI15 apresentam a maior taxa de concordância (>84%), estando relacionados com as oportunidades criadas pela diversidade para que os alunos aprendam uns com os outros, a adaptação do currículo para responder às necessidades e características dos alunos, a preparação de recursos e atividades diferenciadas, ouvir os alunos sobre as formas de melhorar o ambiente de sala de aula e com o trabalho em colaboração com as famílias como fator de sucesso para promover práticas inclusivas. Em sentido oposto encontram-se os itens DI3 e DI1 com menor taxa de concordância (<37%), sendo que os participantes discordam que a diversidade dos alunos facilita o cumprimento do currículo e que essa mesma diversidade exige uma preparação de aulas menos demorada.

Figura 2

Taxas de concordância e discordância na dimensão 'Diversidade e Inclusão'



Na dimensão 'Práticas de Sala de Aula' (figura 3), verificou-se uma elevada taxa de concordância na maioria dos itens da escala, à exceção dos itens PSA10, PSA19 e PSA8. O item com maior discordância foi o item PSA10 relacionado com o tempo necessário para diferenciar as práticas de sala de aula, recursos e avaliação, por não considerarem que não ocupe demasiado tempo. Relativamente ao item PS19, os participantes tendem a concordar que é necessário retirar alguns alunos da aula para lhes proporcionar uma educação de qualidade. A maioria também não concorda ter facilidade em acomodar todas as diferenças dos alunos na sala de aula (PSA8).

Figura 3

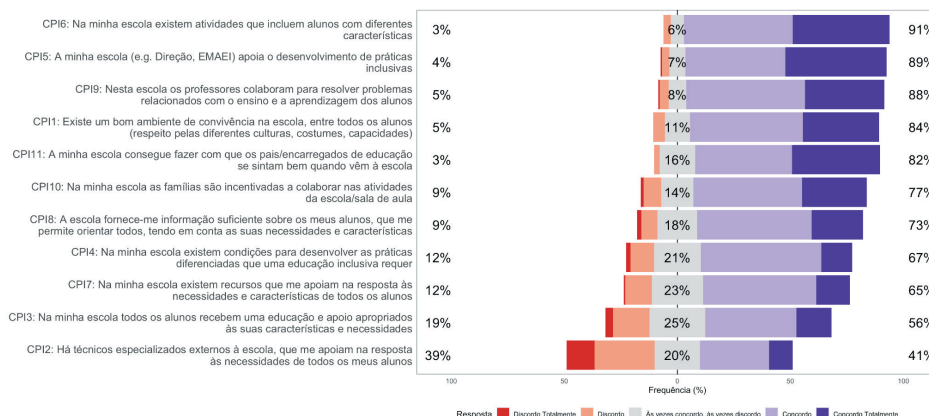
Taxas de concordância e discordância na dimensão 'Práticas de Sala de Aula'



Por último, na dimensão 'Culturas de Inclusão' (figura 4), verificaram-se taxas de concordância superiores a 55% em todos os itens, à exceção do item CPI2. Deste modo, constata-se que os participantes tendem a concordar que as suas escolas apoiam e disponibilizam recursos e estruturas de apoio que permitem potenciar o desenvolvimento de práticas de educação inclusivas.

Figura 4

Taxas de concordância e discordância na dimensão 'Culturas de Inclusão'



Apenas em relação à existência de técnicos especializados externos à escola no apoio na resposta às necessidades dos alunos existe uma discordância moderada, ou seja, os docentes consideram que é uma necessidade a melhorar com vista a melhorar a resposta aos seus alunos.

Considerando a influência que variáveis independentes de natureza pessoal podem assumir nas atitudes dos professores, procurámos, através de análise comparativas, explorar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos resultados. A análise revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas quanto ao sexo ($t_{(152)}=1.34$; $p=0.18$), habilitação académica ($F_{(4)}=1.06$; $p=0.38$), situação contratual ($F_{(2)}=0.29$; $p=0.75$), tempo de serviço ($F_{(35)}=0.96$; $p=0.75$) e tempo de permanência na escola ($F_{(37)}=1.18$; $p=0.25$). Em sentido oposto, verificou-se que o nível de ensino onde os docentes lecionam, a frequência de formação, os conhecimentos e a experiência dos professores no trabalho com alunos que beneficiam de medidas de apoio às aprendizagens e à inclusão tendem a exercer influência positiva no domínio da educação inclusiva.

A análise comparativa de resultados permitiu verificar que o nível de ensino em que os docentes lecionam tende a exercer influência nas práticas de inclusão em sala de aula, sendo que a aplicação do teste paramétrico de análise comparativa de média ANOVA revelou que essas diferenças são estatisticamente significativas ($F_{(7)}=3.02$; $p=0.004$). Através do teste *post hoc* de comparações múltiplas Tukey foi possível identificar que as diferenças estatisticamente significativas se encontram entre os docentes que lecionam no 1.º ciclo e os docentes que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico. Os docentes que lecionam no 1.º ciclo apresentam resultados superiores ($M=4.24$; $M_d=4.33$; $DP=.36$; $N=41$) relativamente às práticas de inclusão em

sala de aula face aos docentes que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico ($M=3.94$; $M_d=4.00$; $DP=.38$; $N=51$).

Com o objetivo de analisar a influência da formação em educação inclusiva nas perceções e atitudes dos professores, analisamos os dados organizando participantes em dois grupos considerando a frequência de formação. A análise comparativa dos resultados entre os grupos com recurso ao teste paramétrico *t de Student*, representado na tabela 2, revelaram diferenças estatisticamente significativas nas 3 dimensões e na globalidade da escala ($\alpha<0.05$), ou seja, aceita-se a hipótese de que os participantes que frequentaram formação apresentam resultados superiores relativamente aos que não frequentaram formação. Deste modo, verifica-se que a frequência de formação é um fator essencial para o desenvolvimento de conhecimentos, práticas e culturas de diversidade e inclusão.

Tabela 2

Análise comparativa de médias considerando a frequência de formação (N=154)

Descritivas de Grupo								
	Formação	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	t	p	d de Cohen
Score Global	Sim	98	3.93	3.95	0.41	3.23	.002	0.54
	Não	56	3.70	3.76	0.49			
Diversidade e Inclusão	Sim	98	3.69	3.71	0.56	2.32	.022	0.39
	Não	56	3.47	3.41	0.56			
Práticas de Sala de Aula	Sim	98	4.12	4.10	0.40	3.57	<.001	0.60
	Não	56	3.84	3.90	0.55			
Culturas de Inclusão	Sim	98	3.96	4.00	0.59	1.98	.050	0.33
	Não	56	3.75	3.73	0.66			

Os professores participantes reportaram diferentes níveis de conhecimento auto percebido sobre Educação Inclusiva: 6.5% ($N=10$) consideram possuir um nível de conhecimento Muito Bom, 39% ($N= 60$) Bom, 48.1% ($N=74$) Médio e Fraco 6.5% ($N=10$). A análise das diferenças dos resultados considerando o nível de conhecimento dos participantes sobre Educação Inclusiva, através da aplicação do teste ANOVA, revelou diferenças estatisticamente significativas nas dimensões ‘Diversidade e Inclusão’ ($F_{(3)}= 1.58$; $p=0.002$), ‘Práticas de Sala de Aula’ ($F_{(3)}= 1.58$; $p<0.001$) e no score global da escala ($F_{(3)}= 8.60$; $p<0.001$). A aplicação do teste *post hoc* de comparações múltiplas *Tukey* permitiu verificar que os participantes que consideram

o seu conhecimento bom ou muito bom apresentam resultados mais elevados relativamente às atitudes perante a educação inclusiva, em comparação com os participantes que consideram o seu conhecimento médio ou fraco (tabela 3).

Tabela 3

Análise descritiva dos resultados da escala considerando a experiência no trabalho com alunos no domínio da educação inclusiva (N= 154)

	Conhecimento sobre Educação Inclusiva	N	Média	Mediana	Desvio-padrão
Score Global	Fraco	10	3.49	3.42	0.47
	Médio	74	3.73	3.74	0.47
	Bom	60	4.02	3.97	0.35
	Muito Bom	10	4.09	4.11	0.50
Diversidade e Inclusão	Fraco	10	3.31	3.24	0.37
	Médio	74	3.48	3.56	0.57
	Bom	60	3.78	3.74	0.48
	Muito Bom	10	3.90	4.06	0.80
Práticas de Sala de Aula	Fraco	10	3.62	3.79	0.58
	Médio	74	3.88	3.86	0.48
	Bom	60	4.21	4.21	0.35
	Muito Bom	10	4.36	4.45	0.42
Culturas de Inclusão	Fraco	10	3.50	3.64	0.79
	Médio	74	3.83	3.73	0.61
	Bom	60	4.01	3.95	0.54
	Muito Bom	10	3.88	4.18	0.85

A avaliação que os professores fazem da sua experiência de docência com alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão tende a ter influência nas suas atitudes. A maioria dos docentes classificou a sua experiência de trabalho com alunos no âmbito da educação inclusiva como positiva (44.8%; N= 69) e extremamente positiva (18.25%; N=28), enquanto 31.8% (N=49) considerou a experiência variável e 3.9% (N=6) refere uma experiência neutra. A análise

comparativa dos resultados através do teste *ANOVA* revelou diferenças estatisticamente significativas nas dimensões em análise ($F_{(5)} = 17.23$; $p < 0.001$; $F_{(5)} = 23.26$; $p < 0.001$; $F_{(5)} = 6.34$; $p < 0.001$) e na globalidade da escala ($F_{(5)} = 25.09$; $p < 0.001$). A aplicação do teste *post hoc* de comparações múltiplas *Tukey* permitiu identificar que os professores que consideram a experiência positiva ou muito positiva apresentam atitudes globalmente mais positivas relativamente aos que consideram a experiência variável, neutra ou negativa. No entanto, ressalva-se que estes resultados devem ser lidos com prudência dadas as diferenças do número de participantes em cada um dos grupos (tabela 4).

Tabela 4

Análise descritiva dos resultados da escala considerando a experiência no trabalho com alunos no domínio da educação inclusiva (N= 154)

	Experiência com alunos	N	Média	Mediana	Desvio-padrão
Score Global	Negativa	1	3.00	3.00	----
	Neutra	6	3.01	3.03	0.59
	Variável	49	3.58	3.57	0.32
	Positiva	69	3.95	3.94	0.33
	Extremamente Positiva	28	4.29	4.28	0.35
	Não tenho essa experiência	1	3.78	3.78	----
Diversidade e Inclusão	Negativa	1	2.94	2.94	----
	Neutra	6	2.87	2.91	0.59
	Variável	49	3.25	3.29	0.44
	Positiva	69	3.74	3.71	0.42
	Extremamente Positiva	28	4.11	4.18	0.55
	Não tenho essa experiência	1	3.71	3.71	----
Práticas de Sala de Aula	Negativa	1	2.67	2.67	----
	Neutra	6	3.10	3.12	0.82
	Variável	49	3.79	3.81	0.34
	Positiva	69	4.11	4.05	0.35
	Extremamente Positiva	28	4.46	4.48	0.30
	Não tenho essa experiência	1	3.67	3.67	----
Culturas de Inclusão	Negativa	1	3.73	3.73	----
	Neutra	6	3.03	3.18	0.68
	Variável	49	3.68	3.64	0.52
	Positiva	69	3.96	4.00	0.56
	Extremamente Positiva	28	4.24	4.32	0.66
	Não tenho essa experiência	1	4.09	4.09	----

Discussão de resultados e considerações finais

Os dados recolhidos através do questionário revelam que a maioria dos professores que responderam está desperta para a importância da inclusão educativa e considera que esta é um caminho em construção e que precisa de ser sustentado dentro da comunidade educativa e pela tutela. Realçam a importância das pessoas e das relações neste processo, em consonância com abordagens que sustentam o projeto Includ-ED, de aprendizagem dialógica, integrada e ecológica, onde todos, incluindo professores, técnicos especializados e famílias, deverão participar ativamente, de forma comprometida, colaborativa e sensível às especificidades dos alunos, flexível e aberta à inovação. A diversidade é entendida como oportunidade, implicando trabalho diferenciado com alunos e colaboração com famílias, podendo ser necessário retirar alguns alunos da sala de aula para lhes garantir uma educação de qualidade.

À semelhança de outros estudos, os resultados são globalmente positivos em relação à diversidade e educação inclusiva (Guillemot et al., 2022; Martins, 2014; Yada, 2022), podendo adiantar como elementos interpretativos, entre outros, a conjuntura internacional e nacional favorável a esta problemática, consubstanciada em recomendações e políticas educativas.

Verificam-se, também aqui, correlações moderadas, positivas e significativas entre as 3 dimensões (Diversidade e Inclusão; Práticas de Sala de Aula; Culturas de inclusão), resultados equivalentes a outras aplicações do mesmo questionário, noutros contextos (Semião et al., 2024), revelando sua interdependência.

À semelhança de outros estudos, também se verificam correlações positivas e significativas das atitudes dos professores com:

- nível de ensino: atitudes mais favoráveis no 1.º ciclo do ensino básico por relação com ciclos seguintes (neste estudo, diferenças significativas em relação ao 3.º ciclo) (eg, Martins, 2014; Yada, 2022), o que se pode compreender pelas características do 1º ciclo, cuja docência é centrada maioritariamente num único professor, com conhecimento em maior profundidade dos seus alunos e das suas necessidades específicas e maior flexibilidade na gestão curricular;
- a formação frequentada (e.g. Armstrong, 2014; Boer et al., 2010; Kaldi et al., 2018; Martins, 2014; Pinto & Pereira, 2012; Sampaio & Morgado, 2015), realçando a importância do conhecimento para o desenvolvimento de atitudes positivas, mas também o facto destes agrupamentos estarem envolvidos num projeto que visa esse mesmo aprofundamento e aponta caminhos específicos para a sua operacionalização, através das ações educativas de sucesso;
- a experiência dos professores que trabalham com alunos que beneficiam de medidas de apoio às aprendizagens e à inclusão (e.g. Boer et al., 2010; LaCruz-Pérez et al. 2021), o que poderá contribuir para um melhor conhecimento de configurações

educativas como resposta à diversidade.

Por outro lado, não se verificam diferenças estatisticamente significativas considerando as variáveis independentes sexo, habilitações académicas, situação contratual e tempo de serviço.

Mas se têm atitudes globalmente positivas em relação à escola, suas estruturas e cultura, mesmo assim os professores mostram alguma insatisfação e apontam a necessidade de melhorias que favoreçam um trabalho que atenda à diversidade e à aprendizagem de todos os alunos. Prevalece, também, um conhecimento médio sobre inclusão educativa, o que poderá significar um sentido autocrítico e um desejo de aprofundamento desse conhecimento através de experiências de formação.

No entanto, o presente trabalho apresenta algumas limitações, nomeadamente a participação reduzida de agrupamentos de escolas e de respondentes em cada escola, sendo que quem participou podem ser os professores mais envolvidos e motivados, o que implica sermos cuidadosos nas interpretações dos resultados, mesmo que estes corroborem muita da investigação produzida sobre este fenómeno. O conjunto destes dados assinala alguns aspetos aos quais estaremos particularmente atentos no aprofundamento dos estudos de caso e na pesquisa longitudinal a desenvolver no projeto LC4Inclusion. Não tendo um número significativo de respostas só podemos considerar como hipótese que o projeto Comunidades de Aprendizagem poderá estar a ter implicações positivas no ethos, no desenvolvimento de estruturas de inclusão e na sensibilização para a importância da colaboração nos contextos em estudo.

Financiamento

Este trabalho recebeu financiamento nacional da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., através do projeto LC4Inclusion (PTDC/CED-EDG/4650/2021), no âmbito da UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, doi:10.54499/UIDB/04107/2020.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os que professores que responderam ao questionário, a todos os investigadores membros do projeto LC4Inclusion e à DGE, parceira do projeto e que facilitou o processo de recolha dos dados.

Referências

- Ainscow, M. (2021). Inclusion and equity in education: Responding to a global challenge. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *International Handbook of inclusive education: Global, national and local perspectives* (pp. 75–88). Verlag Barbara Budrich.
- Armstrong, D. (2014) Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in

- England and internationally, *International Journal of Inclusive Education*, 18 (7), 731-745. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.823245>
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023). *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Costa, G. P., & Sanches, I. (2016). A inclusão no ensino secundário: conceções dos professores. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (s1), 94–97. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12129>
- Direção-Geral da Educação (2024). Comunidades de aprendizagem em Portugal: Apresentação. <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/node/401>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5–20.
- Gomes, S., Alves, M., & Caetano, A. (2022/09/16). Desenvolvimento profissional a partir de uma comunidade de aprendizagem: Contributos de um questionário [Comunicação]. XVI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Educação e as Cidades, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48 (1), 2-20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>
- Kast, J., & Schwab, S. (2020). Teachers' and parents' attitudes towards inclusion of pupils with a first language other than the language of instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 27 (2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837267>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Minguez, R. (2021). Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. *Education Sciences*, 11 (2), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Marôco, J. (2021). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber.
- Martins, C. (2014). Educação Física inclusiva: atitudes de docentes. *Revista Movimento*, 20 (2), 637-657. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.40143>
- Noonan, V., Miller, W., & Noreau, L. (2009). A review of instruments assessing participation in persons with spinal cord injury. *Spinal Cord*, 47, 435-446, <https://doi.org/10.1038/sc.2008.171>.
- OECD (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing.

- Pinto, A. A., & Pereira, P. A. (2012). Inclusão e inovação: as atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 177-218. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3380>
- Rodrigues, M., & Ferreira, M. (2017). A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em Portugal: a opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino público e privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 37-52. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100004>
- Sampaio, C., & Morgado, J. (2015). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Interações*, 10(33), 163-188. <https://doi.org/10.25755/int.6734>
- Semião, D., Mogarro, M.J., Pinto, F., Martins, M.J., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I., Lord, L., & Tinoca, L. (2023) Teachers' perspectives about students' cultural diversity and their inclusion in classrooms across European countries: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13 (12), 1215. <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>
- Semião, D., Santos, S., Freire, S., Tinoca, L., & Mogarro, M.J. (2024). Validação de um questionário sobre educação inclusiva: versão para professores e alunos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 30, e0168, 1-22. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0168>
- Silva, M.D., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 47 (1), 53-73. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_3
- UN Global Compact Network Portugal (2015). Agenda 2030. <https://globalcompact.pt/index.php/pt>
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Van Miegheem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education. A systematic search and metareview. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (6). 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

Ana Paula Caetano

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

Email: apcaetano@ie.ulisboa.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2481-5215>

João Piedade

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
Email: jmpiedade@ie.ulisboa.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4118-397X>

Maria João Mogarro

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
Email: mjmogarro@ie.ulisboa.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>

Ana Sofia Pinho

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
Email: aspinho@ie.ulisboa.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1814-1042>

Daniela Semião

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
Email: daniela.semiao@edu.ulisboa.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4923-8760>

Luís Tinoca

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
Email: ltinoca@ie.ulisboa.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6950-3245>

Correspondência

Ana Paula Caetano
Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
Endereço postal: Instituto de Educação, Alameda da Universidade,
1649-013 Lisboa
E-mail: apcaetano@ie.ulisboa.pt

Data de Submissão: outubro de 2024
Data de Avaliação: dezembro de 2024
Data de Publicação: julho 2025