



## Universidades Lusíada

Teixeira, Beatriz Sousa

### **Práticas inclusivas dos docentes durante o contexto pandémico**

<http://hdl.handle.net/11067/7016>

#### **Metadados**

<b>Data de Publicação</b>	2022
<b>Resumo</b>	<p>Em 2018, surgiu o Decreto-Lei 54/2018 com o objetivo de se construir uma Escola cada vez mais inclusiva. Ao longo do tempo as escolas foram-se adaptando a este novo paradigma, alterando formas de pensar a educação, a aprendizagem e o bem-estar dos alunos em contexto escolar. No entanto, em março de 2020 a pandemia COVID-19 implicou um conjunto de mudanças pessoais, contextuais e globais. O encerramento das escolas e os confinamentos impuseram novas práticas educativas e intensificaram o desafio ...</p> <p>In 2018, Decree-Law 54/2018 emerged with the aim of building an increasingly inclusive school. Over time, schools have adapted to this new paradigm, changing ways of thinking about education, learning and the well-being of students in the school context. However, in March 2020, the COVID-19 pandemic implied a set of personal, contextual and global changes. The closure of schools and confinement imposed new educational practices and intensified the challenge of inclusion. In this study, differen...</p>
<b>Palavras Chave</b>	Psicologia, Psicologia da educação, Educação Inclusiva, Práticas inclusivas - Pandemia COVID 19 - Docentes, Teste psicológico - Trauma Exposure Checklist (TEC), Teste psicológico - Recursos e Práticas Inclusivas (RPI), Teste psicológico - Questionário sociodemográfico
<b>Tipo</b>	masterThesis
<b>Revisão de Pares</b>	Não
<b>Coleções</b>	[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T06:23:34Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada  
Porto

# Práticas Inclusivas dos Docentes durante o Contexto Pandémico

---

Dissertação de Mestrado em **Psicologia da Educação**

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

PORTO, 2023

---

Beatriz Sousa Teixeira

---



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada  
Porto

# Práticas Inclusivas dos Docentes durante o Contexto Pandémico

---

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

PORTO, 2023

---

**Beatriz Sousa Teixeira**

---

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



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

# **Práticas Inclusivas dos Docentes durante o contexto Pandémico**

Beatriz de Sousa Teixeira

Universidade Lusíada Porto

Mestrado em Psicologia da Educação

2023

## AGRADECIMENTOS

Antes de debitar umas palavras bonitas e sentidas, que expressam os sentimentos e pensamentos que floresceram ao longo da escrita deste trabalho, agradeço primeiramente com especial carinho à Professora Doutora Joana Cruz, por todo o auxílio, atenção e empenho, pela motivação para de longe conseguir ver a reta final, que só foi possível com a sua ajuda, obrigada por acreditar no meu potencial, tornou-se um exemplo a seguir.

Não descurando daquela que caminha ao meu lado, que desde sempre e sei que para sempre, vai à luta comigo e no final festejamos juntas, Bianca, minha irmã e estrela guia quando os momentos de fé desvanecem, manténs-te firme e fazes-me olhar para o horizonte com o foco de dias melhores, és a minha base segura. Sem ti certamente que não estaria onde estou, nem teria o que tenho, muito menos seria quem sou. Estudei ao longo destes cinco anos, que os contextos influenciam o nosso desenvolvimento, obrigada por teres sido sempre a minha figura de proteção e de vinculação. Para a minha Mimi, a força da minha vida e a luz dos meus olhos, obrigada por me ensinares tanto, o meu amor por ti é incondicional, espero que um dia olhes para trás e tenhas orgulho na tua “titia”. Ao Gui, que está a desenvolver um excelente papel, tanto na minha educação, e aprendizagens enquanto ser humano, obrigada por seres um pai e amigo tão presente.

A todos aqueles que contribuíram para que este momento fosse possível com especial carinho, aos meus tios Jorge e Teresa, ao primo Jorge e à minha avó e ao meu pai, obrigada pelo apoio e marca que deixaram na minha pessoa. Devido às circunstâncias da vida, sei que alguém um dia irá ler este trabalho sentada à sombra do seu pé de laranja lima.

Aos amigos, que se tornam família, em especial à minha companheira de todas as horas Jéssica, amiga, suporte emocional e racional. Nestes dois anos, demonstraste-me o verdadeiro significado de amizade, estamos uma para outra.

Ao Zé, que nestes dois anos foi uma pessoa essencial no meu equilíbrio, demonstrando-me que os dias bons existem e a felicidade está nos pequenos pormenores.

## Resumo

Em 2018, surgiu o Decreto-Lei 54/2018 com o objetivo de se construir uma Escola cada vez mais inclusiva. Ao longo do tempo as escolas foram-se adaptando a este novo paradigma, alterando formas de pensar a educação, a aprendizagem e o bem-estar dos alunos em contexto escolar. No entanto, em março de 2020 a pandemia COVID-19 implicou um conjunto de mudanças pessoais, contextuais e globais. O encerramento das escolas e os confinamentos impuseram novas práticas educativas e intensificaram o desafio da inclusão. Neste estudo analisaram-se as diferenças nas práticas inclusivas de docentes em função do modo como foi vivenciado o contexto pandémico durante o segundo confinamento. Devido às condições resultantes da crise pandémica, os dados foram recolhidos online, através do preenchimento de questionários de autorrelato, contando com a participação voluntária e anónima de 137 docentes que trabalhavam nas escolas públicas e privadas portuguesas. Neste estudo, foi utilizado um questionário sociodemográfico e dois instrumentos validados para a população portuguesa que avaliam a perceção sobre práticas inclusivas (RPI- Recursos e Práticas de Inclusão) (Carvalho et al., 2022) e a perceção sobre as vivências durante a pandemia (TEC- Trauma Exposure Checklist) (Morgado et al., 2021a). No sentido de perceber se o modo como o confinamento influenciou a perceção sobre as práticas inclusivas dos docentes, foram realizadas análises de variância univariada. Os resultados do estudo evidenciam que os docentes que apresentavam uma melhor perceção de utilização de estratégias de  *coping*  durante o confinamento, bem como percecionavam como positivas as medidas locais implementadas, apresentavam uma perceção de adoção de práticas mais inclusivas. Estes resultados promovem a reflexão sobre a importância dos contextos proximais, em momentos de crise, para a adoção de práticas inclusivas.

*Palavras-chave: COVID-19, docentes, educação inclusiva, coping, luto, práticas inclusivas*

## Abstract

In 2018, Decree-Law 54/2018 emerged with the aim of building an increasingly inclusive school. Over time, schools have adapted to this new paradigm, changing ways of thinking about education, learning and the well-being of students in the school context. However, in March 2020, the COVID-19 pandemic implied a set of personal, contextual and global changes.

The closure of schools and confinement imposed new educational practices and intensified the challenge of inclusion. In this study, differences in the teachers' inclusive practices were analyzed depending on how the pandemic context was experienced during the second confinement. Due to the conditions resulting from the pandemic crisis, data was collected online, by completing self-report questionnaires, with the voluntary and anonymous participation of 137 teachers working in Portuguese public and private schools.

In this study, a sociodemographic questionnaire and two instruments validated for the Portuguese population were used to assess the perception of inclusive practices (RPI- Resources and Practices of Inclusion) (Carvalho et al., 2022) and the perception of leading with pandemic (TEC- Trauma Exposure Checklist) (Morgado et al., 2021). In order to understand the way confinement influenced the perception of inclusive practices by teachers, univariate analyzes of variance were carried out. The results of the study show that teachers who had a better perception of using coping strategies during confinement, as well as perceiving the implemented local measures as positive, had a perception of adopting more inclusive practices. These results promote reflection on the importance of proximal contexts, in times of crisis, for the adoption of inclusive practices.

Keywords: *COVID-19*, teachers, inclusive education, *coping*, grief, inclusive practices

## Índice

Introdução .....	8
Práticas Inclusivas .....	10
O contexto pandémico e as práticas inclusivas .....	16
Luto, Perda e Estratégias de Coping durante a pandemia COVID-19 .....	18
Práticas educativas durante a pandemia COVID-19 .....	19
Método .....	23
Participantes .....	23
Medidas .....	24
RPI: Recursos e Práticas Inclusivas.....	24
Trauma Exposure Checklist [Checklist de Exposição ao Trauma] (Morgado et al., 2021a).....	24
Questionário Sociodemográfico .....	25
Procedimentos de recolha de dados .....	25
Procedimentos de Análise de Dados.....	26
Resultados .....	27
Discussão de Resultados .....	30
Referências bibliográficas.....	33



## Índice de Tabelas

Tabela 1 Caraterização dos participantes .....	23
Tabela 2 Análises Descritivas.....	27
Tabela 3 Diferenças nas práticas inclusivas em função do modo como o segundo confinamento foi vivenciado .....	28

## **Siglas**

RPI- Recursos e práticas de inclusão

TEC- Trauma Exposure checklist

OCDE- Organização para a cooperação e desenvolvimento económico

UNESCO- Organização das nações unidas para a educação, ciência e a cultura

UNICEF- Fundos das nações unidas para a infância

ONU- Organização das Nações Unidas

SPE- Perceção sobre a exposição a uma crise

PCS- Apoio comunitário percebido durante uma crise

SPSS- Statistical package for the social sciences

## Introdução

Ao longo dos anos, os sistemas de ensino têm vindo a passar por inúmeras alterações nas suas políticas educativas. Indo de encontro de objetivos inclusivos, foram criadas exigências e expectativas sociais sobre a inclusão e a equidade, ocorrendo esforços para a implementação de medidas que vão de encontro à mudança necessária, em prol da não segregação no ensino (Glat et al., 2007).

Em Portugal, com a emergência, em 2018, do Decreto-Lei 54/2018 sobre a implementação de uma Educação Inclusiva o paradigma educativo alterou-se, sendo estabelecida como uma das prioridades da ação governativa. Deste modo, houve uma aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.

Este conceito de Educação Inclusiva, tanto a nível internacional como nacional, afirmou-se na mudança dos paradigmas tradicionais, considerando as diversas declarações e convenções sobre direitos humanos e educação de qualidade (Bonança et al., 2022), como por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Segundo Freire (2008) a inclusão passa por ser um movimento educacional, mas também político e social, que vem ao encontro do direito que todos os indivíduos devem participar de forma ativa e responsável na sociedade de que fazem parte, respeitar as suas diferenças como as diferenças dos outros. No que remete ao contexto educacional, defende também que todos os alunos e crianças têm o direito a desenvolver e satisfazer as suas potencialidades, como também adquirir competências de cidadania, apostando na diversidade.

Desde 2018, as escolas foram adaptando-se a este novo documento legal e às implicações na forma de pensar e agir. No entanto, em março de 2020 surgiu o primeiro caso de COVID-19 em Portugal, que colocou desafios à inclusão, designadamente devido à necessidade de confinamento. As escolas alteraram as modalidades de ensino, para uma modalidade a distância e necessitaram de ajustar as práticas à realidade que surgiu.

Face a estes dois desafios, relacionados com a implementação de práticas inclusivas para todos os alunos e a vivência em contexto de pandemia, o presente estudo apresenta como objetivo perceber se o modo como os docentes vivenciaram o confinamento influenciou a perceção sobre as suas práticas inclusivas.

A dissertação está organizada em quatro partes. Inicia-se com o enquadramento teórico onde se apresenta a revisão da literatura sobre as práticas inclusivas, como também, a revisão dos conceitos que se encontram interligados às práticas inclusivas. Seguidamente, foi definido o objetivo do presente estudo e as hipóteses de investigação. A segunda parte inclui a metodologia do estudo. Segue-se a apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos, sendo analisadas eventuais implicações futuras do estudo.

## Práticas Inclusivas

A investigação sobre a inclusão é antiga, mas foi reforçada na década de 1990, envolvendo várias organizações mundiais e os seus respetivos profissionais (Vramas et al., 2018). A educação inclusiva não é um conceito universal e consensual, pelo que se torna necessário continuar a investir em investigação sobre o tema da inclusão (Krischler et al., 2019). Este construto, de forma geral, reflete a necessidade de as escolas e os sistemas educativos considerarem as necessidades individuais de todas as crianças e jovens (Beco, 2018). Este objetivo está identificado pela UNESCO (2017) como um dos objetivos de desenvolvimento sustentável, para ser atingido até 2030 e estabelece que os países devem garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e que tenham em conta a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo do desenvolvimento de todos, e para todos. O paradigma atual começou a ser discutido já em 2008 e, segundo Freire (2008), o foco deixou de ser o aluno com dificuldades que era avaliado por especialistas para ter um diagnóstico, consagrando-se o objetivo de conseguir fornecer e facilitar o processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos.

Historicamente, este tema foi introduzido de forma gradual e foi-se tornando parte do discurso e debate sobre os direitos humanos sendo hoje um tema central nas políticas educativas a nível nacional e internacional, embora inicialmente o conceito se debruçasse sobre a pessoa com deficiência (Abrantes, 2021).

O tema começou a ser discutido na Conferência Mundial sobre a Educação, em 1990, e integrou, posteriormente, a Declaração Mundial sobre a Educação (Prychodco et al., 2019). Segundo Stepaniuk (2019) foi, deste modo, publicamente assumida a necessidade de se implementarem medidas que forneçam a igualdade de acesso à educação, em portadores de deficiência para que estes sujeitos se tornassem parte integrante dos sistemas educacionais. Esta reflexão foi novamente analisada em 1994, na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre as Necessidades Educacionais Especiais, que teve como resultado a Declaração de Salamanca. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10) “*A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade*”. Esta declaração afirma que as escolas devem seguir uma orientação inclusiva e integrar meios suficientes e capazes no combate a comportamentos discriminatórios, gerando

comunidades mais abertas e compreensivas, com o objetivo de construir uma sociedade mais inclusiva, em que a educação é para todos (Freire, 2008). Neste sentido, esta declaração sugeriu que todas as crianças que se encontrassem a estudar/aprender nas escolas regulares deviam aprender juntas, independentemente de outros fatores que até ao momento permitiam a segregação das mesmas (Beco, 2018). Isto significa que, deve haver uma colaboração, para que as sociedades se tornem membros ativos no combate à problemática da segregação e discriminação, resultando tornarem-se membros mais inclusivos com uma participação democrática (Mărgărițoiu et al., 2018).

Segundo a UNESCO (2008), tornar as escolas inclusivas implica uma mudança nos meios escolares e nas suas instituições, culminando na adoção de práticas que maximizam o potencial de todos os alunos. Deste modo, apoiando o que já foi mencionado anteriormente, um ensino com uma base delineada em políticas mais inclusivas, que por sua vez se refletem nas políticas educativas, estas mudanças sugerem vantagens, sendo essas que parecem favorecer práticas inclusivas que, por sua vez, influenciam as práticas e atitudes dos sujeitos. Para além de políticas mais inclusivas, é importante haver uma mudança paradigmática e comitantemente deve existir uma investigação sobre as práticas e soluções que se adequem às necessidades refletidas nas atuais gerações (Vramas et al., 2018).

Iniciou-se, em termos internacionais, a necessidade de promover e defender o objetivo da educação inclusiva, assumindo que as escolas e o sistema educativo são o meio mais eficaz no combate das atitudes de discriminação, tornando comunidades equitativas e acolhedoras (Beco, 2018; Vramas et al., 2018). As escolas inclusivas constituem-se como fatores de proteção, criando e promovendo comunidades apoiantes, tendo em consideração não só os resultados académicos como também os resultados sociais (Beco, 2018).

Numa escola inclusiva, toda a comunidade escolar é impulsionada pelo respeito mútuo, e pela colaboração em contexto escolar, como também na comunidade. A educação inclusiva dá resposta às diferenças preeminentes na sala de aula, criando ambientes de qualidade para todos, tornando-se assim um desafio educacional global (Mărgărițoiu et al., 2018).

Segundo Abrantes (2021), o acesso de todos à escolaridade não é por si só suficiente para definir uma educação inclusiva, a este objetivo deve-se acrescentar outro elemento fulcral que passa por o sistema educativo permitir que todos alcancem aprendizagens significativas.

Um dos desafios vigentes, segundo a UNESCO (2019), é o desenvolvimento de políticas inclusivas, que solicita uma compreensão de que as dificuldades dos estudantes

sucedem dos aspetos do sistema educacional em si, isto é, da maneira como o sistema é organizado atualmente e das suas práticas, passando pelas estratégias pedagógicas, o ambiente desenvolvimental em que ocorre a aprendizagem, os meios utilizados na avaliação e assistência do progresso e desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

Para que estes pressupostos se tornem realidade, é necessário investir no desenvolvimento profissional dos docentes. Isto significa que a educação inclusiva implica que os docentes reflitam e, eventualmente, alterem as suas práticas e, para isso, necessitam de formação (Dias, 2017; Vramas et al., 2018). Segundo dados da OCDE (2022) é necessário expandir as oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores adquirirem os conhecimentos necessários para apoiar a diversidade, a inclusão e a equidade, devendo existir a aposta numa oferta de aprendizagem profissional com o foco mais abrangente no ensino em salas de aula multiculturais, apostando também na diversidade e inclusão cultural. A formação dos docentes possibilita a consciencialização para o papel destes profissionais de educação enquanto agentes de mudança, favorecendo o aumento de conhecimento sobre a inclusão e sobre estratégias que baseadas cientificamente para promover práticas inclusivas (Pereira et al., 2022).

Também os recursos devem ir de encontro às necessidades da comunidade escolar (Vramas et al., 2018). Para que seja viável a implementação de sistemas educativos inclusivos, devem ser criadas oportunidades para professores e técnicos especializados conhecerem e se apropriarem do racional e das estratégias de ação integradas nos modelos inclusivos, com o intuito de construírem uma articulação comum sobre as suas práticas e tornarem o seu trabalho mais inclusivo e equitativo (UNESCO, 2019).

No que concerne à diversidade, é crucial aplicar este conhecimento em mudanças concretas, assumindo que as diferenças individuais são oportunidades que contribuem para democratizar e valorizar a aprendizagem. Essas mesmas diferenças, podem surgir como um meio para a mudança, podendo ser um fator benéfico para todos os estudantes, sejam quais forem as suas características pessoais e sociais (UNESCO, 2019). Parece ser igualmente relevante, dar visibilidade às práticas inclusivas e implementar a monitorização do seu impacto, aceitando que a construção destas práticas na educação é um processo contínuo, que requer constantes mudanças e alterações em prol da satisfação e qualidade da aprendizagem dos estudantes e restante comunidade. É importante que exista clareza sobre o propósito e objetivo de um sistema educacional inclusivo, evidenciando os benefícios que o mesmo conduz para todos (UNESCO, 2019). Segundo Stegemann & Jaciw (2018), é possível verificar-se que os alunos canadianos manifestavam uma maior satisfação com a

escola quando se sentiam inseridos num ambiente inclusivo, com a possibilidade de se envolverem nas atividades escolares, sejam elas atividades sociais ou de aprendizagem. Este estudo acrescenta que os alunos apresentavam comportamentos e crenças positivas no que concerne à diversidade, demonstrando tolerância e respeito pelas diferenças dos demais. No que se refere à percepção dos encarregados de educação, a sua satisfação era superior quando percecionavam que os seus educandos estavam inseridos num contexto recetivo à diversidade e reconheciam que as aprendizagens realizadas eram significativas e aplicadas (Stegemann & Jaciw, 2018).

No que diz respeito a Portugal, a reflexão sobre a educação inclusiva teve início na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Ao longo dos tempos, várias medidas educativas têm vindo a ser implementadas, com o objetivo de atender às necessidades e diversidade dos alunos e ao meio escolar, requerendo assim novas propostas educativas que vão de encontro ao que é pretendido e legislado (Prychodco et al., 2019).

O mais recente documento legal é o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, que regulamenta a Educação Inclusiva em Portugal. Prychodco et al (2019), sugerem que a mudança da legislação foi um elemento essencial para a mudança de práticas, enquanto Freire (2008) considera que os diplomas legais não são suficientes, por si só para produzirem alterações nas práticas dos docentes, e que devem ser acompanhados por mudanças de crenças e valores sobre o modo como é conceptualizada a inclusão.

Este diploma legal veio romper com o modo de concetualizar a inclusão e com as práticas anteriormente implementadas em contexto escolar, introduzindo conceitos inovadores, como por exemplo, desvaloriza a necessidade de categorizar os alunos e cria um continuum de respostas para todos os alunos (Bonança et al., 2022). Paralelamente, recomenda que sejam garantidas condições de equidade para todos os alunos, através das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, reforçando o papel positivo dos encarregados de educação, com a descrição dos seus deveres e direitos neste processo educativo competente a todos (Bonança et al., 2022). Neste documento é expressa a necessidade de se adotarem sistemas multinível de suporte como forma de responder a todos e a cada aluno. Estes sistemas multinível de suporte são organizados por um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem, fortalecendo a resposta às necessidades de cada aluno, numa perspetiva de prevenção e suporte de intervenção, assumindo uma lógica proativa e preventiva (Pereira et al., 2022). Os sistemas multinível de suporte pressupõem que todas as crianças e jovens são capazes de aprender, sugerindo a adoção de práticas baseadas em evidências que favoreçam a diferenciação, envolvendo processos de tomada de decisão com base em dados recentes e



confiáveis. Seguindo uma abordagem sistémica, colaborativa e um trabalho multidisciplinar, pretende-se organizar as respostas educativas num contínuo crescente de intensidade de apoio. A avaliação é uma dimensão central nestes modelos, incluindo a necessidade de se implementarem despistes universais, a monitorização do progresso dos alunos e avaliação da fidelidade e da eficácia das intervenções (Pereira et al., 2022; Guedes et al., 2022; Lopes & Almeida, 2015).

A literatura sugere que se deve apostar nas medidas universais, que são respostas educativas para todos os alunos, visando a melhoria das aprendizagens, como também a promoção do desenvolvimento interpessoal e pessoal, e consubstanciam-se na diferenciação pedagógica, nas acomodações currículos, no enriquecimento curricular e na promoção de comportamentos pró-social com foco académico (Decreto-Lei 54/2018). Em Portugal, são ainda propostas medidas seletivas, visando as necessidades de suporte à aprendizagem que não foram apreendidas na aplicação das medidas universais. Existe, portanto, nestas situações, uma necessidade acrescida da colmatação das dificuldades previamente identificadas, fazendo parte das respostas, os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, e a antecipação e reforço as aprendizagens. Podem, ainda, ser mobilizadas medidas adicionais, que quando são identificadas dificuldades mais persistentes (Pereira et al., 2018). Estas medidas exigem recursos especializados de apoio e podem envolver a implementação de adaptações curriculares significativas, um plano individual de transição, bem como podem implicar a adoção de metodologias e estratégias de ensino estruturado, objetivando o desenvolvimento de competências no que concerne à autonomia pessoal e social (Inácio, 2019).

A emergência de um novo paradigma concetual e de uma política educativa inovadora imprime a necessidade de romper com práticas desatualizadas e impele a uma nova adaptação. Neste sentido, é necessário criar as condições e os recursos para a realização das mudanças previstas, no sentido de se implementarem práticas concretizáveis no que concerne ao Decreto-Lei 54/2018 (Bonança et al., 2022).

Para existir uma gestão curricular inclusiva é expectável uma reorganização da gestão da própria escola e da sala de aula, com base numa abordagem do currículo flexível, centrada na participação ativa de todos os intervenientes dos diversos contextos e as repercussões das diversidades dos mesmos. Deve-se, igualmente, priorizar-se a formação dos docentes, sendo estes agentes fulcrais de mudança no ensino (Teodoro, 2018).

Segundo Monteiro et al. (2020) a implementação de uma Educação Inclusiva e dos seus princípios, só é passível de ser posto em prática, se todos os intervenientes estiverem

dispostos e disponíveis a envolverem-se e responsabilizar-se pelas práticas aplicadas, evidenciando que muitos docentes portugueses, desconhece o Decreto-Lei. Neste sentido, outra variável a considerar relaciona-se com a atitude dos professores face a esta mudança paradigmática, sendo considerado um fator decisivo para implementar práticas educativas diferenciadas e um ambiente inclusivo (Pereira et al., 2022). Carvalho et al. (2022), evidenciaram num estudo com 924 docentes portugueses, do setor público e privado, que estes profissionais apoiam e aceitam as diferenças de cada aluno, apoiando-os e cooperando com os mesmos. Todavia, os docentes também apontam que os recursos apresentados e as oportunidades de desenvolvimento profissional são insuficientes para atingir o objetivo da inclusão. Neste estudo verificou-se ainda que os docentes valorizam a diversidade, no entanto consideram que, no contexto de sala de aula, torna-se um desafio ao planeamento das aulas e à aprendizagem de todos os alunos (Carvalho et al., 2022). A promoção da inclusão parece tratar-se, simultaneamente, de um objetivo e de um desafio, já que os docentes devem criar condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos, optando por estratégias que estimulem a motivação e curiosidade, desenvolvendo as capacidades de aprendizagem dos mesmos (Freire, 2008) e construindo espaços seguros, em que cada criança/jovem encontre uma resposta positiva às suas características e à sua individualidade (Bonança et al., 2022).

Segundo Dias (2017), ao longo dos tempos, Portugal passou por mudanças fulcrais no que concerne ao sistema de ensino, sendo evidente o esforço de adaptação a essas mesmas mudanças, com o objetivo de ir de encontro às especificidades e necessidades de cada aluno. A investigação tem sugerido a existência de variáveis que condicionam a implementação de práticas inclusivas por parte dos docentes. O tempo de serviço (Drummond, 2015), a função e o cargo ocupado (Alves, 2021), são algumas variáveis relacionadas com a carreira docente que têm sido estudadas pelo seu contributo para a adoção de práticas inclusivas.

Os estudos sugerem que a forma como os professores encaram a mudança das suas práticas e do ambiente escolar, bem como as características individuais de cada um, são fatores decisivos na implementação bem-sucedida de práticas inclusivas, de novas práticas e de novos conhecimentos (Pereira et al., 2022). Segundo Pereira et al., (2022) os docentes com mais anos de serviço demonstram uma maior resistência no que concerne à implementação de novas práticas. Os docentes com menos experiência parecem apresentar expectativas mais elevadas no que concerne a implementação de práticas inclusivas, apoiando as medidas universais para a aprendizagem. Também Drummond (2015), tinha previamente constatado que os docentes com menos tempo de serviço apresentam atitudes

mais positivas em relação à inclusão. Todavia os resultados da investigação são contraditórios. Segundo Krischler et al. (2019) os docentes que se encontram em formação e no início da profissão, apresentam dificuldade em mudar as ações/práticas no ensino, para que consigam adequar-se a um público-alvo de discentes cada vez mais heterogéneo. Os autores verificaram igualmente que professores com mais tempo de serviço apresentam práticas mais inclusivas nos processos de ensino-aprendizagem.

Para além da experiência, a atitude dos docentes face às práticas inclusivas é uma variável que também parece contribuir para o sucesso de uma educação inclusiva. Neste sentido, Orakci et al. (2016) sugerem que é necessário ouvir os docentes, visto que estes fazem parte do processo de implementação de práticas inclusivas no quotidiano dos alunos.

A função e cargo dos docentes têm sido considerados igualmente fatores explicativos das práticas inclusivas, designadamente a adoção de posições de liderança. A investigação indica que os diretores das escolas, que têm capacidade de liderança, favorecem o desenvolvimento de um ambiente escolar de qualidade para todos os alunos, coesão com a comunidade escolar e ensino de qualidade (Alves, 2021). O facto de todos conhecerem a maneira de liderança do diretor da escola, permite um maior envolvimento, motivação e participação crítica. A existência de lideranças inclusivas facilita o respeito mútuo entre os docentes, o desenvolvimento do trabalho colaborativo e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Como consequência, parece existir um maior envolvimento e participação de alunos, professores e assistentes operacionais na vida da escola. Os diretores inclusivos tendem a assumir como principal dever, o foco nas potencialidades do meio, dos alunos e de todos os intervenientes, envolvendo-os no todo que é a escola (Alves, 2021).

### **O contexto pandémico e as práticas inclusivas**

Para além de variáveis associadas aos docentes e à carreira, as situações de exceção podem igualmente colocar desafios às formas de pensar e agir, designadamente no que concerne à inclusão. Um exemplo paradigmático deste carácter de exceção relaciona-se com o contexto pandémico vivido desde março de 2020. COVID-19 foi o nome atribuído pela Organização Mundial da Saúde, à doença provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, que pode causar infeção respiratória grave como a pneumonia. Este vírus foi identificado pela primeira vez em humanos, no final de 2019, na cidade chinesa de Wuhan, província de Hubei, tendo sido confirmados casos em outros países (Velavan & Meyer, 2020).

Sendo um vírus de fácil transmissão e propagação, foram implementadas medidas globais como também medidas locais, com o objetivo de limitar o contacto pessoal e o distanciamento social obrigatório. Embora o impedimento do contacto social, tenha sido um meio eficaz no combate à transmissão do vírus parece ter afetado negativamente o funcionamento saudável dos sujeitos e despoletar sintomas psicopatológicos graves (Milman et al., 2020; Morgado et al., 2021b). As medidas implementadas tornaram-se desafiantes nas rotinas familiares, de trabalho e nas interações sociais (Xavier et al., 2020). O sentimento de perda das redes de apoio social, das rotinas do quotidiano, estabilidade financeira e da empregabilidade, condicionaram a incidência dos distúrbios patológicos durante a pandemia, designadamente com o aumento dos sintomas de ansiedade (Milman et al., 2020), ainda que os seus efeitos sejam diferenciados nos diferentes grupos sociais (Morgado et al., 2022; Xavier et al., 2020).

No que diz respeito a Portugal, no dia 18 de março de 2020, o Governo Português, declarou estado de emergência, aplicando medidas de restrição, como por exemplo, o confinamento obrigatório a doentes infetados com COVID-19, como também o dever para toda a população do confinamento domiciliário, iniciando assim uma quarentena, restrições de tráfego rodoviário, como também a opção do teletrabalho, tendo como consequência a redução da mobilidade da população e os meios de contágio (Ferreira et al., 2021).

No que remete a medidas globais e locais implementadas em Portugal, consideram-se, medidas globais aquelas que se aplicam a todo o país e, por sua vez, medidas locais circunscritas a uma dada localidade. Segundo Campos & Lins (2020) como medidas globais destacaram-se a aposta da construção de hospitais de campanha nas grandes cidades, designadamente no Porto e em Lisboa, com o objetivo de amenizar o impacto e sobrelotação no SNS, a implementação do teletrabalho na função pública, a possibilidade de os trabalhadores que se encontrassem em quarentena receberem o salário integral nos primeiros 14 dias de isolamento, a criação de planos de contingência locais nas empresas e órgãos públicos para responder a possíveis casos positivos, a suspensão de voos, a necessidade de se realizarem aulas a distância e a suspensão de todo o tipo de atividades culturais, desportivas e religiosas, como por exemplo, atividades fúnebres que implicassem aglomerações (Campos & Lins, 2020).

Os estudos demonstram que quando os sujeitos aceitam as indicações fornecidas pelas instituições superiores, como por exemplo, a Organização Mundial da Saúde ou, o Governo Português, de maneira responsável, existe um fortalecimento e manutenção das medidas de

suporte social como uma das estratégias para responder aos problemas vivenciados na pandemia COVID-19 (Sousa et al., 2020).

Para além de medidas globais, foram criadas respostas locais, como por exemplo, o cerco sanitário de Ovar (Campos & Lins, 2020), a recolha de bens e a entrega de materiais em papel em casa dos alunos, entre outras (Carvalho et al., 2022). Nas medidas locais, características como a existência de espaços verdes existentes na área de residência de cada cidadão, correlacionavam-se com o bem-estar e a saúde mental de cada um. As medidas locais remetem essencialmente para as dinâmicas proximais que os sujeitos estabelecem no seus microssistemas, pelo que a maneira como os sujeitos observam mudanças nesses contextos e lidam com as mesmas, contribui para a sua saúde psicológica (Bronfenbrenner, 1994).

### ***Luto, Perda e Estratégias de Coping durante a pandemia COVID-19***

A vivência da pandemia, bem como a resposta às medidas globais e locais implementadas parecem ter desencadeado diferentes respostas dos sujeitos, nomeadamente respostas de *coping* e formas distintas de lidar com as perdas que, por sua vez, podem ter consequências no bem-estar psicológico dos indivíduos (Morgado et al., 2022). Segundo Morgado (2020), o sofrimento psicológico após um evento traumático varia de sujeito para sujeito e sofre influências de fatores individuais como também do contexto comunitário e social. Estes fatores podem atuar como sendo fatores de risco e/ou de proteção para subsequentemente a regulação psicossocial.

Os mecanismos de *coping*, englobam um conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais dos sujeitos, estratégias essas que são utilizadas de forma a lidar com os acontecimentos geradores de crise entre o indivíduo e o contexto/ambiente (Dias & Pais-Ribeiro, 2019). Deste modo, as estratégias de *coping* são respostas que favorecem na diminuição das cargas físicas, emocionais e psicológicas relacionadas com eventos potenciadores de stress, encarados como supostas ameaças (Peres & Lucchetti, 2010).

No que concerne à pandemia COVID-19, estudos sobre o impacto da pandemia e as estratégias de *coping* foram realizados, por exemplo, na China, verificando-se impacto moderado a severo no funcionamento psicológico, associados a situações de depressão, ansiedade e stress (Sousa et al., 2020).

Segundo Sousa et al. (2020) a aplicação das estratégias de *coping*, estruturadas por características cognitivo-comportamentais, apresentam um papel positivo na superação dos eventos provocadores de crise, favorecendo o controlo da ansiedade em tempos de

pandemia. Quando os sujeitos conseguem lidar com o que provoca a crise, alcançam respostas adaptativas da situação vivenciada.

Morgado et al. (2022) evidenciam que em Portugal, sujeitos de meia-idade e com mais escolaridade, expostos a um maior risco no trabalho, utilizaram estratégias de *coping* mais eficazes durante a pandemia COVID-19. As autoras constataram igualmente que os homens recorreram essencialmente a estratégias de auto culpabilização, enquanto as mulheres recorreram com mais frequência a estratégias de apoio emocional, religião e distração.

A pandemia COVID-19 implicou igualmente processos de perda e de luto, influenciando a dinâmica de vida e implicando, uma reorganização e adaptação à nova realidade. Começando pelo distanciamento social, em que cerimónias foram canceladas, que perdurou também durante o processo de enterro dos entes queridos, não permitindo aos restantes fazerem o velório como era recorrente, impossibilitando os processos de despedida, que arrecadou consequências negativas no processo de luto (Lopes et al., 2021). A proximidade existente com a possível morte devido à COVID-19 pode ter favorecido um estado de luto coletivo, isto é, as informações que chegavam até a população sobre o número diário de mortes e infetados foi frequente e intenso, o que pode ter desencadeado um compartilhamento do processo de luto (Dias et al., 2021). A pandemia realçou ainda a constante sensação de insegurança e medo, mudanças nas relações sociais e a ansiedade em relação ao futuro, à saúde e à estabilidade, tanto económica como social (Lopes et al., 2021).

Cada indivíduo tem a sua forma muito própria de vivenciar certas experiências, denotando que a cultura e o meio em que este se encontra inserido influenciam as vivências, formas de sentir e agir consoante os acontecimentos, designadamente no que concerne ao modo de lidar com o luto (Ramos, 2016).

A pandemia principalmente os momentos de confinamento implicaram adaptações e mudanças nos processos individuais, sociais e também nos educativos (Lopes et al., 2021).

### ***Práticas educativas durante a pandemia COVID-19***

Devido à pandemia COVID-19, o mundo enfrentou uma crise educacional. Num curto espaço de tempo, as escolas, professores, discentes e encarregados de educação foram forçados a enfrentar uma nova realidade (Letzel-Alt et al., 2020) uma vez que, o encerramento das escolas foi uma das medidas adotadas para travar a propagação do vírus. Esta decisão implicou mudanças no modo de ensinar e aprender, já que passou a ser valorizado o ensino a distância (Fraga et al., 2021).

No que concerne a Portugal, foram apresentados recursos passíveis de implementar no momento de crise, visando apoiar as escolas na aplicação do ensino online, um desses recursos passou por assegurar que todos os alunos tinham o acesso devido a meios essenciais para dar continuidade ao ensino (Fraga et al., 2021). Outro apoio prestado pelo governo português foi o projeto “ #EstudoEmCasa” lançado a 20 de março de 2020, que tinha como objetivo a transmissão de aulas das principais disciplinas através da RTP Memória canal público português, com o público alvo do 1ºano até ao 9ºano de escolaridade (Godinho, 2020).

As escolas e professores foram forçados a uma rápida adaptação, para dar a melhor resposta possível aos alunos, alterando o seu *modus vivendus* (Anastácio et al., 2022). Com a mudança do ensino presencial para o ensino a distância foram encontrados diversos constrangimentos (Anastácio et al., 2022). Algumas dificuldades apontadas pelos docentes, relacionaram-se com a falta de equipamento adequado para os alunos, o reduzido envolvimento dos alunos na aprendizagem e a falta de formação adequada para o ensino a distância (Ludovico et al., 2020). Anastácio et al. (2022) sugerem que a falta de formação em competências digitais tornou-se um obstáculo no ensino, principalmente durante os confinamentos.

De acordo com o estudo realizado por Letzel-Alt et al. (2020) com a participação de 150 alunos, 247 pais e 124 professores alemães, constatou-se que existiram desafios no decorrer do ensino à distância, passando pela carga excessiva de trabalho dos professores, a desigualdade de oportunidades para os alunos no acesso à aprendizagem, registando-se níveis maiores de cansaço, stress e ansiedade nos alunos. O estudo menciona que a pandemia COVID-19 agravou a desigualdade social previamente existente (Letzel-Alt et al., 2020).

Foram analisados alguns constrangimentos nas escolas portuguesas, crianças que têm uma maior dependência da escola e da sua estabilidade, como por exemplo, através da alimentação mais completa no quotidiano ou até mesmo o passar o seu dia em ambientes hostis (Pedroso, 2021). A falta inicial dos computadores, ou os encarregados de educação não conseguirem prestar o acompanhamento e apoio necessários nas aprendizagens online. Assim, dimensões cruciais numa educação inclusiva foram afetadas, particularmente a sua participação nas aulas. Tanto os docentes como os não docentes, apresentaram uma limitação no poder de agir, como por exemplo, nos meios técnicos, apoios escolares ou terapias (Pedroso, 2021).

A preocupação com a inclusão aumentou, já que se observaram formas de acesso desiguais aos meios eletrónicos necessários à participação nos processos de ensino e de

aprendizagem, bem como se acentuou o desnivelamento entre as oportunidades de aprendizagem e o aproveitamento dos alunos, devido a diversos fatores, como por exemplo, a heterogeneidade no acompanhamento parental, como já referido anteriormente (Marmé, 2021).

A resposta à pandemia que afetou o setor de Educação, pode ser descrita como uma mudança rápida, mas nem sempre eficaz, dependendo do contexto de cada indivíduo. Os docentes encontraram limitações nas condições de ensino, na gestão de tempo, nos espaços e na interação com os alunos (Flores & Gago, 2020). Face aos constrangimentos vividos durante os confinamentos, a literatura sugere que é unânime a crença que a aprendizagem em contexto presencial é insubstituível (Fraga et al., 2021). Letzel-Alt et al. (2022) corroboram esta evidência, através de um estudo em que compararam três países, sendo esses a Alemanha, Áustria e Portugal, no que concerne à aplicação das práticas inclusivas no contexto pandémico. Foi possível constatar que na Alemanha e na Áustria não foram implementadas medidas concretas de ensino à distância, pelo que cada escola e professor decidiam os critérios e medidas a implementar, verificando-se que as desigualdades no acesso à aprendizagem aumentaram. Todavia, em Portugal, como já referido anteriormente, o governo emitiu medidas, critérios e recursos para que a aprendizagem chegasse a cada aluno e os professores portugueses, mesmo com os desafios inerentes à aprendizagem a distância, assumiram que foi uma oportunidade de dinamizar e reinventar as suas aulas e os métodos de ensino (Letzel-Alt et al., 2022). Esta investigação evidencia que os professores da Alemanha e da Áustria assumiram que as práticas inclusivas implementadas foram insuficientes, quando comparadas com as práticas que foram adotadas pelos professores portugueses (Letzel-Alt et al., 2022).

Face ao exposto, o presente estudo procura analisar se existem diferenças nas práticas inclusivas dos docentes em função do modo como foi vivenciado o contexto pandémico durante o segundo confinamento. Este objetivo concretiza-se na seguinte questão de investigação: “Existem diferenças nas práticas inclusivas dos docentes em função do modo como foi vivenciado o contexto pandémico durante o segundo confinamento?” e nas seguintes hipóteses:

H0: “Não existem diferenças estatisticamente significativas nas práticas inclusivas dos docentes, em função do modo como foi vivenciado o contexto pandémico durante o segundo confinamento”



H1: “Existem diferenças estatisticamente significativas nas práticas inclusivas dos docentes, em função do modo como os docentes viveram situações de perda durante o segundo confinamento”.

H2: “Existem diferenças estatisticamente significativas nas práticas inclusivas dos docentes, em função do modo como os docentes desenvolveram estratégias de *coping* durante o segundo confinamento”.

H3: “Existem diferenças estatisticamente significativas nas práticas inclusivas dos docentes, em função do modo como os docentes perceberam as medidas de apoio global prestado durante o segundo confinamento”.

H4: “Existem diferenças estatisticamente significativas nas práticas inclusivas dos docentes, em função do modo como os docentes perceberam as medidas de apoio local prestado durante o segundo confinamento”.

## Método

### Participantes

No presente estudo participaram 137 docentes que trabalhavam nas escolas portuguesas incluindo nos arquipélagos da Madeira e dos Açores, no setor público e privado (cf. Tabela 1).

**Tabela 1**

Caraterização dos participantes

	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Idade</b>		
Menos de 30 Anos	1	0.7
Entre 31 e 40 Anos	9	6.6
Entre 41 e 50 Anos	45	32.8
Mais de 51 Anos	82	59.9
Informação omissa	-	-
<b>Género</b>		
Feminino	110	80.9
Masculino	26	19.1
Informação omissa	1	.7
<b>Tempo de Serviço</b>		
Menos de 10 Anos	7	5.1
Entre 11 e 20 Anos	22	16.1
Entre 21 e 30 Anos	55	40.1
Entre 31 e 40 Anos	47	34.3
Mais de 41 Anos	6	4.4
Informação omissa	-	-
<b>Tipo de Escola</b>		
Pública	129	94.9
Privada	6	4.4
IPSS	1	.7
Informação omissa	1	.7
<b>Ciclos que leciona</b>		
Educação Pré-Escolar	14	10.2
1º CEB	27	19.7
2ºCEB	16	11.1
3ºCEB /Profissional	31	22.6
Ensino Secundário	34	24.8
Educação Especial	13	9.5
Direção	2	1.5

## **Medidas**

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

### ***RPI: Recursos e Práticas Inclusivas***

Este instrumento foi criado com o intuito de apoiar a reflexão, discussão e mudança necessária nos sistemas educativos na implementação de práticas inclusivas no meio escolar, considerando fatores como o contexto, os processos educativos e os recursos (Azorín et al., 2019). O instrumento apresenta duas dimensões. Uma das dimensões denomina-se “Recursos Inclusivos” e contém nove itens (como por exemplo: “Os equipamentos e móveis da escola são adaptados às necessidades dos alunos”, que visa aliar a qualidade dos equipamentos face às necessidades dos alunos no enquadramento das práticas inclusivas ) e apresenta uma consistência interna de .815. A segunda dimensão designa-se “Práticas inclusivas” e é constituída por 15 itens (como por exemplo: “Prevenir a discriminação faz parte do meu trabalho de docente”) que avaliam as crenças sobre inclusão e a perceção individual sobre a implementação de estratégias equitativas, apresentando uma consistência interna de .902. Estes itens apresentam o objetivo de explorar as crenças dos sujeitos e os respetivos comportamentos que podem implementar na promoção da educação inclusiva (Carvalho et al., 2022).

Este instrumento integra um formato de resposta tipo Likert de 1 a 5, sendo que o número 1 corresponde a “discordo totalmente” e o número 5 corresponde a “concordo totalmente” (Carvalho et al., 2022), em que resultados mais elevados sugerem uma maior perceção sobre as práticas inclusivas. Neste estudo apenas foi utilizada a dimensão “Práticas Inclusivas”, na medida em que o estudo decorreu num momento em que não se podiam usar equipamentos escolares.

### ***Trauma Exposure Checklist [Checklist de Exposição ao Trauma] (Morgado et al., 2021a).***

Esta escala tem como objetivo avaliar o grau de exposição a eventos traumáticos, como foi o caso da COVID-19, e as formas de reação aos eventos desencadeadores de crises (Morgado et al., 2021a). O Trauma Exposure Checklist (TEC), tem como base concetual um modelo que atenta tanto os fatores de risco, como também os fatores de proteção a nível

individual e da comunidade. Avaliando a forma como os adultos gerem as suas percepções individuais da exposição ao trauma e as percepções individuais do apoio da comunidade (Morgado et al., 2021a).

Este instrumento contempla duas escalas. A primeira avalia as percepções individuais da exposição ao trauma (SPE) e a segunda avalia as percepções individuais do apoio da comunidade durante a crise (PCS). Cada uma das escalas, tem duas subescalas. A escala de auto percepção sobre o trauma inclui a subescala de perda (5itens) (como por exemplo: “Testemunhar a morte de outras pessoas”) e a subescala de estratégias de *coping* (9 itens) (como por exemplo: “Apoio dos meus amigos, família e comunidade”). A escala de suporte comunitário percebido durante a crise inclui a- subescala sobre a percepção relativa a medidas globais implementadas (5 itens) (como por exemplo: “O governo tomou as medidas certas para combater o coronavírus.”) e a subescala sobre a percepção relativa a medidas locais desenvolvidas (4 itens) (como por exemplo: “Se precisar de ajuda, sei posso contar com as entidades do meu município”) (Morgado et al., 2021a).

Este questionário engloba um formato de resposta tipo Likert de 1 a 6, sendo que 1 corresponde a “discordo completamente” e 6 corresponde a “concordo totalmente”, em que resultados mais elevados sugerem sujeitos que sentiram um maior apoio e lidaram com a situação traumática de forma mais favorável. No que se refere à consistência interna dos itens, na escala SPE, as subescalas “perda” e “estratégias de *coping*” apresentaram valores de consistência de de .895 e .813, respetivamente. Na escala PCS, a subescala de “medidas globais” e “medidas locais” apresentaram valores de consistência de .724 e .837, respetivamente (Morgado et al., 2021a).

### ***Questionário Sociodemográfico***

O questionário sociodemográfico permitiu recolher informações dos participantes, relacionadas com o género, idade, estado civil, habilitações literárias, número de elementos do agregado familiar, tipo de escola, o tempo de serviço, ciclos que os docentes lecionavam e, funções/cargos associados e a escola a que pertenciam os docentes.

### **Procedimentos de recolha de dados**

Este estudo integra um projeto mais abrangente já existente no CIPD intitulado “In project: Inclusive education in portuguese schools” (CIPED/2121/DEED/8), que está a ser

realizado em articulação com a Universidade Católica Portuguesa, tendo sido aprovado pela Comissão de Ética das Universidades Lusíada.

Todas as informações pertinentes para o consentimento informado dos participantes foram apresentadas antes de iniciar o questionário, sendo garantido o anonimato das informações recolhidas. A recolha de dados ocorreu através do preenchimento de um questionário de autorrelato online, construído no *Google Forms*. O questionário foi divulgado através de diversas plataformas digitais, durante o mês de maio de 2021, sendo pedido aos docentes que se remetessem ao período de tempo em que as escolas estavam encerradas devido à crise pandémica, respetivamente ao 2º confinamento obrigatório entre janeiro e março de 2021. Quando os participantes abriam o *link*, era fornecida uma descrição completa dos objetivos do estudo, da estrutura institucional subjacente e da duração esperada do preenchimento. Antes de iniciarem o preenchimento do questionário, os sujeitos eram igualmente informados quanto à confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, sendo enfatizada a natureza da participação, sem a existência de incentivos para essa participação. Se concordassem com as condições e informações proporcionadas, os participantes preenchiam o consentimento informado e prosseguiam com o preenchimento dos questionários.

### **Procedimentos de Análise de Dados**

Com o objetivo de perceber se existem diferenças nas práticas inclusivas de docentes em função do modo como foi vivenciado o contexto pandémico, durante o segundo confinamento foram efetuadas análises descritivas relacionadas com as variáveis estudadas e, de acordo com a natureza das variáveis independentes, foram realizadas análises de variância univariada. Embora as variáveis estudadas não apresentassem uma distribuição normal ( $KS < .05$ ), optou-se pela utilização de análises de variância univariada, na medida em que são robustas a desvios de normalidade e apresentam alternativas para a análise dos dados (teste Welch), quando o N é adequado (Field, 2009), como ocorre neste estudo.

As variáveis relacionadas com a perceção sobre o luto, as estratégias de *coping*, as medidas globais e locais implementadas durante a pandemia foram recodificadas em variáveis nominais, com três categorias, em função dos percentis obtidos (P25, P50 e P75) (Pacheco, 2019). O valor do *eta partial squared* ( $\eta^2$ ) foi usado para a avaliação da magnitude do efeito, considerando:  $\eta^2 > .14$  efeito grande;  $\eta^2 > .06$ , efeito médio, e  $\eta^2 > .01$ , efeito pequeno (Cohen, 1992). Para efetuar as análises estatísticas recorreu-se ao programa IBM SPSS 27.0 (Statistical Package for Social Sciences).

## Resultados

No sentido de responder à questão de investigação, começou por se analisar cada variável em estudo.

**Tabela 2**  
Análises Descritivas

Variáveis	N	%	M	DP	Min	Máx	Informação omissa
Escala de Perda	137	100	21.08	11.19	9	54	0
Escala de <i>Coping</i>	136	99.3	25.05	6.59	6	36	1
Medidas Globais de Combate à COVID-19	136	99.3	20.84	5.03	5	30	1
Medidas locais de Combate à COVID-19	136	99.3	16.27	4.29	4	24	1
Práticas Inclusivas	137	100	66.86	7.44	30	75	0

A escala de perda apresenta uma média de 21.08 (DP=11.19), sendo 54 a pontuação máxima. A escala de *coping* apresenta uma média de 25.05 (DP= 6.59), com o valor máximo de 36. A variável das Medidas Globais de combate à COVID-19 apresenta uma média de 20.84 (DP= 5.03) e um valor máximo de 30. Por fim, a variável Medidas Locais de combate à COVID-19 apresenta uma média de 16.27 (DP= 4.29), com o valor máximo de 24. A percepção sobre as práticas inclusivas apresenta uma média de 66.86 (DP= 7.44), próxima do valor máximo, que é 75.

Com o objetivo de perceber se existem diferenças nas práticas inclusivas de docentes, em função do modo como foi vivenciado o contexto pandémico, durante o segundo confinamento foram efetuadas análises de variância univariada. Os resultados obtidos nas diferentes variáveis independentes foram recodificados em três grupos de acordo com os percentis 25 e 75 (Pacheco, 2019). Deste modo, o grupo 1 incluiu, para cada variável, os resultados situados abaixo do percentil 25, o grupo 2 integrou os resultados obtidos entre o percentil 25 e o 75 e o grupo 3 englobou as pontuações acima do percentil 75. A variável relacionada com a percepção sobre as medidas globais de combate à COVID-19 distribuiu-se pelo grupo 1, com pontuações inferiores a 18, pelo grupo 2, em que os sujeitos obtiveram pontuações entre 18 e 24 e pelo grupo 3, em que os docentes obtiveram pontuações superiores a 24. No que se refere à percepção sobre as medidas locais de combate à COVID-19, o grupo 1 diz respeito aos sujeitos que obtiveram pontuações inferiores a 14, o grupo 2 diz respeito aos sujeitos que obtiveram pontuações entre 14 e 19 e o grupo 3 integra sujeitos com pontuações superiores a 19. Na variável relacionada com o modo como os docentes

lidaram com a perda, o grupo 1 corresponde aos indivíduos que obtiveram pontuações inferiores a 11, o grupo 2 inclui resultados entre 11 e 31, e o grupo 3 engloba pontuações superiores a 31. Por fim, as estratégias de *coping* implementadas pelos docentes distribuem-se pelo grupo 1, que diz respeito aos indivíduos que obtiveram pontuações inferiores a 22, pelo grupo 2, com indivíduos que obtiveram pontuações entre 22 e 30, e pelo grupo 3, com pontuações superiores a 30 (cf Tabela 3).

**Tabela 3**

Diferenças nas práticas inclusivas em função do modo como o segundo confinamento foi vivenciado

Variáveis	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		F (2, 133)	$\eta^2$
	M	SD	M	SD	M	SD		
Perda	64.66	9.50	67.46	6.21	68.29	6.69	2.51	.04
<i>Coping</i>	64.29	9.46	67.96	5.58	67.88	7.88	3.36*	.05
Medidas Globais	65.53	8.83	67.35	6.77	68.00	6.45	1.07	.02
Medidas locais	64.20	9.63	67.81	5.83	69.00	7.31	4.67*	.07

Nota. \* $p < .05$

A análise de variância univariada efetuada no sentido de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas nas práticas inclusivas dos docentes em função do modo como viveram situações de perda, durante o segundo confinamento, permitiu confirmar a hipótese nula, ou seja, a ausência de relação entre o modo como os docentes lidaram com a perda e a adoção de práticas inclusivas ( $p > .05$ ).

No que se refere à segunda hipótese, rejeita-se a hipótese nula, na medida em que se verificaram uma diferenças estatisticamente significativas nas práticas inclusivas dos docentes, em função do modo como adotaram estratégias de *coping* durante o segundo confinamento [ $F(2,133) = 3.36, p < .05$ ]. O tamanho do efeito foi pequeno ( $\eta^2 = .05$ ). A análise das comparações Post Hoc, usando o teste de Scheffe, indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre o grupo 1 ( $M = 65.53, DP = 8.83$ ) e o grupo 2 ( $M = 67.35, SD = 6.77$ ), sugerindo que sujeitos com menos estratégias de *coping* têm uma percepção de adoção de menos práticas inclusivas. Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os restantes grupos (entre os grupos 1 e 3 e entre os grupos 2 e 3).

Relativamente à hipótese 3, os resultados obtidos permitiram igualmente confirmar a hipótese nula, na medida em que não se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas nas práticas inclusivas dos docentes, em função do modo como os docentes

percecionaram as medidas de apoio global prestado durante o segundo confinamento ( $p > .05$ ).

No que concerne a hipótese 4, rejeita-se a hipótese nula, constatando-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas práticas inclusivas dos docentes, em função do modo como os docentes percecionaram as medidas de apoio local prestado durante o segundo confinamento [ $F(2,133) = 4.67, p < .05$ ]. O tamanho do efeito foi grande ( $\eta^2 = .07$ ). Os testes Post Hoc, usando o teste de Scheffe, indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre o grupo 1 ( $M=64.20, DP= 9.63$ ) e o grupo 2 ( $M=67.81, DP= 5.83$ ) e entre o grupo 1 e o grupo 3 ( $M= 69.00, SD= 7.31$ ). Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 2 e 3 ( $p > .05$ ). Estes resultados sugerem que docentes com uma percepção menos positiva das medidas locais de combate à COVID-19, tinham uma percepção de adoção de menos práticas inclusivas durante o segundo confinamento.



## Discussão de Resultados

Este estudo apresentou como objetivo analisar a existência de diferenças nas práticas inclusivas dos docentes em função do modo como foi vivenciado o contexto pandêmico, durante o segundo confinamento. A análise da estatística descritiva sugere que a maioria dos docentes adotou uma percepção de elevada implementação de práticas inclusivas neste período. Estes resultados podem decorrer da utilização de instrumentos de autorrelato e de fenômenos de desajustamento social (Sharma & Sokal, 2016). No entanto, as elevadas pontuações relativas à adoção de práticas inclusivas podem ter ocorrido devido ao momento em que foi respondido o questionário, visto que estava a ser vivenciado um momento de crise, associado à vivência de uma pandemia e de confinamentos, que privaram muitos alunos do acesso à aprendizagem e participação, o que pode ter suscitado nos docentes a necessidade de se envolverem na procura de respostas para os alunos (Letzel-Alt et al., 2022).

Os resultados das análises de variância univariada sugerem que as práticas inclusivas são influenciadas pelas estratégias de *coping* adotadas durante o segundo confinamento, verificando-se que docentes com menos estratégias de *coping* apresentaram uma percepção de adoção de menos práticas inclusivas. Estes resultados podem ser analisados de acordo com o que Morgado et al. (2022) sugerem face à vivência de momentos que implicam alterações no quotidiano dos sujeitos e que acarretam consequências no bem-estar psicológico dos indivíduos. Provavelmente, uma forma menos positiva de lidar com a pandemia e com os confinamentos, teve também implicações negativas no modo de lidar com a educação e a aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, como indicam Sousa et al. (2020), mesmo em momentos de crise, a utilização de estratégias de *coping* pode apresentar um efeito positivo e adaptativo na superação de eventos traumáticos, como o que foi vivenciado durante os confinamentos.

Foram ainda encontradas evidências de que existem diferenças estatisticamente significativas nas práticas inclusivas dos docentes, em função do modo como percecionaram as medidas de apoio local prestado durante o segundo confinamento, constatando-se que docentes com uma percepção menos positiva das medidas locais de combate à COVID-19, adotavam menos práticas inclusivas. Estes resultados salientam a importância de se atender aos contextos locais e proximais de cada sujeito, designadamente quando são vividos momentos de crise, já que a percepção sobre o que ocorre na comunidade e no contexto local parece condicionar o sentimento de bem-estar subjetivo, com implicações nas práticas para com os outros, neste caso, os alunos (Bronfenbrenner, 1994; Tendais & Ribeiro, 2020).

Especificamente, os resultados revelam que quando as necessidades individuais não estavam a ser percecionadas como resolvidas nos contextos proximais, os docentes envolviam-se menos no cuidado às necessidades dos outros.

Neste estudo não foram encontradas relações estatisticamente significativas entre o modo como os docentes lidaram com situações de perda e como percecionaram as medidas globais de combate à pandemia COVID-19 e a perceção sobre as suas práticas inclusivas. Provavelmente estes resultados podem estar associados ao momento de recolha de dados junto dos docentes, uma vez que a pandemia já existia há mais de um ano, pelo que os sujeitos podem ter adquirido estratégias no que concerne ao modo como lidavam com as situações de perda. No que diz respeito às medidas globais e a inexistência da relação com as práticas inclusivas, os resultados sugerem a importância primordial de mudanças que ocorrem nos contextos proximais e significativos dos sujeitos, do que mudanças macroestruturais (Bronfenbrenner, 1994).

Embora o presente estudo possa contribuir para entender como um momento único na histórica mundial foi vivenciada por docentes portugueses, existem limitações ao estudo que devem ser analisadas. Uma das limitações relaciona-se com a utilização de questionários de autorrelato que, como já mencionado, podem comprometer os resultados devido a fenómenos de deseabilidade social (Sharma & Sokal, 2016). Em segundo lugar, a recolha de dados ocorreu a distância, não tendo sido possível controlar o modo como os instrumentos foram preenchidos. Uma terceira limitação relaciona-se com o facto de se tratar de um estudo retrospectivo, já que foi solicitado aos docentes que se reportassem a um período de tempo que não estava a ser vivido no momento da recolha de dados, pelo que a perceção dos acontecimentos ter sido enviesada. Estas limitações sugerem cautela na generalização dos resultados.

Apesar das limitações referidas, o presente estudo contribuiu para realçar a importância dos contextos, designadamente proximais, no desenvolvimento humano, especialmente durante momentos de crise (Morgado et al., 2021b). Entidades como as autarquias, as juntas de freguesia e as escolas são recursos essenciais na resposta local às necessidades dos cidadãos, pelo que a antecipação de eventuais momentos de crise, pode ser relevante no planeamento de medidas específicas, como a existência de espaços verdes, possibilidade de movimentação dos sujeitos em segurança e acessibilidade a materiais educativos, que melhorem o sentimento de pertença à comunidade e, como tal, o bem-estar psicológico dos sujeitos (Marmé, 2021; Pedroso, 2021; Tendais & Ribeiro, 2020).

Reconhecendo a importância das estratégias de *coping* no modo como os docentes adotaram práticas inclusivas, os resultados deste estudo sugerem a necessidade de se atender, cada vez mais, à saúde psicológica dos docentes, já que constituem elementos fulcrais no desenvolvimento e educação dos alunos (Bardach & Klassen, 2020). Os serviços de psicologia das escolas podem ter um papel relevante na promoção de intervenções que visem o bem-estar psicológico dos docentes e, deste modo, fomentem a adoção de práticas inclusivas (Fonseca et al., 2018). Anastácio (2021) sugere que se os docentes se sentirem capacitados emocionalmente para dar resposta às adversidades, como por exemplo, a existência de resposta rápida como que foi necessária na mudança do ensino presencial para o ensino a distância, conseguem gerir de forma adaptativa o processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, este estudo contribui para o corpo de investigação sobre inclusão, constatando-se que as práticas inclusivas durante a pandemia foram condicionadas não apenas por variáveis pessoais e pelo modo como os docentes lidaram com as situações do seu dia a dia, mas também por variáveis ambientais e contextuais. Será pertinente que estudos futuros possam analisar se, após a pandemia, estas variáveis continuam a condicionar a perceção sobre as práticas inclusivas dos docentes ou se esta influência se circunscreveu apenas ao contexto pandémico vivido. O estudo realça ainda a necessidade de se estudarem variáveis associadas ao autocuidado dos docentes, no sentido de se perceber de que modo contribuem para a adoção de as práticas inclusivas, visto que se trata de uma profissional que acarreta vários desafios (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021).

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 25–41. <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Alves, A. (2021). *Reabertura escolar em tempo de Covid-19: Práticas Inclusivas em escolas no Barlavento Algarvio*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Aberta.
- Anastácio, Z. C., Antão, C., & Cramês, L. (2022). Adaptação ao Ensino à distância e competências socioemocionais de Professores/Educadores Portugueses em confinamento por COVID-19. *International Journal of Dvelopment and Educational Psychology*, 2(1), 465-480. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2387>
- Azorín, C., Ainscow, M., Arnáiz, P.Y., & Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Revista de Currículo y formación del profesorado*, 23(1), 11-36. Doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Bardach, L., & Klassen, R. M. (2020). Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness. *Educational Research Review*, 30, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100312>
- Beco, G. (2018). The right to inclusive education: Why is there so much opposition to its implementation? *Internation Journal of Law in Context*, 14(3), 396-415. Doi: 10.1017/S1744552317000532.
- Bonança, R.M., Castanho, M.G., & Morgado, E.M. (2022). O Decreto-Lei 54/2018: Um desafio para a inclusão. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 15(1), 135-143. <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.nse1.135-143>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.
- Campos, L.P., & Lins, T. (2020). Pandemia à Portuguesa: Um relato sobre o COVID-19 em Portugal. *Espaço e Economia*, 17(2020), 1-12. <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/10369>.
- Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H., & Fonseca, H. (2022). Measuring inclusive education in Portuguese schools: Adaptation and validation of a questionnaire. *Frontiers in Education*, 7, 1-9. Doi: 10.3389/educ.2022.812013.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República Série I n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

- Dias, C.T., Silva, E.C. & Silva, A.L. (2021). Mídias sociais como estratégias de enfrentamento do luto por familiar de vítima da COVID-19. *Revista do CEAM*, 7(2), 1-11 Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5966351>
- Dias, E. N., & Pais-Ribeiro, J. L. (2019). O Modelo de coping de Folkman e Lazarus: Aspectos históricos e conceituais. *Revista Psicologia e Saúde*, 11(2),55-66. <https://dx.doi.org/10.20435/pssa.v11i2.642>
- Dias,C. (2017). Teachers' self-efficacy toward the implementation of inclusive practices: Contributions for reflection about school inclusion. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 7-25. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>.
- Drummond, L.M.P.C. (2015). *Inclusão escolar: Atitudes dos professores*. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Universidade Fernando Pessoa.
- Ferreira, L.N., Pereira, L.N., Brás, M.F., & Ilchuk, K. (2021). Quality of life under the COVID-19 quarantine. *Quality of life Research*, 30(5), 1389-1405. <https://doi.org/10.1007/s11136-020-02724-x>
- Flores, M.A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Fonseca, T. D. S., Freitas, C. S. C., & Negreiros, F. (2018). Psicologia escolar e educação inclusiva: A atuação junto aos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(3), 427-440. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300008>
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, F., & Gouveia, A. I. (2021). Educação em tempos de COVID-19: O acesso condicionado à aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em Portugal. *Sensos-e*, 8(1), 77-87. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3786>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.
- Godinho, B. (2020). #EstudoEmCasa: Ensino à distância ou ensino remoto de emergência em tempos de pandemia. *Revista da UI\_IPSantarém.*, 8(4), 194-205. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/22000>
- Guedes, S., Piscalho, I., & Uva, M. (2022). Reflexão sobre práticas de educação inclusiva no contexto de iniciação à prática: Processo de autoformação. In M.J. Cardona & E. Linhares (Eds), *A investigação na formação inicial de professores* (pp. 211-236). Instituto Politécnico de Santarém.
- Inácio, S.L.B.T.P. (2019). *A Abordagem Multinível no novo Paradigma-Escola Inclusiva*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Fafe.

- Krischler, M., Justin., P., & Cate., I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. DOI:[10.1080/08856257.2019.1580837](https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837)
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). Diário da República Série I n.º 237. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>.
- Letzel-Alt, V., Pozas, M., Schwab, S., Schneider, C., Lindner, K.-T., Dias, P., & Cadime, I. (2022). Exploring inclusive education in times of COVID-19: An international comparison of German, Austrian and Portuguese teachers. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.969737>
- Lopes, F.G., Lima, M. J. V., Arrais, R.H., & Amaral, N. D. (2021). A dor que não pode calar: Reflexões sobre o luto em tempos de COVID-19. *Psicologia USP*, 32, 1-13. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210112>
- Lopes, J., & Almeida, L. S. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(1), 75-85. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000100007>.
- Ludovico, F.M., Molon, J., Franco, S., & Barcellos, P. (2020). COVID-19: Desafios dos docentes na linha da frente da educação. *Interfaces Científicas: Educação*, 10(1), 58-74. <http://hdl.handle.net/10183/218426>
- Mărgărițoiu, A. (2018). Inclusive Education- A Construct with different meanings for families and teachers. *A Journal of Social and Legal Studies*, 69(1), 47-52. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=805380>
- Marmé, L. (2021). *Experiência e os desafios parentais durante a pandemia COVID-19*. [Tese de Mestrado, não publicada]. Escola Superior de Saúde de Viseu.
- Milman, E., Lee, S. A., & Neimeyer, R. A. (2022). Social isolation and the mitigation of coronavirus anxiety: The mediating role of meaning. *Death studies*, 46(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1775362>
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-e*, 7(3), 70–86. <https://doi.org/10.34630/sensose.v7i3.3679>
- Morgado, A. M., Cruz, J., & Peixoto, M. M. (2021a). Trauma exposure checklist: Psychometric properties and its applicability to the COVID-19 Pandemic. *Journal of loss and Trauma*, 27(1), 1-15. Doi: 10.1080/15325024.2021.1892408.

- Morgado, A. M., Cruz, J., & Peixoto, M. M. (2021b). Individual and community psychological experiences of the COVID-19 pandemic: The state of emergency in Portugal. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01676-w>.
- Morgado, A.M. (2020). Disasters, individuals, and communities: Can positive psychology contribute to community development after contribute to community development after disaster? *Community Development*, 51(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/15575330.2020.1714685>
- Morgado, A.M., Cruz, J., & Peixoto, M.M. (2022). Coping with the COVID-19 pandemic: strategies employed by diferente sociodemographic groups and their role on quality of life. *Análise Psicológica*, 40(1), 15-31. Doi: 10.14417/ap.1843
- OCDE. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OCDE.
- ONU. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. ONU. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- ONU. (1984). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>
- Orakci, S., Aktan, O., Toraman, C., & Cevik, I. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122. DOI:[10.12973/iji.2016.928<sup>a</sup>](https://doi.org/10.12973/iji.2016.928a)
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021, 3 de fevereiro). *Fact sheet autocuidado e bem-estar*. Ordem dos Psicólogos Portugueses. <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/3322>
- Pacheco, B. (2019). *Disrupção escolar e rendimento escolar: Um estudo com alunos do 3º CEB*. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Universidade Lusíada Porto.
- Pedroso, V. (2021). *Escola Inclusiva e Covid-19 – Estado da arte*. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Direção Geral de Educação.
- Pereira, M. R., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2022). Implementação do desenho universal para a aprendizagem e das medidas universais do Decreto-Lei n. ° 54/2018: Perspetiva dos professores. *Sensos-e*, 9(2), 19-36. doi: <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4476>
- Peres, M. F., & Lucchetti, G. (2010). Coping strategies in chronic pain. *Current Pain and Headache Reports*, 14(5), 331-338. DOI: [10.1007/s11916-010-0137-3](https://doi.org/10.1007/s11916-010-0137-3)

- Portugal. *Espaço e Economia*, 17. <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.10369>
- Prychodco, R. C., Fernandes, P., & Bittencourt, Z. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32, 1-23. <https://doi.org/10.5902/1984686bibkuiX37467>
- Ramos, V. (2016). O processo de luto. *Revista Psicologia*, 12(1), 13-24. [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?o-processo-de-luto&codigo=A1021](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?o-processo-de-luto&codigo=A1021)
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Sousa, A.R., Santana, T.s., Moreira, W.C., Sousa, A.F.L., Carvalho, E.S.S., & Craveiro, I. (2020). Emotions and coping strategies of men to the COVID-19 pandemic in Brazil. *Texto e Contexto Enfermagem*, 29(20200248), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0248>.
- Stegemann, K. C., & Jaciw, A. P. (2018). Making it logical: Implementation of inclusive education using a logic model framework. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 3-18.
- Stepaniuk, I. (2019). Inclusive education in Eastern European countries: A current state and future directions, *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328-352, DOI: 10.1080/13603116.2018.1430180
- Tendais, I., & Ribeiro, A. I. (2020). Espaços verdes urbanos e saúde mental durante o confinamento causado pela Covid-19. *Revista Portuguesa de Geografia*, 55(115), 183–188. <https://doi.org/10.18055/Finis20184>
- Teodoro, A. (2018). Editorial. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 5–7. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.edit>
- UNESCO. (1994, 7 a 10 de junho). The Salamanca statement and framework for action on Special Needs Education [Apresentação de conferência]. World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Espanha.
- UNESCO. (2008, 3 de outubro). Inclusive Education: The way of the future [Apresentação de conferência]. International Conference on Education. Geneva, Paris.
- UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir a inclusão e equidade na educação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>



- Velavan, T. P., Meyer, C. G. (2020). The COVID-19 epidemic. *Tropical Medicine & International Health*, 25(3), 278-280. Doi: 10.1111/tmi.13383.
- Vrasmas, E. (2018). For a pedagogy of inclusion. A brief overview of the current research on inclusive education. *Social Sciences and Law*, 11(2), 31-44.
- Xavier, B., Camarneiro, A. P., Loureiro, L., Menino, E., Cunha-Oliveira, A., & Monteiro, A. P. (2020). Impacto da COVID-19 nas dinâmicas sociofamiliares e académicas dos estudantes de enfermagem em Portugal. *Revista de Enfermagem Referência*, 5(4), 1-10. Doi:10.12707/RV2010