

**A RELAÇÃO DO CAPITAL PSICOLÓGICO DOS
PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

**Aduilson da Conceição Almeida, nº60564
Orientador: Doutor António Palma Rosinha
Mestrado em Psicologia Social e das Organizações**

**Almada
2023/2024**

Declaração dos Direitos de Cópia

O Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Declaração de Autenticidade

Eu, Aduilson da Conceição Almeida, declaro ser autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Aduilson da Conceição Almeida', with a horizontal line drawn through the middle of the signature.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, cuja orientação e graça têm sido a força motriz por trás desta jornada.

A minha mãe Maria de Afonso e a minha irmã Maria Adecelis, carinhosamente Celhinha, merecem um agradecimento especial por serem fontes inesgotáveis de amor, apoio e encorajamento. E minha família pelo amor incondicional, apoio constante e pelo incentivo que sempre me deram.

Agradeço aos jovens que colaboraram neste e que se enquadram nas perturbações de espectro do autismo, e às suas famílias no Brasil, que, através do seu envolvimento na minha vida, melhoraram significativamente para o avanço do conhecimento nesta área.

Quero estender meus agradecimentos a Hélio Girão, pessoa a quem sou muito grato por todo apoio e incentivo nesta jornada. Agradeço também aos meus professores, que partilharam o seu conhecimento e experiência, e ao meu orientador, Doutor António Palma Rosinha, pela orientação sábia e conselhos valiosos ao longo desta jornada.

Muito obrigado a todos aqueles que tornaram possível a realização da minha investigação de mestrado. Em particular, quero agradecer à Adelaide Silva, Presidente da Associação Almada Mundo, pelo apoio e acolhimento incansáveis que me proporcionou durante este percurso.

Aos meus alunos e colegas de trabalho em Portugal, quero expressar a minha gratidão por partilharem as suas experiências e conhecimentos comigo, enriquecendo assim a minha jornada académica. Gostaria também de estender a minha gratidão aos meus amigos, cuja amizade, apoio e compreensão foram essenciais ao longo desta jornada. Obrigado por estarem sempre ao meu lado, mesmo nos momentos mais solicitados.

Gratidão aos meus colegas Paulina e Miguel, que me motivaram a concluir esta jornada. Obrigado as escolas e professores que participaram na investigação, sem os quais este estudo não seria possível.

Por fim, agradeço a todos aqueles que desejam o meu sucesso em tudo o que faço. As vossas palavras de encorajamento e apoio são verdadeiramente apreciadas. Este percurso é o resultado de um esforço coletivo e de amor e apoio de muitas pessoas, e minha gratidão é profunda e sincera.

RESUMO

Este estudo explora a relação do capital psicológico dos professores do primeiro ciclo no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), focalizando dimensões como autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência. A inclusão de alunos com NEE necessita uma abordagem holística que considere não apenas as necessidades dos alunos, mas também a preparação e a disposição dos professores.

Esta investigação tem como objetivo, analisar a relação do capital psicológico dos professores do primeiro ciclo no processo da inclusão de alunos com NEE. A amostra é composta por 80 professores do primeiro ciclo a exercer funções nos Agrupamentos de Escolas da Trafaria e do Monte de Caparica. Como instrumento de avaliação do capital psicológico, optou-se pela utilização do Questionário PsyCap desenvolvido por Luthans et al. (2007). A escala foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Machado (2008) e apresenta bons índices de consistência interna.

A inclusão social foi avaliada com a Escala de Autoavaliação para a Inclusão desenvolvida por Leitão (2007), que abrange vários aspetos da inclusão escolar. Para a recolha de dados procedeu-se à aplicação de um inquérito por questionário, com garantia de consentimento informado, confidencialidade e anonimato, e a distribuição direta do questionário aos professores. A análise dos dados foi realizada através de métodos estatísticos.

Esta investigação apresenta assim uma contribuição considerável para os estudos organizacionais positivos, de forma geral, mas em particular para a relação entre o capital psicológico dos professores e sua perceção das barreiras à inclusão. Ficou claro que os níveis de autoeficácia, esperança, otimismo, resiliência e capital psicológico dos professores podem influenciar sua capacidade de lidar com os desafios associados à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: capital psicológico; inclusão; professores; escola; necessidades educativas especiais; alunos.

ABSTRACT

This study explores the relationship between the psychological capital of primary school teachers and the inclusion process of students with Special Educational Needs (SEN), focusing on dimensions such as self-efficacy, hope, optimism, and resilience. The inclusion of students with SEN requires a holistic approach that considers not only the needs of the students but also the preparation and readiness of the teachers.

The aim of this research is to analyze the relationship between the psychological capital of primary school teachers and the inclusion process of students with SEN. The sample consists of 80 primary school teachers working in the School Clusters of Trafaria and Monte de Caparica. The PsyCap Questionnaire developed by Luthans et al. (2007) was chosen as the assessment tool for psychological capital. The scale was translated and adapted for the Portuguese population by Machado (2008) and shows good internal consistency.

Social inclusion was assessed using the Self-Assessment Scale for Inclusion developed by Leitão (2007), which covers various aspects of school inclusion. Data collection was carried out by administering a questionnaire survey, ensuring informed consent, confidentiality, and anonymity, with direct distribution of the questionnaire to the teachers. Data analysis was conducted using statistical methods.

This research thus makes a significant contribution to positive organizational studies in general, and particularly to the relationship between teachers' psychological capital and their perception of barriers to inclusion. It became clear that the levels of self-efficacy, hope, optimism, resilience, and psychological capital of teachers can influence their ability to deal with the challenges associated with the inclusion of students with special educational needs.

Keywords: *psychological capital; inclusion; teachers; school; special educational needs; students.*

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICAÇÃO DO TEMA	2
1.2 PROBLEMÁTICA EM ESTUDO	3
1.3 PERTINÊNCIA DO ESTUDO	4
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	4
1.5 ORGANIZAÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO	5
2 REVISÃO DE LITERATURA	6
2.1 CAPITAL PSICOLÓGICO	6
2.1.1 Definição e Evolução Histórica	6
2.1.2 Aplicabilidade e Desenvolvimento	7
2.1.3 Contributo de Investigações Realizadas	8
2.2 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	14
2.2.1 Políticas e Legislação em Portugal	14
2.2.2 Realidade dos Alunos com NEE em Portugal	15
2.2.3 Intervenções e Práticas Educativas	15
2.3 INCLUSÃO	17
2.3.1 DESAFIOS E BARREIRAS	18
2.3.1.1 CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	19
3 OBJETIVOS	20
3.1 O OBJETIVO GERAL	20
3.2 OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
ARTIGO CIENTÍFICO	21
1 INTRODUÇÃO	24
2 MÉTODO	26
2.1 HIPÓTESES:	26
2.2 PARTICIPANTES	27
2.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS	27
2.3.1 GÉNERO	28

2.3.2	IDADE	28
2.3.3	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E EXPERIÊNCIA NA ÁREA	29
2.3.4	AMBIENTE DE SALA DE AULA E NÚMERO DE ALUNOS COM NEE.	30
2.3.5	FORMAÇÃO ESPECIAL E HABILITAÇÃO ACADÊMICA	31
2.4	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	32
2.5	INSTRUMENTOS	33
2.5.1	A UTILIZAÇÃO DA ESCALA PSYCAP PARA AVALIAÇÃO DO CAPITAL	
	PSICOLÓGICO	33
2.5.1.1	SUB DIMENSÃO AUTOEFICÁCIA.	35
2.5.1.2	SUB DIMENSÃO ESPERANÇA.	35
2.5.1.3	SUB DIMENSÃO OTIMISMO.	35
2.5.1.4	SUB DIMENSÃO RESILIÊNCIA.	36
2.5.2	ESCALA DE AUTO REGISTO PARA A AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO	36
2.5.2.1	SUB DIMENSÃO OPINIÃO.	37
2.5.2.2	SUB DIMENSÃO BENEFÍCIOS.	37
2.5.2.3	SUB DIMENSÃO BARREIRAS.	38
2.5.2.4	SUB DIMENSÃO FORMAÇÃO.	38
2.5.2.5	SUB DIMENSÃO RECURSOS.	38
2.5.2.6	SUB DIMENSÃO APOIO.	39
2.5.2.7	SUB DIMENSÃO PROGRAMAS.	39
2.5.3	MATRIZ DE RESULTADOS DE CRONBACH	39
3	PROCEDIMENTO DE INVESTIGAÇÃO	40
4	RESULTADOS	41
4.1	ANÁLISE DE CONSISTÊNCIA DOS QUESTIONÁRIOS	41
4.2	ESTATÍSTICA DESCRITIVA	42
4.2.1	Escala de Psycap	42
4.2.2	EAFI Escala de Auto Registo para a Avaliação da Inclusão	44
4.3	CORRELAÇÃO DE PEARSON ENTRE AS DIFERENTES MEDIDAS DO ESTUDO	45
4.4	RESULTADOS DA HIPÓTESE 1	45
4.5	RESULTADOS DA HIPÓTESE 2	46
5	DISCUSSÃO	47
6	LIMITAÇÕES	49

7	ESTUDOS FUTUROS	50
8	CONCLUSÃO	50
9	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
10	ANEXOS	57

Índice de Tabelas

TABELA 1 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	19
TABELA 2 – MATRIZ DE CONSTRUTOS	21
TABELA 3 - ALFA COMPONENTES DO PSYCAP	22
TABELA 4 - ALFA DA EAFI	22
TABELA 5 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO PSYCAP	23
TABELA 6 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA ESCALA DE INCLUSÃO	24

LISTA DE ABREVIATURAS

IGEC - Inspeção-geral da Educação e Ciência

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NE - Necessidades Educativas

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo de Investigação Adotado

1. INTRODUÇÃO

O capital psicológico refere-se a um conjunto de recursos psicológicos, incluindo autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência (Luthans et al., 2007). Esses recursos psicológicos podem influenciar a forma como os professores enfrentam os desafios do ambiente educacional, afetando seu bem-estar, satisfação no trabalho e, conseqüentemente, a evolução do processo de inclusão. Contudo, a relação específica entre o capital psicológico dos professores do primeiro ciclo e a inclusão de alunos com necessidades especiais carece de investigação aprofundada. Esta investigação tem como objetivo explorar e analisar a influência do capital psicológico dos professores do primeiro ciclo no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Esta investigação visa aprofundar a compreensão dos fatores psicológicos que moldam a eficácia da inclusão, visando contribuir para a melhoria da qualidade educacional destinada a esses alunos e, assim, fomentar uma sociedade mais inclusiva. A inclusão, como um princípio pedagógico, visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes de ensino regulares (UNESCO, 1994). No entanto, a inclusão eficaz de alunos com NEE é uma tarefa complexa que exige a dedicação e o compromisso de professores, administradores escolares e toda a comunidade educacional.

Estudos recentes destacam a importância de criar ambientes de aprendizagem inclusivos que atendam às necessidades específicas dos alunos, promovendo não apenas o seu desenvolvimento acadêmico, mas também o seu bem-estar e participação na sociedade. A educação inclusiva é uma abordagem pedagógica que visa garantir o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas diferenças, e busca integrar alunos com necessidades especiais em escolas regulares (Proesc, 2022).

O desenvolvimento acadêmico no contexto de inclusão passa pela criação de ambientes educativos que considerem as necessidades específicas dos alunos, promovendo a motivação e o envolvimento na aprendizagem. Uma abordagem inclusiva, que valorize as diversidades e incentive a participação ativa dos estudantes, pode resultar em melhores resultados acadêmicos e num bem-estar geral mais elevado (Jezine, 2011). Nesse sentido, esta investigação concentra-se na análise da relação do capital psicológico dos professores do primeiro ciclo no processo de inclusão desses alunos. O propósito deste estudo é explorar e analisar a influência do capital psicológico dos professores do primeiro ciclo no processo de

inclusão de alunos com NEE. Compreender o capital psicológico dos professores do primeiro ciclo é fundamental para garantir uma educação inclusiva de alta qualidade.

1.1 JUSTIFICAÇÃO DO TEMA

A justificação da escolha deste tema baseia-se na necessidade prévia de entender o papel central do capital psicológico dos professores no contexto da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), realçando a sua relevância no âmbito da educação inclusiva. Investigações recentes indicam que elevados níveis de capital psicológico estão correlacionados com uma maior eficácia pedagógica e com uma abordagem mais favorável à inclusão de alunos com NEE.

A relevância do capital psicológico no processo de inclusão é evidenciada por diversas investigações. Por exemplo, a investigação de Sun et al. (2022), também explora o impacto do capital psicológico dos docentes no bem-estar do ambiente laboral e na eficácia das práticas de educação inclusiva. A investigação demonstra que o fortalecimento do Capital Psicológico pode ser uma estratégia eficaz para promover a resiliência e a satisfação dos professores, contribuindo assim para um ambiente escolar mais inclusivo.

Zewude e Hercz (2022) destacam a importância do capital psicológico na promoção do bem-estar docente, enfatizando como a motivação atua como um mediador crucial nesse processo. Os autores concluem que fortalecer o capital psicológico positivo pode ser uma estratégia eficaz para melhorar a satisfação e o bem-estar no trabalho dos professores e contribuir para a inclusão de alunos com necessidades especiais. Entretanto, promover um ambiente de trabalho positivo e motivador não só melhora o bem-estar dos professores, mas também cria um ambiente educativo que favoreça a inclusão e o acolhimento de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais. Esta abordagem integrada reforça a capacidade dos educadores de atender às diversas necessidades dos seus alunos, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Hazan-Liran e Walter (2024) mostram que o Capital Psicológico mediou a relação entre apoio académico e ajustamento, sugerindo que o apoio se correlaciona positivamente com o capital psicológico, o qual por sua vez se correlaciona positivamente com o ajustamento académico.

Machado (2008) adaptou a escala do PsyCap para a população portuguesa, confirmando sua validade e confiabilidade. Além disso, Leitão (2007) desenvolveu uma escala de autoavaliação para a inclusão que revelou a importância de fatores psicológicos na perceção dos professores sobre a inclusão escolar. Os autores descobriram que o capital psicológico

tem um papel mediador na relação entre o apoio acadêmico e o ajustamento acadêmico desses estudantes. Isso sugere que fortalecer o capital psicológico pode ser crucial para melhorar o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência de aprendizagem, oferecendo-lhes um suporte psicológico que os ajuda a enfrentar os desafios do ambiente acadêmico.

A educação inclusiva tem-se afirmado como um objetivo central nas políticas educativas, ao fomentar a igualdade de oportunidades de acesso à educação para todos os estudantes, independentemente das suas necessidades individuais. Neste cenário, os professores desempenham um papel vital na implementação de práticas inclusivas que permitem o sucesso educativo de alunos com NEE.

A inclusão dos alunos não se limita apenas a uma integração física nas salas de aula regulares, mas também a uma inclusão efetiva, que permite a participação plena e a aprendizagem significativa desses alunos. Como destaca Vaz et al. (2019), “a inclusão não significa apenas a presença de física na escola, mas a criação de um ambiente de aprendizagem onde cada aluno, independentemente de suas características, tenha oportunidades de desenvolvimento máximo” (p. 33).

A abordagem pedagógica personalizada é crucial para atender às necessidades dos alunos com necessidades especiais. Os professores precisam de recursos e competências específicas para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde cada aluno possa prosperar. O capital psicológico desempenha um papel crucial nesse contexto, ajudando a fortalecer a resiliência e o ajustamento acadêmico desses alunos. É aqui que o conceito de capital psicológico se torna relevante.

Esta investigação reveste-se de pertinência para a compreensão das práticas pedagógicas e para o bem-estar dos próprios professores. O estudo poderá fornecer insights importantes sobre como fortalecer o capital psicológico dos professores, capacitando-os para enfrentar os desafios da inclusão com confiança, otimismo e resiliência. Desta forma, seremos capazes de estabelecer um ambiente mais favorável ao sucesso acadêmico de estudantes com necessidades educativas especiais, promovendo simultaneamente a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

1.2 PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

A problemática que orienta esta investigação reside na complexidade do processo de inclusão de alunos com NEE no primeiro ciclo. No estudo "Psychological Capital and Occupational Well-Being", Guo (2022) examina como o capital psicológico pode prever indiretamente o bem-estar ocupacional entre professores de educação especial, mostrando a

importância do capital psicológico na eficácia da inclusão educacional. Este desafio educacional exige uma análise aprofundada das percepções e do capital psicológico dos professores, com o objetivo de compreender como estes fatores interagem e influenciam a eficácia da inclusão de alunos com NEE.

A carência de estudos abrangentes nesta área específica evidencia a necessidade de uma abordagem investigativa que preencha estas lacunas e contribua para a construção de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos. A relação do capital psicológico dos professores é crucial para o sucesso do processo inclusivo, pois determina a forma como estes profissionais enfrentam e superam os desafios inerentes à educação.

1.3 PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A pertinência desta investigação fundamenta-se na relevância social e educacional da temática abordada. A inclusão de alunos com NEE não se limita à adaptação de práticas pedagógicas, mas também está intrinsecamente ligada ao estado psicológico dos professores. Compreender como o capital psicológico influencia as percepções sobre benefícios e barreiras à inclusão é crucial para aprimorar as estratégias de apoio educativo.

Esta investigação pretende suprir uma lacuna relevante na literatura existente, oferecendo insights significativos que poderão contribuir para a formulação de políticas educativas mais eficazes, com o objetivo de assegurar o acesso universal a uma educação de qualidade e de promover a inclusão de todos os alunos. Recentemente, um estudo de Silva (2024) demonstrou que o fortalecimento do capital psicológico dos professores está diretamente relacionado a uma melhoria nas práticas inclusivas e no bem-estar dos alunos com NEE, sublinhando a importância de intervenções direcionadas para apoiar o desenvolvimento profissional e emocional dos docentes.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação inicia-se com o **Capítulo 1: Introdução**, onde são delineadas a problemática em estudo, a relevância da investigação e os objetivos propostos. Este capítulo estabelece o contexto e a motivação do estudo, apresentando uma visão geral do tema investigado.

No **Capítulo 2: Revisão de Literatura**, é realizada uma análise abrangente da literatura existente, explorando estudos anteriores sobre o capital psicológico, os alunos com necessidades educativas especiais e a inclusão. Esta revisão oferece uma base teórica sólida que fundamenta a investigação.

O **Capítulo 3: Objetivos** define os objetivos da investigação, detalhando tanto o objetivo geral quanto os específicos. Este capítulo orienta a investigação, fornecendo um quadro claro dos resultados esperados.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO

O **Artigo Científico** apresenta o artigo científico resultante da investigação, estruturado conforme as normas académicas, incluindo introdução, metodologia, resultados e discussão.

No **Capítulo 1** do artigo científico, é feita uma introdução que contextualiza o tema e estabelece os objetivos da investigação. A metodologia adotada é descrita no **Capítulo 2**, que inclui a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos utilizados e os procedimentos de análise. Este capítulo garante a transparência e a replicabilidade do estudo.

No **Capítulo 3: Procedimento de Investigação**, são detalhados os procedimentos seguidos para a recolha e análise dos dados, assegurando a validade e a fiabilidade dos resultados obtidos.

O **Capítulo 4: Resultados** apresenta os dados obtidos, acompanhados de uma análise estatística detalhada. Este capítulo expõe os principais achados da investigação de forma clara e objetiva.

Seguidamente, o **Capítulo 5: Discussão** oferece uma interpretação crítica dos resultados, contextualizando-os à luz da literatura revisada. Este capítulo examina as consequências teóricas e práticas dos resultados obtidos, destacando as limitações do estudo e sugerindo caminhos para pesquisas futuras.

No **Capítulo 6: Limitações**, são discutidas as principais limitações da investigação, abordando aspetos como o tamanho da amostra, possíveis vieses metodológicos e restrições na generalização dos resultados.

O **Capítulo 7: Estudos Futuros** propõe direções para futuras investigações, sugerindo áreas de interesse que emergiram dos resultados e discussões, e indicando como as limitações identificadas podem ser abordadas em pesquisas subsequentes.

Por fim, o **Capítulo 8: Conclusão**, resumem-se aqui as conclusões principais da investigação, sublinhando as suas contribuições para o domínio da educação inclusiva. Este capítulo proporciona uma reflexão final sobre a investigação, sublinhando a importância dos resultados obtidos e oferecendo recomendações para a prática educativa e para a formulação de políticas.

A dissertação é complementada pelas **Referências Bibliográficas**, que listam todas as obras citadas ao longo do texto, e pelos **Anexos**, que incluem material suplementar relevante, como questionários e tabelas de dados, que apoiam e enriquecem a investigação realizada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CAPITAL PSICOLÓGICO

2.1.1 DEFINIÇÃO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

O conceito de Capital Psicológico foi introduzido por Fred Luthans e seus colegas, incluindo Carolyn M. Youssef e Bruce J. Avolio, no início dos anos 2000. O Capital Psicológico é definido como um estado psicológico positivo de desenvolvimento do indivíduo, caracterizado por quatro componentes: autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência (Luthans & Youssef, 2004; Luthans, Youssef & Avolio, 2007).

Os autores Luthans e Youssef (2004) destacam que o Capital Psicológico foi proposto como uma extensão dos conceitos de capital humano e capital social, focando-se nas qualidades psicológicas que podem ser desenvolvidas e geridas para melhorar o desempenho e o bem-estar dos indivíduos. A evolução do conceito está intimamente ligada ao movimento da psicologia positiva, que enfatiza o estudo e a promoção de aspectos positivos da vida humana, ao invés de focar apenas nas patologias e problemas (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007).

Devido à necessidade de procurar um maior entendimento sobre a força humana e a sua forma de a potenciar, surgiu o movimento da psicologia positiva (Avey, Reichard, Luthans & Mhatre, 2011; Luthans et al., 2007; Seligman, 2002).

O capital psicológico e a psicologia positiva têm sido amplamente estudados no contexto da educação e da inclusão de alunos. Segundo Luthans e Youssef (2004), o capital psicológico compreende quatro componentes principais: autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência. Estes componentes são essenciais para o bem-estar e desempenho dos professores, influenciando positivamente a sua capacidade de incluir alunos com necessidades educativas especiais no ambiente escolar.

A investigação realizada por Carmona-Halty et al. (2019) analisou a ligação entre emoções positivas associadas ao estudo e o desempenho académico, considerando o capital psicológico como um fator mediador. A partir de uma amostra composta por 639 estudantes chilenos do ensino secundário, com idades entre 14 e 17 anos, os autores aplicaram a modelagem de equações estruturais para testar suas hipóteses. Os resultados confirmaram a

existência de um efeito indireto significativo, onde as emoções positivas experimentadas pelos alunos no contexto dos estudos influenciaram positivamente o desempenho acadêmico, através do fortalecimento dos componentes do capital psicológico, nomeadamente a autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência. Esta pesquisa apoia a teoria ampliar e construir, ao demonstrar que o aumento das emoções positivas pode promover o desenvolvimento de recursos psicológicos que, por sua vez, melhoram o rendimento escolar.

A psicologia positiva, que foca no fortalecimento das capacidades e qualidades pessoais, desempenha um papel fundamental na promoção de práticas escolares inclusivas. Além disso, a atitude dos professores em relação à inclusão é um fator determinante na eficácia das práticas inclusivas.

2.1.2 APLICABILIDADE E DESENVOLVIMENTO

Fred Luthans, Kim Cameron, Robert Quinn e Thomas Wright têm contribuído significativamente para o estudo do Capital Psicológico e sua aplicabilidade em diversos contextos, como o ambiente de trabalho e o desempenho acadêmico. Estes autores destacam que o Capital Psicológico pode ser desenvolvido através de intervenções específicas, resultando em benefícios imediatos e de longo prazo para os indivíduos e organizações (Luthans et al., 2007).

De acordo com Luthans et al. (2007), o capital psicológico é definido como "um estado positivo e de desenvolvimento psicológico de um indivíduo, caracterizado pelo tratamento e uso eficaz de seus próprios recursos internos - esperança, autoeficácia, otimismo e resiliência" (p. 3). Na perspectiva dos autores, o capital psicológico pode ser desenvolvido, fortalecido e utilizado para enfrentar desafios, superar obstáculos e alcançar metas. Nesse contexto, o capital psicológico dos professores do ensino básico revela-se um elemento crucial para a concretização da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Ao expandirem e reforçarem o seu capital psicológico, os professores estarão bem equipados para lidar com os desafios da inclusão, criando um ambiente educativo que seja acolhedor, inclusivo e propício ao sucesso de todos os alunos.

O conceito de Capital Psicológico positivo, composto por quatro dimensões - autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência - tem sido explorado por vários autores. Para uma compreensão sólida desta construção, é essencial uma definição clara de cada dimensão, evitando confusões com conceitos semelhantes (Corcione, 2015). Além disso, apesar da relação entre essas dimensões, elas apresentam independência conceptual (Gojny-

Zbierowska, 2018). Nos pontos subsequentes, serão aprofundadas teoricamente cada uma destas sub-dimensões, fundamentais para a conceptualização do capital psicológico positivo:

A autoeficácia é influenciada pelas experiências passadas e pelas capacidades cognitivas, afetando a motivação e o comprometimento (Aluicio & Revellino, 2011). No contexto organizacional, está relacionado à motivação e à ação direcionada para o sucesso em tarefas (Nunes, 2015).

A esperança é considerada fundamental na Psicologia Positiva e está relacionada a definir objetivos realistas e ser proativa na busca do sucesso (Bayona & Guevara, 2018). Ela envolve a capacidade de iniciar ações e criar caminhos para alcançar metas, mesmo diante das adversidades (Kim et al., 2019). Distingue-se do otimismo por focar no futuro e na motivação, enquanto o otimismo é voltado para o presente (Martinez et al., 2007).

O otimismo, relacionado com o desempenho organizacional, envolve a manutenção de uma perspectiva positiva para alcançar a felicidade e satisfação na vida (Teixeira et al., 2015). Pessoas otimistas têm maior ambição e persistência na busca de metas (Luthans, 2002)

A resiliência é a capacidade de enfrentar adversidades, agir diante da incerteza e recuperar de situações difíceis (Luthans et al., 2007). Ungar (2013) define a resiliência como "a capacidade dos indivíduos de navegar com sucesso para os recursos que sustentam o bem-estar, assim como a capacidade desses recursos de estar disponível de maneira culturalmente relevante" (p. 256). Embora essas dimensões sejam estados psicológicos positivos que podem ser desenvolvidos, é importante distingui-las, pois a autoeficácia refere-se a confiança, o otimismo a uma perspectiva de atribuição, a esperança a um estado motivacional e a resiliência a uma capacidade pessoal (Delgado-Abella & Mañas, 2019).

2.1.3 CONTRIBUTO DE INVESTIGAÇÕES REALIZADAS

As investigações sobre o Capital Psicológico dos professores revelam-se essenciais para compreender a correlação entre este constructo e o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. O Capital Psicológico, constituído por autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo, tem uma relação significativa na satisfação e comprometimento organizacional dos docentes. Estudos indicam que professores com elevados níveis de Capital Psicológico tendem a demonstrar maior empenho na criação de ambientes inclusivos e acolhedores, beneficiando assim os alunos com necessidades educativas especiais.

O capital psicológico tem sido amplamente estudado na literatura como um fator crucial que contribui para a capacidade dos professores enfrentarem desafios, manterem uma atitude

positiva e alcançarem objetivos. Esta característica é especialmente relevante no contexto educacional e no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Estudos indicam que o Capital Psicológico Positivo tem antecedentes, como personalidade, proatividade e autoestima, e consequências, incluindo bem-estar, satisfação e redução do estresse (Cid et al., 2020).

Aqui estão exemplos de algumas investigações sobre o capital psicológico que contribuem para investigações futuras:

- O estudo de Djourova, Rodríguez e Lorente-Prieto (2019) analisou a existência de perfis individuais nas quatro dimensões do Capital Psicológico: autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo. Utilizando a Análise de Perfis Latentes, a investigação foi realizada numa amostra de 1.752 trabalhadores espanhóis, identificando um modelo de quatro perfis como o que melhor se ajustava aos dados. A maioria dos participantes (88,47%) foi categorizada no Perfil 4, caracterizado por altas pontuações em todas as dimensões do capital psicológico, sustentando a ideia de que o capital psicológico pode ser visto como um constructo unificado e multidimensional.

Os resultados salientam a importância dos componentes de agência, nomeadamente autoeficácia e esperança, para influenciar positivamente comportamentos como cidadania organizacional e satisfação intrínseca no trabalho. Mesmo quando as outras dimensões do capital psicológico eram mais baixas, uma elevada autoeficácia e esperança mostraram ter um impacto positivo nestas variáveis (Djourova, Rodríguez, & Lorente-Prieto, 2019).

- Gheyassi e Alambeigi (2024) investigam a relação entre capital social e adaptabilidade de carreira, destacando o papel mediador do Capital Psicológico. Segundo os autores, "o capital psicológico medeia a relação entre o capital social e a adaptabilidade de carreira" (Gheyassi & Alambeigi, 2024, p. 45).
- Clarence, Viju, Jena e George (2021) investigaram os preditores do capital psicológico positivo entre comunidades de professores em Jharkhand, Índia. O presente estudo teve como objetivo investigar os fatores que podem influenciar o capital psicológico entre professores de escolas rurais na Índia. Os investigadores focaram-se em analisar diferenças individuais, como a personalidade proativa e a inteligência emocional, bem como fatores contextuais, tais como o suporte organizacional percebido, a liderança servidora e a perceção de trabalho

significativo, enquanto possíveis influenciadores do capital psicológico. A pesquisa envolveu uma amostra de 1.120 professores provenientes de diversas escolas rurais do estado indiano de Jharkhand. Para a análise dos dados, foi utilizada a modelagem de equações estruturais. Os resultados obtidos demonstraram que tanto as diferenças individuais quanto os fatores contextuais apresentaram uma relação positiva com o capital psicológico. No que diz respeito às diferenças individuais, constatou-se que a personalidade proativa e a inteligência emocional estavam positivamente correlacionadas com o capital psicológico, indicando que professores que possuíam uma elevada personalidade proativa e inteligência emocional tendiam a apresentar níveis mais altos de capital psicológico. Quanto aos fatores contextuais, observou-se que o suporte organizacional percebido, a liderança servidora e a percepção de trabalho significativo estavam positivamente associados ao capital psicológico.

Os investigadores sugeriram que esses fatores individuais e contextuais positivos podem funcionar como antecedentes ou precursores para o desenvolvimento do capital psicológico entre os professores em escolas rurais. O capital psicológico, que se caracteriza por incluir elementos como esperança, otimismo, autoeficácia e resiliência, pode constituir um recurso essencial para os professores enfrentarem os diversos desafios que surgem, tais como salários irregulares, sobrecarga de trabalho e más condições de trabalho.

O estudo oferece insights importantes sobre os fatores que podem contribuir para o fortalecimento do capital psicológico nesta população de professores que enfrenta condições desafiadoras. As conclusões apontam para a eficácia de estratégias que promovam o desenvolvimento da personalidade proativa e da inteligência emocional dos professores, bem como a criação de um ambiente organizacional de apoio, com liderança servidora e sentido de trabalho significativo, com vista a reforçar o capital psicológico e, assim, melhorar potencialmente o desempenho dos professores e os resultados educacionais dos alunos.

- A investigação de Hazan-Liran e Karni-Vizer (2024) analisou a influência do capital psicológico na satisfação profissional e no desgaste emocional entre docentes, comparando as vivências de professores em ambientes de educação especial e educação regular em escolas israelitas. O estudo contou com a participação de 123 professores, dos quais 56 pertenciam à educação especial e 67

à educação regular. Os resultados mostraram que níveis mais elevados de capital psicológico estavam associados a uma maior satisfação no trabalho e a um menor desgaste emocional em todos os docentes. Os professores de educação especial relataram maior satisfação profissional e menor esgotamento, evidenciando possíveis diferenças nas suas condições de trabalho em relação aos professores de educação regular.

Os autores também destacaram os desafios na transição para educação inclusiva, enfrentados pelos professores durante a transição das escolas israelitas para a inclusão de alunos com necessidades especiais em ambientes educativos regulares. Apesar de não receberem formação específica, os professores na educação regular são obrigados a ensinar crianças com necessidades especiais. As conclusões sugeriram a necessidade de reavaliar as condições de trabalho para professores em turmas inclusivas e sublinharam os potenciais benefícios de programas de intervenção para aumentar o capital psicológico dos professores.

Na comparação entre Capital Psicológico, Satisfação no Trabalho e Níveis de Desgaste, o estudo examinou as diferenças entre professores de educação especial e regular em termos de capital psicológico, satisfação no trabalho e esgotamento emocional. Enquanto os professores de educação especial relataram menor desgaste emocional e maior satisfação no trabalho, os níveis de capital psicológico foram semelhantes em ambos os grupos. Isto destacou a importância universal do capital psicológico para os professores, independentemente do ambiente de ensino. O estudo investigou ainda o papel do capital psicológico como mediador entre a satisfação profissional e o desgaste emocional, encontrando uma relação indireta significativa. Maior satisfação no trabalho estava associada a níveis mais elevados de capital psicológico e a um menor desgaste emocional. Entretanto, o estudo discutiu o potencial dos programas de intervenção para o desenvolvimento do capital psicológico e sugeriu a necessidade de futuras pesquisas para explorar o impacto do género e a implementação de estudos longitudinais para determinar relações de causalidade. Em conclusão, esta investigação destacou o papel crucial do capital psicológico na influência da satisfação profissional e do desgaste emocional entre professores, apresentando implicações para o desenho de programas de intervenção e para o desenvolvimento do capital psicológico entre docentes em ambientes de educação especial e regular. O estudo realçou ainda a

necessidade de investigações adicionais sobre o impacto do capital psicológico em níveis individuais e de grupo.

- Cleary (2023) destaca a interligação entre o Capital Psicológico, as comunidades de aprendizagem profissional e o bem-estar dos professores, sugerindo que o desenvolvimento do Capital Psicológico pode melhorar significativamente a resiliência e a motivação dos educadores. Este estudo sublinha a importância do Capital Psicológico no contexto educacional contemporâneo, onde a inclusão e o apoio psicológico são cruciais.
- A investigação de Luthans et al. (2021) enfatiza a aplicabilidade do Capital Psicológico em diversos contextos, incluindo o educacional, destacando a relevância deste conceito para a eficácia dos professores e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).
- No estudo de Hazan-Liran e Walter (2024), os autores investigaram as potenciais relações entre o capital psicológico, o bem-estar subjetivo e o ajustamento académico entre estudantes com dificuldades de aprendizagem, destacando a importância dos centros de apoio académico. O capital psicológico é um conceito que engloba fatores como autoeficácia, resiliência, otimismo e esperança. Esses elementos desempenham um papel fundamental na adaptação dos estudantes ao ambiente académico e na superação de desafios.

Os autores argumentam que o capital psicológico atua como um mediador fundamental entre o capital social e a capacidade de adaptação profissional. Especificamente, o capital psicológico facilita a relação entre as redes sociais e a habilidade de se ajustar às mudanças na carreira.

Na metodologia e resultados do estudo foi examinado os níveis de capital psicológico e o ajuste académico em alunos do ensino superior com dificuldades de aprendizagem que recebem ou não apoio de um centro de apoio académico. A amostra foi composta por 245 alunos do ensino superior, metade dos quais recebeu apoio de um centro de apoio académico ($n = 121$, 49,4%), enquanto a outra metade não recebeu apoio ($n = 124$, 50,6%). Os investigadores utilizaram procedimentos de modelo linear geral e correlações de Spearman para analisar os dados obtidos por questionários.

Os resultados mostraram que os alunos com dificuldades de aprendizagem que têm acesso a apoio académico apresentam um maior nível de capital psicológico e

melhor ajuste acadêmico. Notavelmente, o capital psicológico mediou a relação entre o apoio acadêmico e o ajuste, sugerindo que o apoio se correlaciona positivamente com o capital psicológico, que por sua vez se correlaciona positivamente com o ajuste acadêmico.

No que diz respeito ao papel do capital psicológico no ajuste acadêmico, o estudo destacou o papel do capital psicológico como um fator crítico no ajuste acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem. Sugeriu-se que, ao promover o uso do capital psicológico entre esses alunos, os centros de apoio acadêmico podem facilitar o seu ajustamento acadêmico. Embora o apoio acadêmico seja benéfico, o capital psicológico pode ser ainda mais crucial para o ajuste acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem, independentemente do apoio recebido.

Os investigadores sugerem que as instituições acadêmicas devem reforçar os serviços de apoio, incluindo tutoria personalizada e workshops de desenvolvimento de competências, para promover o desenvolvimento acadêmico e psicológico dos alunos. Além disso, o estudo recomendou a integração do desenvolvimento do capital psicológico nos currículos e nas atividades extracurriculares e enfatizou a necessidade de mecanismos de apoio alternativos, como recursos online ou mentoria de pares, para alunos com dificuldades de aprendizagem que não têm acesso a centros de apoio.

O estudo destacou a importância dos recursos psicológicos internos e do apoio externo no sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, o design transversal do estudo limitou a exploração de como esses fatores interagem ao longo do tempo, sugerindo a necessidade de pesquisas longitudinais para compreender melhor a dinâmica evolutiva do capital psicológico e do apoio ao longo da jornada acadêmica dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A investigação também apontou que a dependência de questionários online pode não capturar a profundidade e as nuances das experiências dos alunos, sugerindo futuras investigações que incorporem entrevistas qualitativas para proporcionar uma compreensão mais abrangente. As descobertas têm implicações para políticas educacionais e decisões de financiamento e podem informar o design de serviços de apoio eficazes para alunos com dificuldades de aprendizagem. Mais pesquisas são necessárias para se aprofundar nos elementos dos serviços de apoio eficazes e para compreender melhor os efeitos a longo prazo de vários sistemas de apoio.

O Capital Psicológico dos professores é fundamental no contexto da educação inclusiva, especialmente no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Pode-se, assim, concluir que o Capital Psicológico positivo trata de um estado e não de um traço de personalidade, por apresentar como característica abertura, flexibilidade e nunca estagnação (Lucas, 2015).

2.2 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

As Necessidades Educativas Especiais referem-se a qualquer dificuldade ou limitação que uma criança possa ter, afetando a sua aprendizagem e participação plena na escola. Estas dificuldades podem ser de natureza física, sensorial, cognitiva, emocional ou comportamental (Simões, 2020). Segundo a UNESCO (2009), às NEE englobam "todas as crianças que, por qualquer motivo, não estão a beneficiar da educação normal ou que necessitam de intervenções especializadas para alcançar o seu pleno potencial". É fundamental que as escolas adotem estratégias inclusivas para garantir que todas as crianças, independentemente das suas NEE, tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial.

2.2.1 POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO EM PORTUGAL

Em Portugal, o quadro legal para a educação inclusiva é definido pela Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que institui o regime jurídico da educação inclusiva. Esta legislação reafirma o direito universal à educação, promovendo a equidade de oportunidades e a remoção de obstáculos ao aprendizado e à participação (Ministério da Educação, 2018). Ao regulamentar a educação inclusiva, a lei sublinha a importância de criar um ambiente escolar acessível e acolhedor para todos, garantindo que cada aluno tenha acesso ao apoio necessário para o seu desenvolvimento integral. A implementação desta lei reflete um avanço significativo na concretização do direito à educação, promovendo uma abordagem mais equitativa e inclusiva no sistema educativo português.

Em suma, a Lei n.º 54/2018 representa um passo crucial para assegurar que todas as crianças e jovens, especialmente aqueles com Necessidades Educativas Especiais, possam usufruir de uma educação de qualidade e inclusiva, alinhada com os princípios de justiça social e igualdade de oportunidades. Este quadro legal não só reforça a obrigação do Estado em garantir esses direitos, mas também mobiliza a sociedade para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

A legislação portuguesa segue os princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994), que apela à inclusão de todas as crianças, independentemente das suas características

personais ou das suas necessidades educativas. É um sistema que orienta a criação de Planos Educativos Individuais (PEI) para os alunos com NEE, assegurando que recebem o apoio necessário para o seu desenvolvimento académico e pessoal (Rodrigues, 2019). O quadro legal vigente em Portugal orienta a criação de Planos Educativos Individuais (PEI) para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), como mencionado por Rodrigues (2019).

O PEI é um instrumento fundamental para assegurar que cada aluno com NEE receba o apoio necessário para o seu desenvolvimento académico e pessoal, permitindo uma educação personalizada e ajustada às suas especificidades. Em síntese, a incorporação dos princípios da Declaração de Salamanca na legislação portuguesa evidencia um compromisso persistente com a inclusão e a promoção da equidade de oportunidades. A implementação dos PEI reforça a importância de estratégias educativas individualizadas, que reconhecem e respondem às necessidades únicas de cada aluno, fomentando um ambiente escolar que seja mais inclusivo e justo.

2.2.2 REALIDADE DOS ALUNOS COM NEE EM PORTUGAL

Apesar dos avanços legislativos e das práticas educativas, os alunos com NEE em Portugal ainda enfrentam desafios significativos. A falta de recursos humanos especializados, como terapeutas e assistentes operacionais, é apontada como uma barreira significativa à plena inclusão (Almeida, 2021). Além disso, a transição dos alunos com NEE para os diferentes níveis de ensino e para a vida adulta continua a ser uma área que requer atenção especial. Estas dificuldades indicam que, embora as políticas educativas e os princípios legislativos estabeleçam um quadro promissor para a inclusão, a sua aplicação prática revela lacunas que precisam ser abordadas. A adaptação curricular, crucial para responder às necessidades individuais dos alunos com NEE, muitas vezes não é suficientemente flexível ou personalizada, comprometendo assim o processo de aprendizagem desses alunos.

2.2.3 INTERVENÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A inserção no mercado de trabalho e o acesso à educação superior são desafios que muitas vezes não encontram resposta adequada, refletindo a necessidade de políticas mais robustas e integradas (Fonseca, 2019).

As intervenções para alunos com NEE são variadas e personalizadas, dependendo das necessidades específicas de cada aluno. Estas intervenções podem incluir apoio pedagógico especializado, adaptações curriculares, utilização de tecnologias assistidas, entre outras

estratégias. De acordo com Santos e Martins (2017), a colaboração entre professores, terapeutas, psicólogos e famílias é crucial para o sucesso das intervenções educativas.

A formação contínua dos docentes é igualmente fundamental para assegurar a eficácia das práticas inclusivas. Estudos demonstram que a formação em educação inclusiva melhora a competência dos professores para identificar e atender às NEE dos seus alunos (Silva, 2020). Além disso, a sensibilização da comunidade escolar sobre as NEE promove uma cultura de inclusão e respeito pela diversidade (Pereira, 2018).

A Declaração de Salamanca, promulgada pela UNESCO em 1994, estabelece um marco fundamental para a educação inclusiva, reconhecendo a importância de um sistema educacional que atenda às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este documento enfatiza que a educação é um direito humano fundamental e que a diversidade na sala de aula deve ser vista como uma fonte de enriquecimento para todos os envolvidos (UNESCO, 1994).

Princípios-chave que devem guiar a educação inclusiva:

1. **Educação para Todos:** A educação inclusiva deve garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou necessidades especiais. A inclusão é vista como uma estratégia para responder à diversidade dos alunos e para melhorar a eficácia do sistema educativo (UNESCO, 1994).
2. **Escolas Inclusivas:** As escolas devem ser adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos. Isso inclui modificações no currículo, na organização escolar, nas estratégias de ensino e na utilização de recursos. O objetivo é criar um ambiente acolhedor e adaptado às diferentes necessidades dos alunos (UNESCO, 1994).
3. **Participação e Colaboração:** A Declaração sublinha a relevância da participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo, englobando docentes, encarregados de educação, alunos e a comunidade em geral. A colaboração entre esses atores é crucial para o sucesso da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Estes princípios salientam que a educação deve ser acessível a todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou necessidades educativas especiais. Essa abordagem é crucial para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de melhorar suas habilidades. Para os professores, isso implica em adotar práticas pedagógicas diferenciadas que atendam à diversidade na sala de aula, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativa.

Quanto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), é essencial que não sejam excluídos e que recebam o apoio necessário para prosperar. As escolas, por sua vez, devem se adaptar para serem verdadeiramente inclusivas, oferecendo recursos e ambientes que acolham todos os alunos. Os pais, ao saberem que seus filhos frequentam uma escola que valoriza a inclusão, sentem-se mais seguros e apoiados, fortalecendo a parceria entre a escola e a família. O objetivo principal da educação inclusiva é dotar alunos com NEE, com competências para se tornarem integrais membros da comunidade (Nilholm, 2021).

Na última década, a importância da educação e da tecnologia on-line aumentou notavelmente na preparação professores em formação para enfrentar as necessidades da inclusão no ensino (*International Commission on the Futures of Education*, 2020). Segundo McGarrigle e outros (2021) observaram ainda que as práticas inclusivas em as escolas continuam a ser ilusórias e contestadas, necessitando de professores em formação para lidar com os desafios sistêmicos e contextuais causados pela COVID-19.

Embora os EAU tenham feito progressos na educação inclusiva ao matricular mais estudantes com NEE em escolas privadas e escolas públicas, Takriti et al. (2020) apontou a necessidade contínua de fornecer apoio adequado a estas crianças em salas de aula inclusivas. De um mundo do ponto de vista, o Quadro de Ação Educação 2030 destaca a necessidade de implementar a educação inclusiva que reflita qualidade, equidade e resultados de aprendizagem favoráveis para todos os alunos, incluindo aqueles com NEE (UNESCO, 2016). Isso pode ser conseguido através da incorporação de uma pedagogia orientada para a inclusão nos programas de formação de professores, fornecendo professores com recursos adequados e criando políticas que promovam a implementação dessas práticas. Entretanto, inclusão é um processo dinâmico que exige um compromisso contínuo de todos os envolvidos na educação.

Através de políticas educacionais robustas, práticas pedagógicas inclusivas e uma comunidade escolar acolhedora, é possível criar um ambiente onde todos os alunos, independentemente das suas necessidades, possam prosperar.

2.3 INCLUSÃO

Segundo Barton (2012), a inclusão é um processo que visa garantir a participação plena e igualitária de todos os indivíduos em diferentes contextos sociais, independentemente de suas diferenças e características individuais.

A palavra "inclusão" começou a ser incorporada na legislação em 1997, influenciada pela Declaração de Salamanca da UNESCO, que sublinha a importância de um sistema educativo que responda às necessidades de todos os alunos (UNESCO, 1994).

Em Portugal, a educação inclusiva é regulada por um quadro legislativo progressivo, destacando-se a Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Esta legislação reafirma o direito universal à educação, promovendo a igualdade de oportunidades e a remoção de obstáculos ao processo de aprendizagem e à participação (Ministério da Educação, 2018). No entanto, apesar deste avanço legislativo, os alunos com NEE enfrentam desafios significativos. Estas dificuldades são particularmente evidentes na falta de recursos humanos especializados e na insuficiência de infraestruturas adaptadas, o que compromete a plena inclusão destes alunos (Almeida, 2021).

2.3.1 DESAFIOS E BARREIRAS

As barreiras à inclusão dos alunos com NEE podem ser de várias naturezas. De acordo com Simões (2020), as principais barreiras incluem:

Barreiras Físicas: Muitas escolas ainda carecem de acessibilidades adequadas, como rampas, elevadores e casas de banho adaptadas.

Barreiras Pedagógicas: A falta de adaptação curricular e de materiais didáticos apropriados para alunos com diferentes tipos de NEE.

Barreiras Tecnológicas: Insuficiência de tecnologias assistivas e de recursos tecnológicos que possam facilitar a aprendizagem destes alunos.

Barreiras Sociais e Atitudinais: Preconceitos e falta de formação adequada entre professores e staff escolar sobre as NEE e a inclusão.

De acordo com Moreira (2018), Portugal alcançou uma taxa excecionalmente alta de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), chegando a cerca de 98%. Isso reflete um compromisso significativo com a criação de um ambiente educativo que acolhe e suporta a diversidade dos alunos.

As escolas portuguesas têm enfrentado o desafio crescente da inclusão com abordagens adaptadas e eficazes (Moreira, 2018). A aplicação de estratégias e práticas eficazes, incluindo Planos Educativos Individuais, suporte pedagógico especializado, tecnologias assistivas e formação contínua para os docentes, é fundamental para garantir a plena inclusão destes alunos.

Os estudos realizados no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE) mostram os seus resultados e contribuem para o desenvolvimento de outras investigações. Neste trabalho, faço referência a diversos autores cujas investigações têm contribuído significativamente para a compreensão e promoção da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Através dos seus estudos e análises, estes investigadores fornecem resultados valiosos que enriquecem a discussão sobre as melhores práticas e políticas educativas inclusivas, ajudando a construir um sistema educativo mais equitativo e acessível para todos os alunos.

2.3.1.1 CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

- De acordo com Lindner e Schwab (2020), a formação profissional dos professores deve ser adaptada para equipar os docentes com conhecimento, habilidades e atitudes positivas necessárias para a implementação eficaz da educação inclusiva. Este estudo sublinha a importância crucial da formação dos professores para garantir que estes estejam plenamente preparados para promover uma educação inclusiva e de qualidade.
É crucial que os docentes possuam não apenas competências técnicas, mas também habilidades e atitudes que promovam a inclusão de todos os alunos, contribuindo para a criação de um ambiente educativo genuinamente enriquecedor e equitativo.
- Liou et al. (2019) destacam que o sistema de crenças dos professores desempenha um papel crucial na implementação de reformas inclusivas, influenciando a percepção e as expectativas dos professores em relação aos seus alunos. Esta investigação salienta de forma eloquente a relevância do sistema de crenças dos professores no contexto das reformas inclusivas na educação.
A influência significativa das percepções e expectativas dos docentes sobre os alunos sublinha a necessidade imperativa de uma reflexão profunda e de intervenções direcionadas para promover práticas educativas mais inclusivas e equitativas. Este enfoque crítico reforça a importância de uma formação contínua e sensível às diversidades, visando assegurar que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades educativas significativas e justas.
- Demchenko et al. (2021) afirmam que o conhecimento sobre as necessidades educativas dos alunos é essencial para identificar as suas exigências de aprendizagem específicas e escolher abordagens pedagógicas apropriadas.

Este entendimento é crucial para que os educadores possam identificar com precisão as exigências de aprendizagem específicas de cada aluno e selecionar as abordagens pedagógicas mais adequadas. Esta perspectiva reforça a necessidade de uma prática educativa centrada no aluno, que seja sensível às suas necessidades individuais, promovendo assim um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

- Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017), indicaram que, após seis anos da implementação do decreto português voltado para a inclusão, os docentes de escolas públicas e privadas do Porto revelaram maior aceitação para alunos com Paralisia Cerebral, em comparação com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

A formação em Educação Especial mostrou estar associada a uma maior aceitação para alunos com Paralisia Cerebral, enquanto ser educador de infância versus professor do 1º ciclo influenciou a aceitação para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, Paralisia Cerebral e Atraso Global de Desenvolvimento/Dificuldades de Aprendizagem (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017).

3 OBJETIVOS

3.1 O OBJETIVO GERAL

Analisar a relação do capital psicológico dos professores do primeiro ciclo no processo da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

3.2 OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar a relação entre as diferentes dimensões do capital psicológico (autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência) e a atitude favorável à inclusão de alunos com NEE;
- b) Analisar quais destas dimensões são preditores para uma atitude favorável à inclusão de alunos com NEE.

ARTIGO CIENTÍFICO**A RELAÇÃO DO CAPITAL PSICOLÓGICO DOS PROFESSORES DO
PRIMEIRO CICLO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Aduilson da Conceição Almeida, nº60564

Campus Universitário de Almada
Instituto Piaget de Almada.
Email-info@almada.ipiaget.pt

RESUMO

Esta investigação examinou a relação entre o capital psicológico dos docentes do ensino básico e a sua perceção dos benefícios da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), além de avaliar como esse capital influencia a identificação de barreiras e obstáculos à inclusão. O estudo visa analisar a influência do capital psicológico dos professores do ensino básico no processo de inclusão de alunos com NEE.

A amostra foi constituída por 80 professores, predominantemente do sexo feminino (80%), com idades entre os 29 e os 62 anos.

Os resultados da análise estatística descritiva revelaram uma amostra diversa em termos de experiência profissional, formação académica e situação contratual. A idade média dos participantes foi de 45.96 anos, com um desvio padrão de 6.61, sugerindo uma distribuição relativamente estreita em torno da média. No que diz respeito ao ambiente de sala de aula, o número médio de alunos por turma foi de 21.52, indicando uma variação moderada.

A avaliação do capital psicológico foi realizada através do Questionário de PsyCap, apresentando uma média global de 4.48, sugerindo um nível moderado a alto de autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência.

Para avaliar a inclusão, foi utilizada a Escala de Auto-Registo para Avaliação da Inclusão (EAFI), destacando a aceitação positiva da inclusão, a identificação de benefícios e o reconhecimento de algumas barreiras. As correlações revelaram uma relação significativa entre o capital psicológico e a perceção de barreiras à inclusão.

Os resultados indicam que, à medida que aumentam os níveis de capital psicológico, também aumenta a perceção dos benefícios da inclusão, enquanto a identificação de barreiras diminui. Estas conclusões proporcionam uma compreensão mais detalhada da interação entre o estado psicológico dos docentes do ensino básico e a promoção da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas instituições de ensino.

Palavras-chave: capital psicológico; inclusão; professores; escola; necessidades educativas especiais; alunos.

ABSTRACT

This research examined the relationship between the psychological capital of primary school teachers and their perception of the benefits of including students with Special Educational Needs (SEN), as well as how this capital influences the identification of barriers and obstacles to inclusion. The study aims to analyze the impact of teachers' psychological capital on the inclusion process for students with SEN.

The sample consisted of 80 teachers, predominantly female (80%), aged between 29 and 62 years. The results from the descriptive statistical analysis revealed a diverse sample in terms of professional experience, academic qualifications, and employment status. The average age of participants was 45.96 years, with a standard deviation of 6.61, suggesting a relatively narrow distribution around the mean. Regarding the classroom environment, the average number of students per class was 21.52, indicating moderate variation.

The assessment of psychological capital was conducted using the PsyCap Questionnaire, yielding an overall mean of 4.48, suggesting a moderate to high level of self-efficacy, hope, optimism, and resilience. To evaluate inclusion, the Self-Report Inclusion Assessment Scale (SRIAS) was used, highlighting positive acceptance of inclusion, identification of benefits, and recognition of some barriers. The correlations revealed a significant relationship between psychological capital and the perception of barriers to inclusion.

The results indicate that as levels of psychological capital increase, so does the perception of the benefits of inclusion, while the identification of barriers decreases. These findings provide a more detailed understanding of the interaction between the psychological state of primary school teachers and the promotion of the inclusion of students with special educational needs within educational institutions.

Keywords: *psychological capital; inclusion; teachers; school; special educational needs; students.*

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem assumido um papel central nos debates contemporâneos sobre o sistema educacional, refletindo não apenas uma transformação pedagógica, mas uma evolução mais ampla em direção a princípios democráticos e direitos humanos. Neste contexto, o presente estudo empreende uma investigação minuciosa sobre a interseção entre o capital psicológico dos professores do primeiro ciclo e uma postura proativa na promoção da inclusão social e educativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Este tema, suportado em fundamentos teóricos sólidos e práticas pedagógicas emergentes, é de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo. Originado do movimento da psicologia positiva, o conceito de Capital Psicológico Positivo destaca-se como um estado psicológico com potencial para catalisar o desempenho e o bem-estar, especialmente em contextos educacionais (Luthans et al., 2007; Seligman, 2002).

Os autores, Hazan-Liran e Walter (2024) destacam a importância do apoio acadêmico para estudantes com dificuldades de aprendizagem, enfatizando o papel crucial do capital psicológico no ajustamento acadêmico desses estudantes. Os alunos que recebem apoio acadêmico apresentam níveis mais elevados de Capital Psicológico, que, por sua vez, estão associados a um melhor ajustamento acadêmico. Este estudo destaca a importância de programas de apoio que também promovam o desenvolvimento do Capital Psicológico. As conclusões têm implicações significativas para a política educacional e o desenho de programas de apoio no ensino superior.

O capital psicológico, enquanto recurso psicológico, molda as decisões, atitudes e escolhas que os indivíduos fazem para enfrentar desafios e resolver questões quotidianas. Este abrange crenças, atitudes e emoções positivas que os indivíduos acreditam possuir para enfrentar adversidades, tornando-se crucial ao examinar atitudes favoráveis ou desfavoráveis à inclusão educativa de crianças com necessidades especiais (Luthans et al., 2007). Neste sentido, passou-se a considerar como um bom sítio para trabalhar as organizações que fornecem aos seus colaboradores as oportunidades, recursos e flexibilidade para o crescimento, aprendizagem e desenvolvimento, contribuindo para o progresso de carreira, seja ele numa organização específica ou não (Luthans et al., 2007). A compreensão da relação desse capital psicológico pode orientar esforços para fortalecer tais recursos internos, amplificando o engajamento, a motivação e a resiliência dos docentes no enfrentamento dos desafios associados à inclusão (Avey et al., 2008).

No cerne da inclusão educacional, encontram-se influências locais, globais, ideológicas, festivas, sociais e culturais. A inclusão não é apenas um conceito pedagógico; é um compromisso com a equidade, a diversidade e a valorização das diferenças individuais.

O processo de inclusão de alunos com NEE apresenta desafios persistentes para os professores do primeiro ciclo e para a escola enquanto organização. Mesmo com os avanços legislativos e éticos, a inclusão dos alunos continua a ser um desafio constante para os professores do primeiro ciclo e para as instituições de ensino como um todo. A falta de recursos adequados, formação específica e apoio contínuo são algumas das barreiras que dificultam a implementação eficaz das práticas inclusivas. Além disso, a necessidade de adaptar currículos e métodos de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos requer um esforço adicional dos docentes.

Neste contexto desafiador, os docentes do ensino básico têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsáveis por proporcionar um ambiente que seja acolhedor e ajustado às necessidades específicas de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este estudo visa não apenas identificar a relação do capital psicológico desses professores na promoção da inclusão, mas também explorar as possíveis iniciativas e estratégias que podem ser implementadas para fortalecer esses recursos internos. A revisão da literatura evidencia de forma consistente a relevância do capital psicológico para o aprimoramento do desempenho, a satisfação no trabalho e a formação de atitudes positivas (Luthans et al., 2007; Avey et al., 2008). No entanto, seu papel específico no contexto da inclusão de alunos com NEE, ainda requer uma investigação mais profunda, especialmente considerando a complexidade das dimensões psicológicas e emocionais envolvidas no processo.

Os objetivos desta investigação transcendem a simples análise da relação do capital psicológico dos professores na inclusão; procuram também propor práticas pedagógicas específicas que fortaleçam esse capital. Ao examinar a interseção entre as dimensões do capital psicológico e as demandas da inclusão, este estudo visa contribuir significativamente para a literatura existente e, ao mesmo tempo, fornecer insights práticos para aprimorar a prática educacional no contexto desafiador da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

2 MÉTODO

O estudo atual utiliza uma metodologia robusta para investigar a relação entre o capital psicológico dos professores do primeiro ciclo e as suas percepções sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

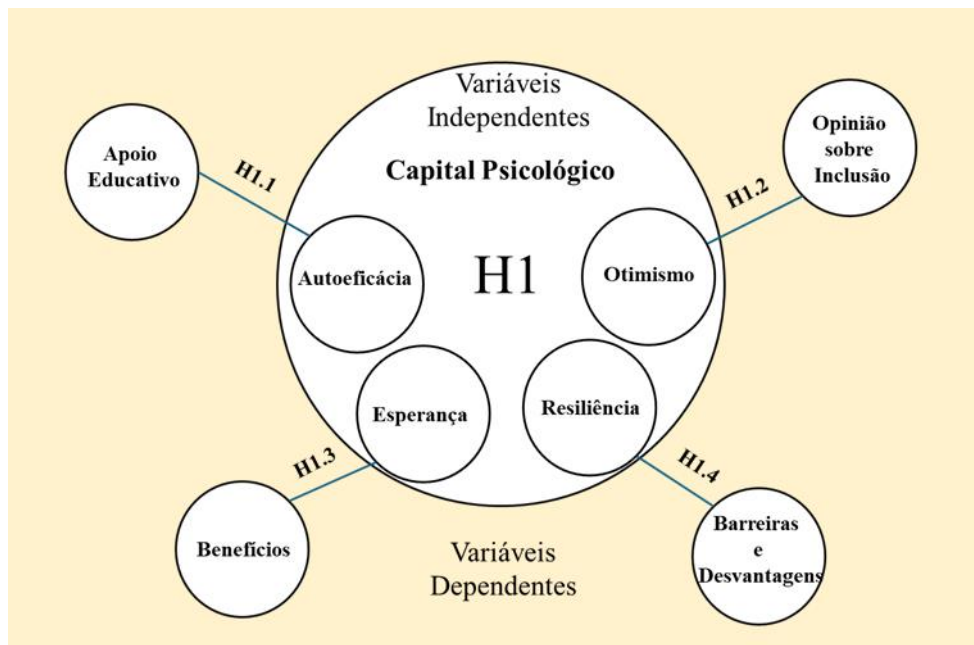


Figura 1 - Modelo de investigação adotado (Almeida, 2024)

2.1 HIPÓTESES:

De acordo com a figura 1, apresentam-se as hipóteses de investigação:

H1: O capital psicológico dos professores do primeiro ciclo tem uma relação significativa e positiva com a percepção dos processos à inclusão de alunos com necessidade educativa especial.

H1.1 A autoeficácia tem uma relação positiva e significativa com o apoio educativo.

H1.2 O otimismo tem uma relação positiva e significativa com a Opinião Sobre Inclusão.

H1.3 A esperança tem uma relação positiva e significativa com Benefícios da Inclusão.

H1.4 A resiliência tem uma relação positiva e significativa com percepção das Barreiras e desvantagens.

H2: O capital psicológico dos professores do primeiro ciclo tem uma relação significativa e negativa com a percepção das barreiras à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

2.2 PARTICIPANTES

Participaram no estudo 80 professores do primeiro ciclo dos Agrupamentos de Escolas da Trafaria e do Monte da Caparica. Todos os professores envolvidos tiveram recentemente, ou têm atualmente, alunos com necessidades educativas especiais. Em alguns casos, foi solicitado que respondessem tendo em conta as emoções vivenciadas ao serem confrontados com esses alunos em anos anteriores. Ao considerar o envolvimento dos professores no ano letivo atual ou em anos anteriores, ficou garantido que todas as observações apresentam validade para o objetivo deste estudo.

2.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS

Para esta dissertação foi feito um enquadramento. Este procedimento foi crucial para uma compreensão detalhada de cada variável, realçando a sua relevância e relação no contexto da investigação. Esta abordagem proporcionará uma base sólida para a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da investigação.

Na maioria dos casos, os dados desta dissertação são de natureza categórica, incluindo alguns que são de natureza categórica ordenada devido à utilização de escalas do tipo Likert. Os dados categóricos são aqueles que podem ser divididos em categorias distintas que não possuem uma ordem intrínseca, representando qualidades ou características em vez de valores numéricos. Exemplos incluem categorias como sexo, cor dos olhos ou tipo de automóvel, que representam descrições qualitativas. Por outro lado, os dados categóricos ordenados são uma subcategoria em que as categorias têm uma ordem natural ou hierarquia. Apesar de serem qualitativos, a ordem entre elas faz sentido. Um exemplo clássico de dados categóricos ordenados são as escalas do tipo Likert, frequentemente usadas em questionários para medir atitudes ou opiniões. Nessas escalas, as respostas variam de "discordo totalmente" a "concordo totalmente", estabelecendo uma ordem clara entre as opções.

As escalas tipo Likert são ferramentas de medição usadas para avaliar atitudes, opiniões ou sentimentos das pessoas em relação a determinado tema. Elas consistem em uma série de afirmações sobre o assunto em questão, acompanhadas por uma escala que varia de concordância ou discordância, geralmente de 5 ou 7 pontos. Os respondentes indicam o seu nível de concordância ou discordância com cada afirmação, o que permite capturar nuances nas suas percepções e sentimentos (Salkind & Frey, 2021).

Alguns dos dados são de natureza numérica discreta. Devido a esta diversidade de tipos de dados, a visualização apropriada dos dados torna-se fundamental para uma análise rigorosa e compreensiva dos resultados.

2.3.1 GÊNERO

A amostra deste estudo foi composta por 64 (80%) participantes do sexo feminino e 16 (20%) do sexo masculino, refletindo uma clara predominância do sexo feminino. Esta distribuição pode ser visualizada de forma clara no gráfico 1.

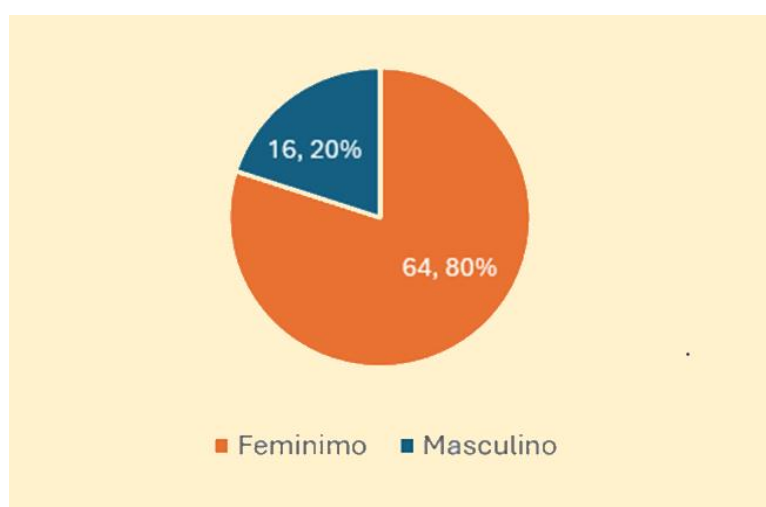


Gráfico 1- Frequência relativa por gênero da amostra de professores

2.3.2 IDADE

A idade dos participantes varia entre 29 e 62 anos, com uma média de 45.96 anos e um desvio padrão de 6.61, indicando uma distribuição relativamente concentrada em torno da média (ver tabela 1). No gráfico 2, fica evidente que a maioria dos professores se encontra na faixa etária entre 39 e 54 anos.

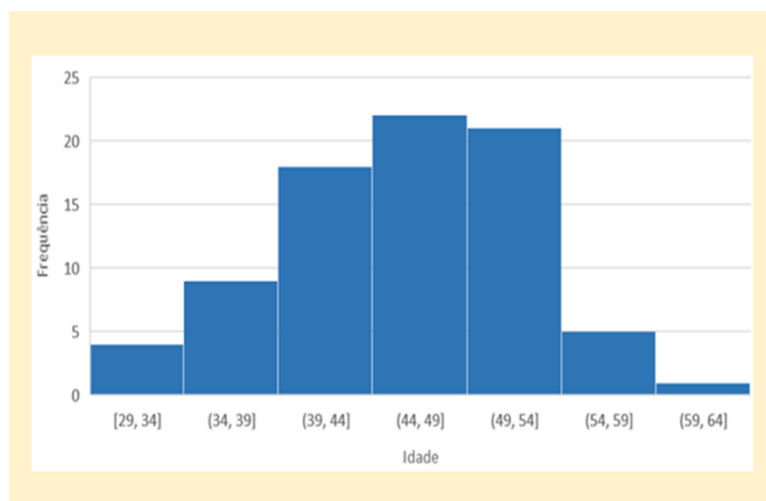


Gráfico 2 - Distribuição de idades da amostra de professores.

2.3.3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E EXPERIÊNCIA NA ÁREA

Em relação à experiência profissional, o tempo de serviço como professor do primeiro ciclo varia significativamente, entre 1 e 37 anos, com uma média de 14.62 anos e um desvio padrão de 7.42 (ver tabela 1). Isso sugere uma grande variação na experiência dos professores nesta área específica. No gráfico 3 pode ser observada a distribuição do tempo de experiência dos professores do 1º ciclo. A maioria dos professores situa-se na Classe entre os 7 e 13 anos de experiência profissional.

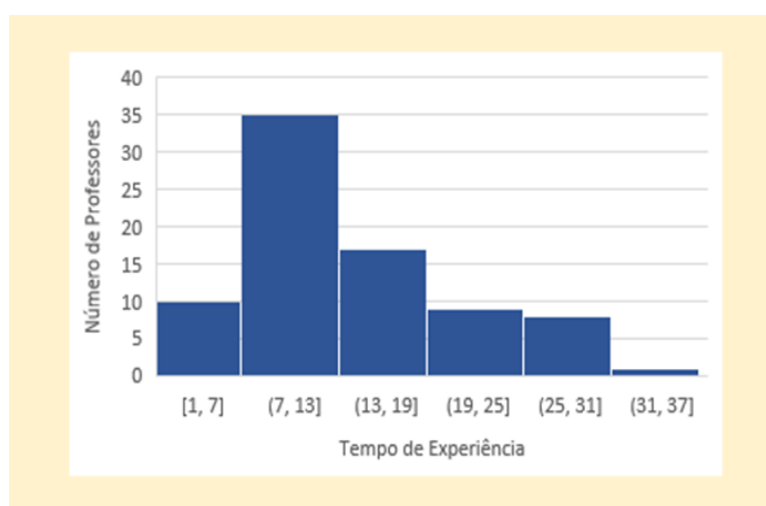


Gráfico 3 - Tempo de experiência profissional da amostra de professores.

Em relação a variável Anos de experiência na área, os professores têm entre 1 e 5 anos, com uma média de 2.41 anos e um desvio padrão de 1.22 (ver tabela 1). O gráfico 4 ilustra as distribuições de frequência dos anos de experiência na área.

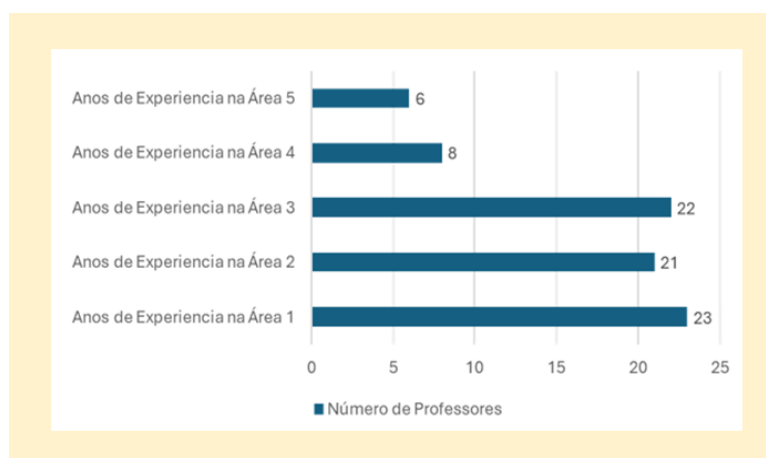


Gráfico 4 - Número de professores e anos de experiência na área.

2.3.4 AMBIENTE DE SALA DE AULA E NÚMERO DE ALUNOS COM NEE.

No que diz respeito ao ambiente de sala de aula, o número total de alunos varia de 14 a 26 por sala, com uma média de 21.52 alunos e um desvio padrão de 2.55 (ver tabela 1). Além disso, o número de alunos com necessidades especiais por sala varia de 0 a 4, com uma média de 1.31 e um desvio padrão de 1.05 (ver tabela 1). Os gráficos 5 e gráfico 6 apresentam as distribuições correspondentes aos alunos em sala de aula e alunos NEE respectivamente.

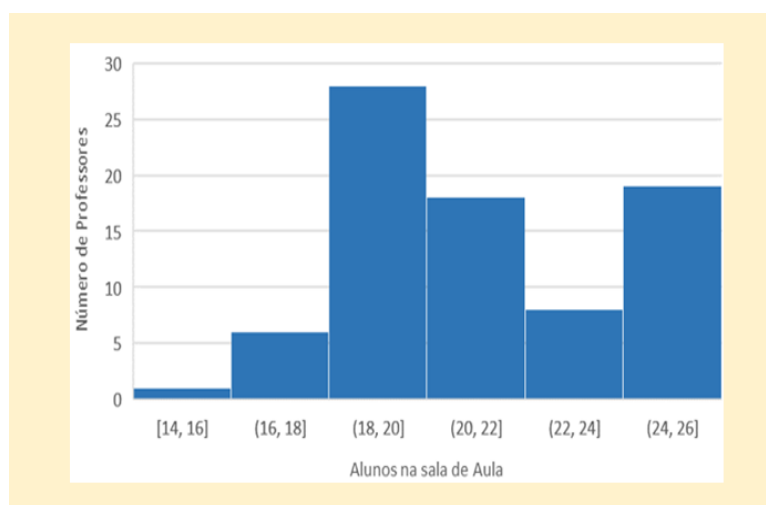


Gráfico 5 - Total de alunos em Sala de aula da amostra de professores.

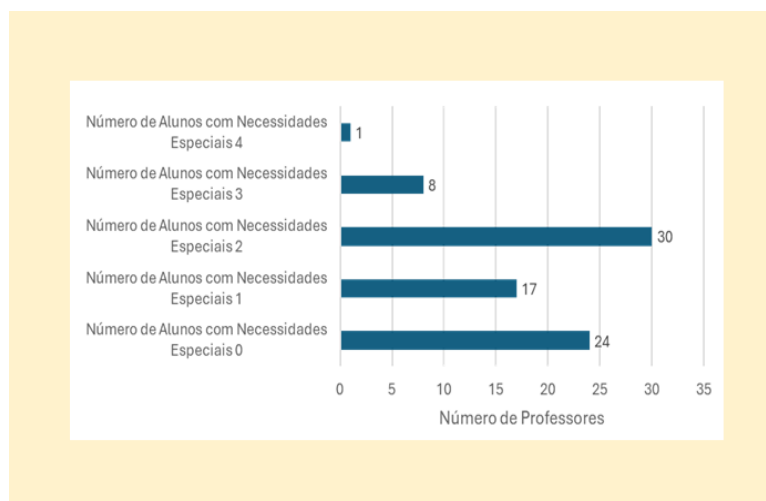


Gráfico 6 - Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais da amostra de professores.

2.3.5 FORMAÇÃO ESPECIAL E HABILITAÇÃO ACADÊMICA

Em relação à formação especializada, 69 professores (86,3%) não possuem formação especial, enquanto 11 professores (13,8%) possuem (ver tabela 1).

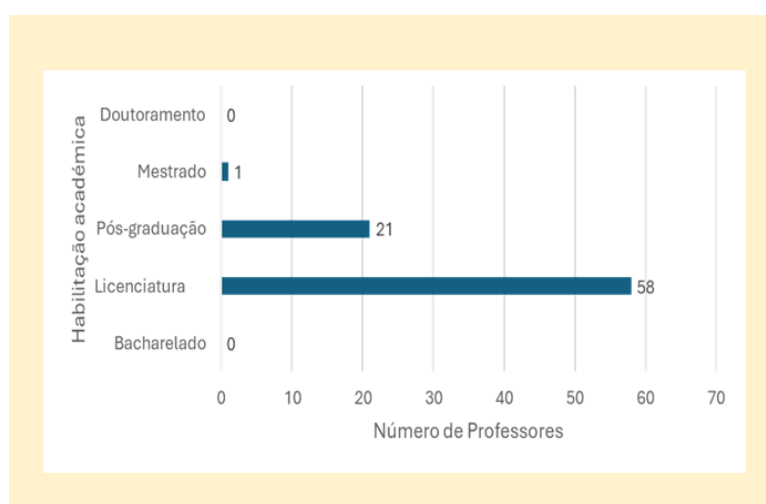


Gráfico 7 - Número de professores por tipo de habilitação acadêmica da amostra de professores.

Quanto à qualificação acadêmica, 58 professores (72,5%) têm uma licenciatura, 21 professores (26,3%) têm uma pós-graduação e apenas 1 professor (1,3%) possui um mestrado. O gráfico 7 apresenta a distribuição dos professores conforme suas qualificações

acadêmicas, sendo que a classe com maior número de professores é representada pelos licenciados.

2.4 SITUAÇÃO PROFISSIONAL

No gráfico 8 é possível verificar a seguinte distribuição: 20 dos professores pertencem ao quadro do agrupamento, 31 são contratados e 29 fazem parte do quadro de zona pedagógica.

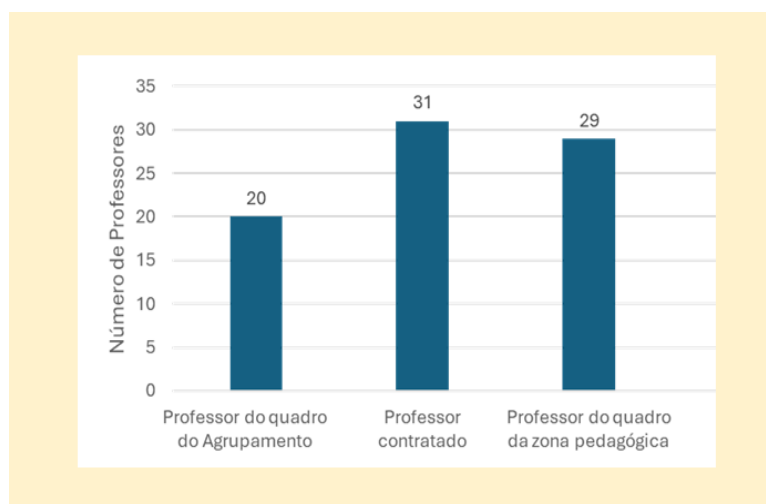


Gráfico 8 - Situação profissional da amostra de professores.

Na tabela 1 são apresentados os resultados das estatísticas descritivas da informação sócio demográfica desta investigação.

Tabela 1 - Estatística Descritiva do Questionário Sociodemográfico

	N	(%)	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Género (Feminino)	64	80	-	-	-	-
Género (Masculino)	16	20	-	-	-	-
Idade	80	-	29	62	45.96	6.61
Tempo de experiência como professora (o) do primeiro ciclo (anos)	80	-	1	37	14.62	7.42
Anos de Experiência na área	80	-	1	5	2.41	1.22
Total de alunos na sala de aula	80	-	14	26	21.52	2.55
Nº de alunos com necessidades especiais em sala de aula	80	-	0	4	1.31	1.05
Formação especial (Sim)	11	13.8	-	-	-	-

2.5 INSTRUMENTOS

No âmbito deste estudo, a recolha de dados foi realizada utilizando instrumentos específicos fundamentais para a investigação. Para assegurar a qualidade das respostas nos questionários utilizados, foi empregue o coeficiente alfa de Cronbach como medida de consistência interna. Segundo Nunnally e Bernstein (1994), esta medida estatística avalia a relação entre os itens de um questionário, indicando o grau de consistência na medida de um construto teórico específico. Valores mais altos de alfa de Cronbach sugerem uma maior confiabilidade dos itens em medir o mesmo fenómeno, contribuindo significativamente para a validade interna dos resultados obtidos. Esta abordagem metodológica é fundamental para garantir a precisão e a robustez das conclusões alcançadas na investigação, promovendo uma escala de qualidade nas análises realizadas.

De acordo com Kline (2016), o coeficiente alfa de Cronbach é uma medida crucial na avaliação da consistência interna de instrumentos de investigação, fornecendo uma base sólida para inferências válidas a partir dos dados coletados. Os valores do coeficiente alfa de Cronbach são interpretados da seguinte forma:

- 0.00 a 0.20: Consistência interna muito fraca.
- 0.21 a 0.40: Consistência interna fraca.
- 0.41 a 0.60: Consistência interna moderada.
- 0,61 a 0.80: Consistência interna boa.
- 0.81 a 1.00: Consistência interna excelente.

Nesta dissertação, foram consideradas apenas as consistências internas classificadas como boa (0.61 a 0.80) ou excelente (0.81 a 1.00) para os instrumentos de medida utilizados.

Para captar as diversas facetas em estudo, foram empregues duas escalas distintas, que serão detalhadamente apresentadas de seguida.

2.5.1 A UTILIZAÇÃO DA ESCALA PSYCAP PARA AVALIAÇÃO DO CAPITAL PSICOLÓGICO

Para avaliar o Capital Psicológico Positivo, utilizou-se o PsyCap Questionnaire desenvolvido por Luthans et al. (2007), um instrumento reconhecido na medição de autoeficácia e outras dimensões do Capital Psicológico (Luthans et al., 2007). Este construto abrange quatro componentes principais: autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência. O questionário foi concebido para avaliar a presença e o desenvolvimento dessas características

psicológicas positivas em indivíduos, sendo amplamente adotado em investigações para investigar suas relações com bem-estar, satisfação no trabalho, desempenho e outros resultados psicossociais relevantes (Avey et al., 2011).

A Escala PsyCap Questionnaire foi desenvolvida para oferecer uma medida abrangente dos quatro componentes do capital psicológico, permitindo a avaliação do nível de capital psicológico individual. O Psychological Capital Questionnaire de Luthans, Youssef e Avolio (2007), traduzido e adaptado para a população portuguesa por Machado (2008), foi utilizado para medir o capital psicológico. Esta escala multidimensional consiste em 24 itens, onde os participantes indicam o seu nível de concordância ou discordância com afirmações que descrevem modos de pensar, usando uma escala Likert de 1 (“discordo totalmente”) a 6 (“concordo totalmente”).

A versão traduzida e adaptada para a população portuguesa do PsyCap Questionnaire demonstrou bons índices de consistência interna, com um coeficiente alfa de Cronbach de .76. Investigações adicionais corroboram esses resultados, como evidenciado nos estudos conduzidos por Rosa (2011) e Moreira (2012), que reportaram coeficientes alfa de Cronbach de .84 e .76, respetivamente.

No que concerne ao Alfa de Cronbach das diferentes dimensões do capital psicológico medido – especificamente autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência – estes apresentaram, respetivamente, .84, .94, .80 e .86 (ver Tabela 2). No estudo de Rosa (2011), os valores para as dimensões resiliência, esperança, otimismo e autoeficácia foram .57, .80, .64 e .82, respetivamente.

Nas tabelas a seguir, são apresentadas todas as questões associadas às subdimensões da Escala PsyCap Questionnaire:

2.5.1.1 SUB DIMENSÃO AUTOEFICÁCIA.

	QUESTÕES
AUTOEFICÁCIA	Sentir-me-ia confiante se participasse em discussões sobre a estratégia da organização.
	Sei que sou capaz de fazer, com eficácia, apresentações em público a um grupo de colegas.
	Se tivesse que estabelecer contactos com pessoas fora da empresa (por exemplo, clientes e fornecedores) para discutir problemas, sentir-me-ia confiante.
	Sei que seria capaz de dar uma boa ajuda na definição dos objectivos para a minha área de trabalho.
	Sentir-me-ia confiante se tivesse que representar a minha área de trabalho em reuniões com a gestão da organização
	Sinto-me confiante quando procuro uma solução para um problema de longo prazo.

2.5.1.2 SUB DIMENSÃO ESPERANÇA.

	QUESTÕES
ESPERANÇA	Consigo pensar em muitas formas de alcançar os meus objectivos no trabalho.
	Considero que existem muitas formas de resolver um problema.
	Neste momento, estou a alcançar os objectivos profissionais que defini para mim próprio(a).
	Neste momento, vejo-me como uma pessoa bem sucedida no trabalho.
	No momento presente, procuro alcançar os meus objectivos com toda a energia.
	Se me encontro numa situação difícil no trabalho, consigo pensar em muitas formas de sair dela.

2.5.1.3 SUB DIMENSÃO OTIMISMO.

	QUESTÕES
OTIMISMO	Em tempos de incerteza no meu trabalho, habitualmente espero o melhor.
	No trabalho, as coisas nunca me correm como eu gostaria.
	No trabalho, considero que “depois da tempestade vem sempre a bonança”.
	No que respeita ao meu trabalho, olho sempre para o lado positivo das coisas.
	Sou optimista acerca do que me acontecerá no futuro, no que diz respeito ao meu trabalho.
	Sei que, se algo de mal me pode acontecer no trabalho, isso acontecer-me-á.

2.5.1.4 SUB DIMENSÃO RESILIÊNCIA.

	QUESTÕES
RESILIÊNCIA	Consigo lidar bem com momentos difíceis no trabalho, pois já passei anteriormente por dificuldades.
	No trabalho, se for necessário, sou capaz de ficar “por minha conta e risco”.
	Normalmente, encaro com naturalidade as coisas mais stressantes no trabalho.
	Quando tenho uma contrariedade no trabalho, tenho dificuldade em recuperar e seguir em frente.
	Sinto que consigo lidar com muitas coisas ao mesmo tempo no trabalho.
	De um ou de outro modo, ultrapasso bem as dificuldades no trabalho.

2.5.2 ESCALA DE AUTO REGISTO PARA A AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO

A avaliação da inclusão social neste estudo será realizada através da utilização da Escala de Autor registo para Avaliação da Inclusão (EAFI), desenvolvida por Leitão (2007), como instrumento para avaliar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta escala adota um formato tipo Likert, permitindo aos participantes expressarem o seu nível de concordância ou frequência relativamente a uma série de afirmações relacionadas com a inclusão escolar. A EAFI é constituída por várias dimensões que abrangem diversos aspetos da inclusão escolar, tais como a participação ativa dos alunos nas atividades escolares, o envolvimento dos pais e da comunidade, a disponibilização de recursos e apoios oferecidos, entre outros. Estas dimensões fornecem uma visão abrangente da qualidade da inclusão e do ambiente educacional para os alunos com NEE.

Neste trabalho de investigação sobre a relação do capital psicológico dos professores do primeiro ciclo no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, duas dimensões, "Alterações de papel e responsabilidade" e "Envolvimento de parcerias", não foram consideradas.

A dimensão "Alterações de papel e responsabilidade" foi excluída devido ao facto de o foco principal do estudo ser o capital psicológico dos professores, que inclui factores como resiliência, otimismo, autoeficácia e esperança. Estas características estão mais directamente relacionadas com o bem-estar e a eficácia dos professores no ambiente de sala de aula, sem uma ligação directa com mudanças nos papéis ou responsabilidades formais.

Por sua vez, a dimensão "Envolvimento de parcerias" não foi incluída, uma vez que o objetivo do estudo é compreender como os atributos psicológicos dos próprios professores influenciam a inclusão, independentemente da colaboração externa com outras entidades ou indivíduos. Focar exclusivamente no capital psicológico permite uma análise mais aprofundada e específica dos fatores internos que podem promover um ambiente inclusivo para alunos com necessidades educativas especiais.

Nas tabelas a seguir, são apresentadas todas as questões associadas às subdimensões da Escala de Autorregisto para Avaliação da Inclusão:

2.5.2.1 SUB DIMENSÃO OPINIÃO.

	QUESTÕES
OPINIÃO	Sendo-me dada a possibilidade de aceitar/rejeitar, eu aceitava a inclusão de uma criança com N.E.E. na minha sala.
	Perspetivo a inclusão como um desafio educativo e estou apto(a) a enfrentá-lo.

2.5.2.2 SUB DIMENSÃO BENEFÍCIOS.

	QUESTÕES
BENEFÍCIOS	A inclusão de crianças com N.E.E. promove a sua autonomia e independência social.
	As crianças com N.E.E. beneficiam da inclusão, porque estabelecem elos de relacionamento e envolvem-se em catividades sociais com os seus pares fora do jardim de infância/escola.
	Acredito que a inclusão é benéfica para os alunos sem N.E.E. permitindo-lhes desenvolver e consolidar valores de solidariedade social.
	As crianças do ensino regular aceitam, sem restrições, os seus colegas com N.E.E.

2.5.2.3 SUB DIMENSÃO BARREIRAS.

	QUESTÕES
BARREIRAS	A eficácia pedagógica dos educadores/professores torna-se reduzida, quando têm crianças com N.E.E. incluídas nos seus grupos.
	A atenção suplementar requerida pelas crianças com N.E.E., implica prejuízo para as outras crianças.
	O acréscimo de trabalho que advém da inclusão de alunos com N.E.E., constitui um forte entrave à sua aceitação.
	Considero existirem dificuldades no relacionamento interpessoal entre as crianças com N.E.E. e os seus pares.
	O tempo despendido com alunos com N.E.E. impede o cumprimento da programação pré-estabelecida.
	O comportamento dos alunos com N.E.E. pode constituir um exemplo negativo para os outros alunos.
	A inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular provoca insegurança no educador/professor.

2.5.2.4 SUB DIMENSÃO FORMAÇÃO.

	QUESTÕES
FORMAÇÃO	A formação inicial que os educadores/professores recebem prepara-os adequadamente para o trabalho que realizam com crianças com N.E.E..
	Os educadores/professores do ensino regular são capazes de sinalizar corretamente os alunos com N.E.E..
	Estou preparado(a) para modificar o meu curriculum e métodos de ensino, para ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança na minha sala.
	A formação continua responde às necessidades de formação dos educadores/professores para trabalharem com crianças com N.E.E..

2.5.2.5 SUB DIMENSÃO RECURSOS.

	QUESTÕES
RECURSOS	A escola dispõe de todas as adaptações e/ou materiais para levar a bom termo o processo ensino/aprendizagem (ex.: adaptações na sala de aula e WC, sem barreiras arquitetónicas).
	Alegar que a "falta de recursos" é o maior obstáculo ao trabalho com alunos com N.E.E., é uma "desculpa" frequentemente utilizada.
	Os jardins de infância/escolas apresentam barreiras arquitetónicas que não facilitam o processo de inclusão.
	As equipas multidisciplinares são indispensáveis à integração/inclusão dos alunos com N.E.E..

2.5.2.6 SUB DIMENSÃO APOIO.

	QUESTÕES
APOIO	É função do educador/professor de apoio, em conjunto com o educador/professor do regular garantir, efetivamente, a participação dos pais em cada etapa do processo educativo.
	O tipo de apoio pedagógico e técnico (educador/ /professor de apoio, psicólogo, terapeuta, etc.) que tenho recebido, tem sido adequado.
	Sinto-me apoiado(a), em relação ao aluno com N.E.E. pelos órgãos de gestão da minha escola, nomeadamente pelo(a) diretor(a).
	A experiência do educador/professor de apoio educativo é um valor acrescido facilitando o trabalho com os alunos.
	É função do educador/professor de apoio, em conjunto com o educador/professor do regular, sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão.

2.5.2.7 SUB DIMENSÃO PROGRAMAS.

	QUESTÕES
PROGRAMAS	Considero que não existem condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva.
	As escolas estão preparadas para receber crianças com N.E.E.
	A minha escola promove, sem restrições, a educação inclusiva.
	Pessoalmente sinto-me bem informado(a) sobre a legislação vigente.
	Os educadores/professores têm uma atitude positiva para com a inclusão.

2.5.3 MATRIZ DE RESULTADOS DE CRONBACH

A tabela apresentada descreve as subdimensões e a consistência interna (Alfa de Cronbach) das escalas utilizadas para avaliar o Capital Psicológico (PsyCap) e a Inclusão Escolar.

Para a avaliação do Capital Psicológico, que se baseia no trabalho de Luthans et al. (2007) com adaptação portuguesa por Machado (2008), são consideradas quatro subdimensões: Autoeficácia (6 itens, $\alpha = 0.84$), Resiliência (5 itens, $\alpha = 0.86$), Otimismo (6 itens, $\alpha = 0.80$) e Esperança (6 itens, $\alpha = 0.94$). A consistência interna total para esta dimensão é elevada, com um Alfa de Cronbach de 0.96, indicando uma alta fiabilidade dos itens que compõem esta escala.

Tabela 2 - Matriz de Construtos

Dimensão	Sub-dimensão	Nº Itens	Alfa Cronbach		Autores originais	Adaptação portuguesa
			Total	Parcial		
Capital Psicológico Psycap	Autoeficácia	6	0.96	0.84	Luthans et al. (2007).	Machado (2008)
	Resiliência	5		0.86		
	Otimismo	6		0.8		
	Esperança	6		0.94		
Auto Registo para a Avaliação da Inclusão	Opinião	2	0.77	0.83	Leitão (2007)	
	Benefício	4		0.75		
	Barreiras	7		0.62		
	Apoio	5		0.65		
	Formação	4		0.4		
	Programas	5		0.46		
	Recursos	4		0.06		

Para a avaliação da Inclusão Escolar, utilizando a Escala de Autorregisto para Avaliação da Inclusão (EAFI) desenvolvida por Leitão (2007), são consideradas sete subdimensões: Opinião (2 itens, $\alpha = 0.83$), Benefício (4 itens, $\alpha = 0.75$), Barreiras (7 itens, $\alpha = 0.62$), Apoio (6 itens, $\alpha = 0.65$), Formação (4 itens, $\alpha = 0.40$), Programas (6 itens, $\alpha = 0.46$) e Recursos (4 itens, $\alpha = 0.06$). A consistência interna total para esta dimensão é de 0.77, sugerindo uma fiabilidade aceitável, embora algumas subdimensões apresentem valores de Alfa de Cronbach mais baixos, indicando áreas que podem necessitar de revisão ou aperfeiçoamento.

3 PROCEDIMENTO DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo é de natureza quantitativa e transversal. Após o contacto inicial, foi enviado um documento solicitando a autorização prévia para aplicar o questionário no Agrupamento de Escolas da Trafaria e Monte de Caparica. Este documento explicitava o âmbito do projeto, que procura estudar a forma como alguns aspetos relacionados com o funcionamento da investigação, bem como o tipo de colaboração pretendida, quem podia participar e os direitos e deveres da equipa de investigação.

De seguida, procedeu-se à aplicação dos questionários, assegurando os pressupostos éticos da investigação em Psicologia Social e das Organizações, nomeadamente o consentimento informado dos participantes, bem como a confidencialidade e o anonimato dos dados. Para garantir o cumprimento destes pressupostos, utilizaram-se várias estratégias, como a não

utilização do nome para assinar o consentimento informado e a agregação de todos os questionários da equipa numa única pasta, de modo que não fosse possível identificar de que membro era o questionário.

O questionário criado para a recolha de informação integrou variáveis demográficas, os itens das escalas referidas e variáveis de controlo sobre o agrupamento escolar. Os dados foram processados com o auxílio do programa estatístico SPSS - Statistical Package for Social Sciences (versão 28) e submetidos a um valor de significância nunca superior a 0.05.

4 RESULTADOS

Neste capítulo, serão interpretados os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários. A análise focar-se-á na forma como os dados recolhidos contribuem para a compreensão do capital psicológico dos professores do primeiro ciclo no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Serão apresentados e analisados os resultados estatísticos, com ênfase na avaliação das variáveis demográficas e nos itens das escalas aplicadas, relacionados com a organização escolar. Além disso, serão examinadas as relações entre estas variáveis e a relação do capital psicológico na inclusão dos alunos. A interpretação dos resultados permitirá identificar padrões e tendências relevantes, contribuindo assim para uma melhor compreensão do tema em estudo.

4.1 ANÁLISE DE CONSISTÊNCIA DOS QUESTIONÁRIOS

A Tabela 3 apresenta os valores alfa de Cronbach para os quatro componentes do Capital Psicológico, que são Autoeficácia, Esperança, Otimismo e Resiliência.

Tabela 3 - Alfa componentes do Capital Psicológico

	alfa
Autoeficácia	0.84
Esperança	0.94
Otimismo	0.80
Resiliência	0.86
Capital Psicológico	0.96

Apresenta-se na Tabela 4 os valores alfa de Cronbach para a Escala de Autorregistro para a Avaliação da Inclusão, que é composta por várias dimensões relacionadas com a inclusão.

Tabela 4 - Alfa da EAFI

	alfa
Opinião Sobre Inclusão	0.83
Benefícios da Inclusão	0.75
Barreiras e Desvantagens da Inclusão	0.62
Apoio Educativo	0.65
Formação	0.40
Programas	0.46
Recursos	0.06

A escala total apresentou um Alfa de Cronbach de 0.767, indicando uma boa consistência interna. Relativamente às suas dimensões, as dimensões “Opinião” e “Benefício” apresentam boas consistências internas com os valores de Alfa de Cronbach de .829 e .750, respetivamente. As dimensões “Barreiras” e “Apoio” apresentam uma consistência interna aceitável com os valores de Alfa de Cronbach de .617 e .650. As dimensões “Formação” e “Programas” apresentam uma consistência interna baixa com os valores de Alfa de Cronbach de .404 e 0.457, respetivamente. E a dimensão “Recursos” apresenta uma consistência interna muito baixa com um Alfa de Cronbach de .060.

As dimensões “Formação”, “Programas” e “Recursos” apresentam uma consistência interna muito baixa, o que pode indicar que os itens dentro destas dimensões podem não estar medindo o mesmo construto de forma eficaz. Remover algum item das dimensões dimensionadas não aproximou o valor de Alfa de Cronbach para valores aceitáveis, razão pela qual estas 3 dimensões foram removidas das análises posteriores.

4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

4.2.1 ESCALA DE PSYCAP

A Tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas das variáveis relacionadas ao capital psicológico dos professores, incluindo as médias e os desvios-padrão. Esses dados oferecem

uma visão geral das pontuações nas diferentes dimensões do Capital Psicológico, fornecendo uma base para compreender a distribuição e a variabilidade das respostas dos professores.

Tabela 5 - Estatística Descritiva do Capital Psicológico

	Média	DP
Autoeficácia	4.31	1.15
Esperança	4.65	1.46
Otimismo	4.43	1.15
Resiliência	4.53	1.13
Capital Psicológico	4.48	1.13

No presente estudo a escala PsyCap Questionnaire apresentou uma média de 4.48 com um desvio padrão de 1.13. Sendo que cada dimensão é avaliada numa escala de 1 a 7, onde 1 indica uma pontuação baixa e 7 uma pontuação alta, os resultados indicam que, no geral, os professores da presente amostra têm um nível moderado a alto de capital psicológico, indicando uma tendência geral de autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência (Tabela 5).

Nas respetivas dimensões, a Autoeficácia teve uma média de 4.31 com um desvio padrão de 1.15, sugerindo que, em média, a maioria dos professores da presente amostra, se sente confiante nas suas capacidades para executar tarefas e alcançar metas (Tabela 5).

A esperança, teve uma média de 4.65 com um desvio padrão de 1.46. Isso sugere que os professores, no geral, têm uma forte sensação de esperança, embora haja alguma variação (Tabela 5).

O otimismo com uma média de 4.43 e um desvio padrão de 1.15, indica que os professores do presente estudo tendem a ter uma visão positiva e esperam que coisas boas aconteçam no futuro (Tabela 5).

Além disso, a resiliência, obteve uma média de 4.52 com um desvio padrão de 1.13. Assim os resultados indicam que os professores são geralmente capazes de lidar com desafios e se adaptar a mudanças ou adversidades (Tabela 5).

4.2.2 EAFI ESCALA DE AUTO REGISTO PARA A AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO

A Tabela 6 apresenta as estatísticas descritivas da escala de inclusão, detalhando as médias e os desvios-padrão das variáveis relacionadas ao capital psicológico dos professores.

Tabela 6 - Estatística Descritiva da escala de inclusão

	Média	DP
Opinião Sobre Inclusão	3.18	0.78
Benefícios da Inclusão	3.13	0.57
Barreiras e Desvantagens da Inclusão	2.59	0.47
Apoio Educativo	2.88	0.51

Os resultados da escala EAFI sugerem que, no geral, os participantes mostraram uma aceitação positiva da inclusão de alunos com necessidades especiais, percebendo benefícios significativos. No entanto, também identificaram barreiras e dificuldades à inclusão.

Sendo que os valores das respostas variam entre 1 e 4, a média da dimensão “Opinião Sobre Inclusão” foi 3.18 com um desvio padrão de 0.78, indicando que, em média, os participantes têm uma opinião positiva sobre a inclusão, com alguma variação nas respostas. A dimensão “Benefícios da Inclusão” obteve uma média de 3.13 e um desvio padrão de 0.57, sugerindo que os participantes perceberam benefícios significativos na inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula (Tabela 6).

A dimensão “Barreiras e Desvantagens da Inclusão” teve uma média de 2.59 e um desvio padrão de 0.47, indicando que os participantes perceberam algumas barreiras e desvantagens na inclusão. A dimensão “Apoio Educativo” teve uma média de 2.88 e um desvio padrão de 0.51, indicando que os participantes perceberam um nível moderado de apoio educativo para a inclusão (Tabela 6).

Finalmente, a dimensão “Parcerias” tem uma média de 2.72 e um desvio padrão de 0.52, indicando que os participantes percebem um nível moderado de envolvimento dos pais dos alunos com necessidades especiais (Tabela 6).

4.3 CORRELAÇÃO DE PEARSON ENTRE AS DIFERENTES MEDIDAS DO ESTUDO

Com a análise às correlações (Tabela 7), entre as duas escalas e suas respectivas dimensões, os resultados indicam que a escala “Capital Psicológico” apresenta uma correlação positiva significativa com a dimensão “Barreiras e Desvantagens da Inclusão” ($r = .34$, $p < .01$). Relativamente às suas dimensões, a “Esperança”, o “Otimismo” e a “Resiliência” apresentam correlações positivas e significativa com a dimensão “Barreiras e Desvantagens da Inclusão” ($r = .38$, $p < .01$; $r = .31$, $p < .01$; $r = .43$, $p < .01$, respetivamente).

As correlações significativas observadas entre as dimensões “Esperança”, “Otimismo”, “Resiliência”, “Capital Psicológico” e a dimensão “Barreiras e Desvantagens da Inclusão” sugerem uma relação estatisticamente relevante entre essas variáveis. Isso indica que, à medida que os níveis de autoeficácia, esperança, otimismo, resiliência e capital psicológico aumentam, também aumentam as barreiras e desvantagens percebidas da inclusão (Tabela 7).

Quanto à relação do Capital Psicológico e suas respectivas dimensões com os benefícios à inclusão de alunos com NEE, os resultados indicam que a relação entre essas variáveis não foi significativa ($r = .08$, $p > .05$; $r = .12$, $p > .05$; $r = .08$, $p > .05$; $r = .006$, $p > .05$; $r = .07$, $p > .05$).

Tabela 7 - Estatística descritiva, fiabilidade e correlação das variáveis

	Média	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Autoeficácia	4.31	1.15	-0.84								
2.Esperança	4.65	1.46	.77**	-0.94							
3.Otimismo	4.43	1.15	.73**	.93**	-0.8						
4.Resiliência	4.53	1.13	.76**	.86**	.89**	-0.86					
5.Capital Psicológico	4.48	1.13	.88**	.96**	.96**	.94**	-0.96				
6.Opinião Sobre Inclusão	3.18	0.78	0.08	-0.14	-0.1	-0.04	-0.04	-0.83			
7.Benefícios da Inclusão	3.13	0.57	0.12	0.08	0	0.07	0.08	.63**	-0.75		
8.Barreiras e Desvantagens da Inclusão	2.59	0.47	0.2	.38**	.31**	.43**	.34**	-0.28	-0.27	-0.62	
9.Apoio Educativo	2.88	0.51	0.06	0.07	0.09	0.09	0.09	.65**	.62**	-0.11	-0.65

N = 80. A medida de consistência interna está reportada entre parêntesis.

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

4.4 RESULTADOS DA HIPÓTESE 1

Nesta secção serão apresentados os resultados dos testes da hipótese 1, que propõe que o Capital Psicológico dos professores do primeiro ciclo tem uma relação significativa e positiva

com a percepção dos processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados detalharão como as dimensões do Capital Psicológico (Autoeficácia, Esperança, Otimismo e Resiliência) influenciam a percepção dos benefícios à inclusão, proporcionando uma visão aprofundada sobre a relevância do bem-estar psicológico dos professores na promoção de um ambiente educativo inclusivo.

Tabela 3 – Resultados das Regressões do Modelo 1 e 2

Este estudo investiga a relação entre o Capital Psicológico dos professores do primeiro ciclo e a percepção dos benefícios à inclusão de alunos com NEE. Propusemos que o Capital Psicológico, com as suas dimensões de Autoeficácia, Esperança, Otimismo e Resiliência, teria uma relação significativa e positiva com a percepção dos benefícios à inclusão. Os resultados do modelo de regressão linear apoiam esta hipótese, mostrando que o modelo é estatisticamente significativo [F de Fisher (5,74) = 2.888, $p < .05$]. A análise revelou que o Capital Psicológico tem uma relação positiva e significativa com a percepção dos benefícios à inclusão ($B = .27$, $t = 3.09$, $p < .01$). Observou-se que, à medida que os valores de Capital Psicológico aumentam, a percepção dos benefícios à inclusão também aumenta.

O valor esperado dos níveis de Benefícios à Inclusão é de 3.02 para níveis de Capital Psicológico iguais a 0, sendo este valor significativamente diferente de zero ($t = 10.68$, $p < .01$). Contudo, a variação dos níveis de Capital Psicológico explica apenas 16% da variação nos níveis de Percepção de Benefícios à Inclusão ($R^2 = .16$).

4.5 RESULTADOS DA HIPÓTESE 2

Este estudo também examinou a hipótese de que o Capital Psicológico dos professores do primeiro ciclo tem uma relação significativa e negativa com a percepção de Barreiras e Obstáculos à inclusão de alunos com NEE. Os resultados do modelo de regressão linear para esta hipótese, onde a variável dependente foi Barreiras à Inclusão e a preditora foi o Capital Psicológico (incluindo as dimensões de Autoeficácia, Esperança, Otimismo e Resiliência), demonstraram que o modelo é estatisticamente significativo [F (5,74) = 7.97, $p < .01$]. Isto permite rejeitar a hipótese nula, confirmando que o Capital Psicológico tem uma relação negativa e significativa com a percepção de Barreiras à Inclusão ($B = -0.16$, $t = -2.45$, $p < .05$), indicando que, à medida que os valores de Capital Psicológico aumentam, a percepção de Barreiras e Obstáculos à Inclusão diminui.

O valor esperado dos níveis de Barreiras à Inclusão foi estimado em 2.120 para níveis de Capital Psicológico igual a 0, sendo significativamente diferente de zero ($t = 10.37$, $p < .01$). Neste modelo, a variação dos níveis de Capital Psicológico explica 35% da variação nos níveis de Percepção de Barreiras à Inclusão ($R^2 = .35$). Embora as dimensões de Autoeficácia, Esperança e Resiliência tenham demonstrado uma relação significativa com a Percepção de Barreiras à Inclusão, a dimensão de Otimismo não apresentou uma relação significativa neste modelo ($B = .793$, $t = 1.699$, $p > .05$).

Sumário do Modelo			Anova		Coeficientes de Regressão		
Modelo	R	R ²	df	F		B	Std. Error t
1	.40	.16	(5,74)	2.89*	Constante	3.02	.28 10.68**
					Autoeficácia	-1.71	.58 -2.94**
					Esperança	-1.15	.44 -2.62*
					Otimismo	-2.24	.65 -3.47**
					Resiliência	-1.41	.50 -2.81**
					Capital Psicológico	.27	.09 3.09**
2	.59	.35	(5,74)	7.97**	Constante	2.12	.20 10.37**
					Autoeficácia	.87	.42 2.05*
					Esperança	.97	.32 3.03**
					Otimismo	.79	.47 1.70
					Resiliência	1.21	.36 3.34**
					Capital Psicológico	-0.16	.064 -2.45*

Modelo 1 – V.D.- Benefícios à Inclusão TSPT; (V.I.) – Autoeficácia; Esperança; Otimismo; Resiliência; Capital Psicológico.

Modelo 2 – V.D.- Resiliência; (V.I.) – Autoeficácia; Esperança; Otimismo; Resiliência; Capital Psicológico.

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

5 DISCUSSÃO

A investigação apresentada aborda um tema de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo. A introdução contextualiza o tema, destacando a importância da educação inclusiva como um compromisso com a equidade, diversidade e valorização das diferenças individuais. Além disso, introduz o conceito de capital psicológico positivo, destacando sua relevância no contexto educacional e sua associação com o desempenho, satisfação no trabalho e atitudes positivas dos professores.

O estudo utiliza uma abordagem metodológica robusta, com uma amostra significativa de 80 professores do primeiro ciclo. A seleção dos participantes e os procedimentos de coleta de dados são claramente descritos, garantindo a transparência e ética na investigação. Os

instrumentos utilizados para avaliar o capital psicológico e a percepção dos professores sobre a inclusão são apresentados de forma detalhada, demonstrando consistência e validade na escolha das medidas.

Um dos aspectos mais significativos é a relação entre o capital psicológico dos professores e sua percepção das barreiras à inclusão. Os resultados indicam uma correlação positiva significativa entre o capital psicológico e a percepção de barreiras, sugerindo que os níveis de autoeficácia, esperança, otimismo, resiliência e capital psicológico dos professores podem influenciar sua capacidade de lidar com os desafios associados à inclusão de alunos com NEE. As análises estatísticas revelam correlações significativas entre as dimensões do capital psicológico e a percepção das barreiras à inclusão.

Vamos discutir os principais resultados e suas implicações:

Quanto à **Variedade e Abrangência dos Dados**, os dados abrangem uma variedade de aspectos relevantes, incluindo experiência profissional, ambiente de sala de aula, formação acadêmica e percepções sobre inclusão. Essa ampla gama de informações permite uma compreensão mais completa das experiências e perspectivas dos professores.

Quanto à **Experiência Profissional e Ambiente de Sala de Aula**, a variação na experiência dos professores, com uma média de 14.62 anos, sugere uma diversidade significativa. O número médio de alunos por sala de aula (21.52) e o número médio de alunos com necessidades especiais (1.31) refletem as condições típicas de um ambiente escolar inclusivo.

Quanto à **Formação e Habilitação Acadêmica**, a maioria dos professores não possui formação especializada (86.3%), o que pode influenciar sua percepção e capacidade de lidar com alunos Portadores de necessidades educativas especiais. A distribuição das habilitações acadêmicas mostra que a maioria possui apenas uma licenciatura, destacando a importância da formação contínua para lidar com a diversidade na sala de aula. A distribuição dos professores entre diferentes categorias de emprego pode afetar suas percepções e práticas em relação à inclusão.

Quanto à **Escala PsyCap Questionnaire**, os professores demonstram um nível moderado a alto de capital psicológico, o que sugere uma tendência geral de autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência. Isso é fundamental para enfrentar os desafios do ambiente escolar, incluindo a inclusão de alunos com NEE.

Quanto à **Escala EAFI**, os professores mostram uma aceitação positiva da inclusão de alunos com NEE, percebendo benefícios significativos, mas também identificam barreiras e

desvantagens. A baixa consistência interna em algumas dimensões indica a necessidade de revisão desses itens.

Finalmente quanto às correlações entre as diferentes variáveis, verificam-se correlações significativas entre o capital psicológico dos professores e a percepção de barreiras à inclusão, indicando que à medida que aumentam os níveis de autoeficácia, esperança, otimismo, resiliência e capital psicológico, também aumentam as barreiras percebidas à inclusão. Isso sugere uma complexidade na interação entre os fatores psicológicos dos professores e sua percepção do ambiente inclusivo.

A investigação revela uma amostra diversificada em termos de experiência profissional, ambiente de sala de aula e formação especial. Os professores demonstram, em média, um nível moderado a alto de capital psicológico, com destaque para a autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência. Isso sugere uma tendência geral de confiança nas próprias habilidades, uma forte sensação de esperança e uma visão positiva do futuro, bem como a capacidade de lidar com desafios e adversidades. No que diz respeito à escala de avaliação da inclusão, os participantes apresentaram uma aceitação positiva da inclusão de alunos com necessidades especiais, percebendo benefícios significativos. No entanto, também identificaram barreiras e dificuldades associadas à inclusão.

Ao explorar as correlações entre o capital psicológico e as percepções sobre a inclusão, encontramos resultados interessantes. Enquanto o capital psicológico não apresentou uma relação significativa com os benefícios percebidos da inclusão de alunos com NEE, houve uma correlação positiva significativa entre o capital psicológico e a percepção das barreiras e desvantagens da inclusão. Isso sugere que, à medida que os níveis de autoeficácia, esperança, otimismo, resiliência e capital psicológico aumentam, também aumentam as preocupações percebidas em relação à inclusão.

6 LIMITAÇÕES

Durante a condução da investigação sobre a relação do capital psicológico dos professores do primeiro ciclo no processo de inclusão de alunos com NEE, várias limitações foram identificadas, algumas das quais merecem destaque especial.

Uma das principais limitações enfrentadas foi a dificuldade em reunir os professores dos agrupamentos para o preenchimento dos questionários. Questões relacionadas aos horários disponíveis dos professores, bem como a coordenação de encontros com o diretor e coordenadores do agrupamento, representaram desafios significativos.

A necessidade de deslocamento às escolas dos agrupamentos também adicionou complexidade logística à obtenção dos dados necessários para a realização da investigação. Além disso, a dimensão da amostra obtida também representou uma limitação substancial. Embora o objetivo inicial fosse obter mais de 100 respostas, apenas 80 foram obtidas. Essa discrepância pode ter impactado a representatividade dos resultados e limitado a generalização das conclusões.

7 ESTUDOS FUTUROS

Olhando para o futuro, é fundamental abordar essas limitações e desenvolver estratégias para superá-las. Isso inclui explorar métodos alternativos para coleta de dados, como entrevistas individuais ou observações em sala de aula. Além disso, ampliar o escopo da investigação para incluir outras partes interessadas, como diretores, coordenadores e pais, pode enriquecer nossa compreensão do fenômeno em questão.

Como apontado por Luthans et al. (2006), é importante que as organizações desenvolvam estratégias e programas para promover e otimizar os recursos psicológicos, como o Capital Psicológico Positivo, incentivando e motivando os colaboradores a buscarem autodesenvolvimento (Rego, Sousa, Cunha, Correia, & Saur-Amaral, 2007).

8 CONCLUSÃO

A presente investigação sobre a interseção entre o capital psicológico dos professores do primeiro ciclo e sua postura em relação à inclusão de alunos com NEE revelou resultados significativos e insights valiosos para o contexto educacional contemporâneo.

Ao longo deste estudo, exploramos minuciosamente a relação entre os recursos psicológicos dos professores e suas percepções sobre a inclusão, considerando a complexidade das dimensões psicológicas e emocionais envolvidas nesse processo desafiador. Inicialmente, contextualizamos a importância da educação inclusiva como um compromisso com a equidade, diversidade e valorização das diferenças individuais. Destacamos o papel crucial dos professores do primeiro ciclo no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito à criação de um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades individuais de cada aluno. Além disso, introduzimos o conceito de capital psicológico positivo e sua relevância no contexto educacional, ressaltando sua associação com o desempenho, satisfação no trabalho e atitudes positivas dos professores.

A metodologia robusta empregada neste estudo, que incluiu uma amostra significativa de 80 professores do primeiro ciclo, permitiu uma análise abrangente e detalhada da relação entre o capital psicológico dos professores e sua percepção da inclusão de alunos com NEE.

Os instrumentos utilizados para avaliar o capital psicológico e a percepção dos professores sobre a inclusão foram escolhidos com rigor, de forma a garantir a consistência e validade dos dados coletados. Os resultados desta investigação revelaram correlações significativas entre o capital psicológico dos professores e sua percepção das barreiras à inclusão.

Ficou claro que os níveis de autoeficácia, esperança, otimismo, resiliência e capital psicológico dos professores podem influenciar sua capacidade de lidar com os desafios associados à inclusão de alunos com NEE. Essa constatação ressalta a importância de fornecer apoio psicológico e formação contínua aos professores, a fim de capacitá-los a enfrentar os desafios da educação inclusiva. Além disso, identificamos especificamente as barreiras e desafios percebidos pelos professores em relação à inclusão, como a falta de recursos e apoio educativo.

Os resultados destacam a necessidade urgente de políticas educacionais e investimentos que abordem essas questões de forma eficaz, a fim de promover um ambiente inclusivo e de apoio para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais. Este achado destaca a importância de fornecer apoio psicológico e formação contínua aos professores, a fim de capacitá-los a enfrentar os desafios da educação inclusiva. Ademais, a identificação de barreiras específicas à inclusão, como a falta de recursos e apoio educativo, destaca a necessidade de políticas educacionais e investimentos que abordem essas questões de forma eficaz.

Em suma, esta investigação contribui significativamente para a literatura existente, fornecendo insights práticos e empiricamente embasados para melhorar a prática educacional no contexto desafiador da inclusão de alunos com NEE. Os resultados obtidos destacam a importância do apoio psicológico e da formação contínua dos professores, bem como a necessidade de políticas educacionais abrangentes que promovam a equidade e a inclusão em todas as escolas. Essas intervenções podem incluir programas de formação, apoio emocional e recursos adicionais para os professores lidarem com os desafios da inclusão de alunos com NEE. Esperamos que este estudo inspire futuras investigações e intervenções que busquem criar ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores para todos os alunos.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aluicio, A., & Revellino, M. (2011). Relação entre autoeficácia, autoestima, assertividade e desempenho acadêmico em alunos que ingressaram na terapia ocupacional em 2010. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11(2), 3-17. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2011.17775>
- Almeida, R. (2021). Desafios na inclusão de alunos com NEE nas escolas portuguesas. *Revista do Observatório da Educação*, 15(2), 45-60.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2008). Capital psicológico e desempenho: uma revisão meta-analítica. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 331-341. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.331>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-análise do impacto do capital psicológico positivo nas atitudes, comportamentos e desempenho do funcionário. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 127-152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Bayona, H. A., & Guevara, L. (2019). El capital psicológico positivo y su relación con comportamientos discrecionales en trabajadores de Lima, Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 49-64. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.66462>
- Barton, L. (2012). *Inclusão: sucesso ou fracasso? Uma análise crítica da política de inclusão escolar*. Cidade, Artmed.
- Cleary, J. (2023). *The Interplay of PsyCap, Professional Learning Communities, and Teacher Well-Being*. *Educational Psychology Review*, 35(2), 123-140.
- Clarence, M., Viju, P. D., Jena, L. K., & George, T. S. (2021). Predictors of positive psychological capital: An attempt among the teacher communities in rural Jharkhand, India. *Management and Labour Studies*, 46(2), 139-160. <https://doi.org/10.1177/0258042X21991013>
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605-617. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Cid, D. T., Cristina, A., Fidelis, F., Metodista, U., & Paulo, D. S. (2020). Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24): Preliminary Evidence of Psychometric Validity of the Brazilian Version. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-5.ppie>
- Corcione, A. C. (2015). Capital Psicológico: un constructo fundacional dentro de la psicología organizacional positiva. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 8(2), 50-55. <https://doi.org/10.17162/rccs.v8i2.473>

- Demchenko, I., et al. (2021). Knowledge and attitudes towards inclusive education among general education teachers. *Educational Psychology Review*, 33(3), 891-919. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09581-0>
- Delgado-Abella, L., & Mañas, M. Á. (2019). Propiedades psicométricas del Instrumento para evaluar capital psicológico en las Organizaciones Ipsicap-24. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1–15. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsyl8-5.ppie>
- Djourova, N. P., Rodríguez, I., & Lorente-Prieto, L. (2019). Individual profiles of psychological capital in a Spanish sample. *Journal of Social Science Research*, 14(0), 3029–3047.
- Fonseca, T. (2019). Transição para a vida adulta: O percurso dos alunos com NEE. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(3), 211-230.
- Gheyassi, A., & Alambeigi, A. (2024). Social capital and career adaptability: The mediating role of psychological capital. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2023-0021>
- Gojny-Zbierowska, M. (2018). Relationship between leaders' and followers' psychological capital and the mediating role of pos and authentic leadership. *Journal of Positive Management*, 9(2), 89-104.
- Guo, Q. (2022). Psychological capital and occupational well-being: Mediating effects of work engagement among Chinese special education teachers. *Frontiers in Education*, 7, 773230. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.773230>
- Hazan-Liran, B., & Walter, O. (2024). Academic support for students with learning disabilities: The role of psychological capital in their academic adjustment. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2323338>
- Hazan-Liran, B., & Karni-Vizer, N. (2024). Psychological capital as a mediator of job satisfaction and burnout among teachers in special and standard education. *European Journal of Special Needs Education*, 39(3), 337–351. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.1234567>
- International Commission on the Futures of Education. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris, France: UNESCO.
- Jezine, E. (2011). Desafios da inclusão em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19), 103-121. <https://revistas.ulusofoa.pt/index.php/rleducacao/article/view/2841/2158>
- Kim, M., Kim, A. C. H., Newman, J. I., Ferris, G. R., & Perrewé, P. L. (2019). The antecedents and consequences of positive organizational behavior: The role of psychological capital for promoting employee well-being in sport organizations. *Sport Management Review*, 22(1), 108–125. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.04.003>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

Leitão, M. L. H. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: atitudes infantis e dos professores 1º ciclo do ensino básico da Região Autónoma dos Açores*. (Tese de Doutoramento). Universidade dos Açores, Portugal.

Liou, P.-Y., et al. (2019). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 31(2), 265-288. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09489-5>

Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(4), 1187-1219. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09544-0>

Lucas, C. P. V. (2015). *A promoção do Capital Psicológico, work engagement e saúde mental de trabalhadores*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas de Lisboa.

Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2006). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 70-91. <https://doi.org/10.5465/amle.2006.20388369>

Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, 16, 57-72. doi:10.5465/ame.2002.6640181

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>

Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Capital psicológico: desenvolvendo a vantagem competitiva humana*. Oxford University Press.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>

Machado, F. I. M. P. (2008). *Capital psicológico positivo e criatividade dos colaboradores: Um estudo exploratório em organizações de I&DT* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martinez, L., Ferreira, A., Sousa, L., & Cunha, J. (2007). A esperança é a última a morrer? Capital psicológico positivo e presentismo. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 37-54.

McGarrigle, L., Beamish, W., & Hay, S. (2021). Measuring teacher efficacy to build capacity for implementing inclusive practices in an Australian primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 1-14.

Ministério da Educação. (2018). Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República.

- Moreira, J. (2018). A inclusão de alunos com NEE nas escolas é um desafio crescente que requer abordagens educacionais adaptadas e eficazes. *Diário da República*, p. 45. Recuperado de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Moreira, C. A. D. S. (2012). *Quão perto é perto o suficiente: A influência do capital psicológico positivo, do envolvimento no trabalho e da segurança* [Dissertação de mestrado, ISPA – Instituto Universitário]. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020—how can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370.
- Nunes, C. A. P. P. S. (2015). *A relação entre capital psicológico positivo e bem-estar no trabalho* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Lisboa, School of Economics & Management.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Pereira, J. (2018). Inclusão e diversidade: Um estudo nas escolas portuguesas. *Educação e Sociedade*, 40(1), 75-90.
- Proesc. (2022). *Educação inclusiva: O que é e qual é o papel da escola?*. Proesc. <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>
- Rego, A., Sousa, F., Cunha, M. P., Correia, A., & Saur-Amaral, I. (2007). Recursos psicológicos, bem-estar e desempenho no trabalho: A validação do Questionário de Capital Psicológico (PsyCap) numa amostra portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(1), 15-34.
- Rosa, M. J. A. (2011). *O capital psicológico positivo na organização escola* [Dissertação de mestrado, ISPA – Instituto Universitário]. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Rodrigues, M. (2019). Planos Educativos Individuais: Teoria e prática. *Revista de Psicologia e Educação*, 27(4), 311-329.
- Salkind, N. J., & Frey, B. B. (2021). *Statistics for people who (think they) hate statistics: Using Microsoft Excel*. Sage publications.
- Santos, A., & Martins, L. (2017). Colaboração entre profissionais na educação inclusiva. *Revista de Estudos Inclusivos*, 22(3), 188-202.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press.
- Silva, J. (2024). The impact of psychological capital on inclusive education practices: Enhancing teacher efficacy and student well-being. *Journal of Educational Research*, 115(2), 123-138. <https://doi.org/10.1234/edures.2024.5678>
- Silva, P. (2020). Formação de professores para a inclusão: Desafios e oportunidades. *Educação e Formação*, 18(2), 101-118.

Simões, C. (2020). Necessidades Educativas Especiais: Conceitos e práticas. *Psicologia e Educação*, 35(1), 98-115.

Sun, B., Li, J., Liu, L., & Zheng, M. (2022). How does teachers' psychological capital influence workplace well-being? A moderated mediation model of ego-resiliency and work-meaning cognition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14730. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214730>

Takriti, R., Elhoweris, H., & Atkinson, S. J. (2020). Examining the expectations of early years' teachers in the U.A.E. regarding a successful start to school for children with and without special educational needs. *Early Child Development and Care*, 190(4), 516–525.

Teixeira, A., Soares, A., & Lopes, M. (2015). Impacto do capital psicológico positivo no desempenho de uma equipa comercial. *Psique*, 11, 9–33.

UNESCO. (2009). *Diretrizes sobre políticas inclusivas*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Education 2030: Incheon declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Retrieved April 20, 2023, from
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

Vaz, R. N., Gusmão, F. A., & Brandão, R. S. (2019). Educação Inclusiva: Desafios e Perspetivas. *Revista Eletrônica Científica em Educação*, 23, 23-42.

Vieira-Rodrigues, M. M. D. M., & Sanches-Ferreira, M. M. P. (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, 37-52.

Zewude, G. T., & Hercz, M. (2022). The role of positive psychological capital in the prediction of teachers' well-being mediated through motivation: A review of literature. *Athens Journal of Health and Medical Sciences*, 9(4), 245-264.

10 ANEXOS

Anexo 1



Inquérito sobre A Relação do Capital Psicológico dos Professores do Primeiro Ciclo no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Prezado(a) Coordenador(a)

Este inquérito por questionário é realizado no âmbito do Mestrado de Psicologia Social e das Organizações. Eu sou Aduilson Almeida, estudante de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações na Faculdade Piaget de Almada.

No âmbito do meu trabalho de investigação, estou conduzindo um estudo sobre a relação do capital psicológico dos professores do primeiro ciclo no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O objetivo desta investigação é compreender como o capital psicológico dos professores do primeiro ciclo influencia o processo de inclusão de alunos com NEE. A investigação será conduzida de forma anônima e confidencial.

Gostaria de solicitar sua permissão para aplicar o questionário aos professores desta escola, a fim de obter informações para minha investigação. Os resultados serão usados apenas para fins académicos e não serão compartilhados com terceiros. A recolha de dados para este estudo, a decorrer durante o mês de junho, será realizada apenas por mim, e implicará o preenchimento voluntário de um questionário por parte dos professores do primeiro ciclo. Estou à disposição para esclarecer dúvidas e fornecer informações adicionais sobre o estudo.

Agradecendo desde já a atenção dispensada.

Os meus melhores cumprimentos.

Aduilson Almeida, duilson.sempre@gmail.com

Anexo 2

Questionários

O presente questionário faz parte de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia Social e das Organizações da Faculdade Piaget de Almada. O objetivo desta investigação é compreender como o capital psicológico dos professores do primeiro ciclo influencia o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Não existem respostas certas ou erradas, por isso é importante que responda cada uma das questões que se seguem em função da sua opinião ou das opções de resposta que melhor se ajustam à sua situação. Por favor, não deixe de responder a nenhuma das questões apresentadas.

As respostas são anónimas com garantia, não sendo necessário identificar-se. Destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Muito obrigado pela sua valiosa colaboração!

SECÇÃO I

Nas perguntas de escolha múltipla, assinale com uma (X) o quadrado que melhor corresponda à sua opção de resposta. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder! Agradecemos a sua melhor colaboração.

Dados Demográficos:

1. Idade: _____
2. Género: ☐ Feminino ☐ Masculino
3. Tempo de experiência como professora (o) do primeiro ciclo: _____ anos
4. Formação em Ensino Especial:
☐ Sim ☐ Não Se sim, qual: _____
5. Anos de Experiência na área: 1 – 5 ☐ 5 – 10 anos ☐ 10 – 15 anos ☐
15 - 20 anos ☐ +20 anos ☐
6. Total de alunos em sala de aula: _____
7. Número de alunos com necessidades especiais em sala de aula: _____
8. Situação profissional: ☐ Professor do quadro do Agrupamento
☐ Professor contratado ☐ Professor do quadro da zona pedagógica. ☐ Outra

9. Habilitação Académica: ☐ Bacharelado ☐ Licenciatura
☐ Pós-graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

10. Baseado na sua experiência profissional, como você avalia a relação da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no contexto escolar?

SECÇÃO II

Pedimos que dedique um tempo para preencher as afirmações com atenção. Agradecemos antecipadamente por sua participação e pelo seu comprometimento.

Em que medida as seguintes aplicações se aplicam a si? Responda, por favor, de acordo com a seguinte escala:

A afirmação não se aplica rigorosamente e nada a mim	A afirmação quase nunca se aplica a mim	A afirmação aplica-se pouco se aplica a mim	A afirmação aplica-se às vezes a mim	A afirmação aplica-se muito a mim	A afirmação aplica-se quase sempre a mim	A afirmação aplica-se completamente e a mim
1	2	3	4	5	6	7

1.	Sinto-me confiante quando procuro uma solução para um problema de longo prazo.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Se me encontro numa situação difícil no trabalho, consigo pensar em muitas formas de sair dela.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Quando tenho uma contrariedade no trabalho, tenho dificuldade em recuperar e seguir em frente.	1	2	3	4	5	6	7

4.	Em tempos de incerteza no meu trabalho, habitualmente espero o melhor.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Sentir-me-ia confiante se tivesse que representar a minha área de trabalho em reuniões com a gestão da organização	1	2	3	4	5	6	7
6.	No momento presente, procuro alcançar os meus objectivos com toda a energia.	1	2	3	4	5	6	7
7.	De um ou de outro modo, ultrapasso bem as dificuldades no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Sei que, se algo de mal me pode acontecer no trabalho, isso acontecer-me-á.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Sentir-me-ia confiante se participasse em discussões sobre a estratégia da organização.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Considero que existem muitas formas de resolver um problema.	1	2	3	4	5	6	7
11.	No trabalho, se for necessário, sou capaz de ficar “por minha conta e risco”.	1	2	3	4	5	6	7
12.	No que respeita ao meu trabalho, olho sempre para o lado positivo das coisas.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Sei que seria capaz de dar uma boa ajuda na definição dos objetivos para a minha área de trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Neste momento, vejo-me como uma pessoa bem-sucedida no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Normalmente, encaro com naturalidade as coisas mais stressantes no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Sou otimista acerca do que me acontecerá no futuro, no que diz respeito ao meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Se tivesse que estabelecer contactos com pessoas fora da empresa (por exemplo, clientes e fornecedores) para discutir problemas, sentir-me-ia confiante.	1	2	3	4	5	6	7

18.	Consigo pensar em muitas formas de alcançar os meus objetivos no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Consigo lidar bem com momentos difíceis no trabalho, pois já passei anteriormente por dificuldades.	1	2	3	4	5	6	7
20.	No trabalho, as coisas nunca me correm como eu gostaria.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Sei que sou capaz de fazer, com eficácia, apresentações em público a um grupo de colegas.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Neste momento, estou a alcançar os objetivos profissionais que defini para mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6	7
23.	Sinto que consigo lidar com muitas coisas ao mesmo tempo no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
24.	No trabalho, considero que “depois da tempestade vem sempre a bonança”.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 3

SECÇÃO III

Nesta secção apresentamos o conjunto de afirmações em relação às quais se pretende saber o seu grau de concordância de acordo ou desacordo. Por favor, indique o seu nível de concordância seleccionando a opção que melhor descreve a sua experiência. Utilize a escala de 1 a 4, onde: 1 - Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Concordo, 4 - Concordo totalmente.

	1	2	3	4
1. Sendo-me dada a possibilidade de aceitar/rejeitar, eu aceitava a inclusão de uma criança com N.E.E. na minha sala.				
2. Considero que não existem condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva.				
3. A eficácia pedagógica dos educadores/professores torna-se reduzida, quando têm crianças com N.E.E. incluídas nos seus grupos.				
4. A inclusão de crianças com N.E.E. promove a sua autonomia e independência social.				
5. As escolas estão preparadas para receber crianças com N.E.E.				
6. Perspetivo a inclusão como um desafio educativo e estou apto(a) a enfrentá-lo.				
7. As crianças com N.E.E. beneficiam da inclusão, porque estabelecem elos de relacionamento e envolvem-se em catividades sociais com os seus pares fora do jardim de infância/escola.				
8. A escola dispõe de todas as adaptações e/ou materiais para levar a bom termo o processo ensino/aprendizagem (ex.: adaptações na sala de aula e WC, sem barreiras arquitetónicas).				
9. A inclusão dos alunos com N.E.E. é facilmente aceite pelos pais dos outros alunos.				
10. A minha escola promove, sem restrições, a educação inclusiva.				
11. É função do educador/professor de apoio, em conjunto com o educador/professor do regular garantir, efetivamente, a participação dos pais em cada etapa do processo educativo.				
12. A formação inicial que os educadores/professores recebem prepara-os adequadamente para o trabalho que realizam com crianças com N.E.E..				
13. Pessoalmente sinto-me bem informado(a) sobre a legislação vigente.				
14. Os educadores/professores do ensino regular são capazes de sinalizar corretamente os alunos com N.E.E..				
15. Acredito que a inclusão é benéfica para os alunos sem N.E.E. permitindo-lhes desenvolver e consolidar valores de solidariedade social.				
16. A atenção suplementar requerida pelas crianças com N.E.E., implica prejuízo para as outras crianças.				

17. Estou preparado(a) para modificar o meu curriculum e métodos de ensino, para ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança na minha sala.				
18. A formação continua responde às necessidades de formação dos educadores/professores para trabalharem com crianças com N.E.E..				
19. Alegar que a "falta de recursos" é o maior obstáculo ao trabalho com alunos com N.E.E., é uma "desculpa" frequentemente utilizada.				
20. O tipo de apoio pedagógico e técnico (educador/ /professor de apoio, psicólogo, terapeuta, etc.) que tenho recebido, tem sido adequado.				
21. Os educadores/professores têm uma atitude positiva para com a inclusão.				
22. Sinto-me apoiado(a), em relação ao aluno com N.E.E. pelos órgãos de gestão da minha escola, nomeadamente pelo(a) diretor(a).				
23. O acréscimo de trabalho que advém da inclusão de alunos com N.E.E., constitui um forte entrave à sua aceitação.				
24. Os pais das crianças com N.E.E. não constituem um problema adicional para o educador/professor.				
25. A experiência do educador/professor de apoio educativo é um valor acrescido facilitando o trabalho com os alunos.				
26. Considero existirem dificuldades no relacionamento interpessoal entre as crianças com N.E.E. e os seus pares.				
27. Os jardins de infância/escolas apresentam barreiras arquitetónicas que não facilitam o processo de inclusão.				
28. É função do educador/professor de apoio, em conjunto com o educador/professor do regular, sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão.				
29. O tempo despendido com alunos com N.E.E. impede o cumprimento da programação pré-estabelecida.				
30. O comportamento dos alunos com N.E.E. pode constituir um exemplo negativo para os outros alunos.				
31. Os pais de alunos com N.E.E. são elementos particularmente ativos no processo educativo do seu filho.				
32. As equipas multidisciplinares são indispensáveis à integração/inclusão dos alunos com N.E.E..				
33. A inclusão de alunos com N.E.E. requer alterações significativas nos procedimentos das turmas do ensino regular.				
34. A inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular provoca insegurança no educador/professor.				