

DM

**O Bem-estar dos docentes e não docentes
à luz da Educação Inclusiva**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mónica Canha Carvalho

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2021

O Bem-estar dos docentes e não docentes à luz da Educação Inclusiva

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mónica Canha Carvalho

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTAÇÃO

Soraia Fernandes Garcês

Agradecimentos

“Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?”

Fernando Pessoa

Finalizo esta importante etapa do meu trajeto acadêmico, agradecendo a todas as pessoas que me acompanharam e me motivaram ao longo de todo este percurso.

Às minhas orientadoras Professoras Doutora Margarida Pocinho e Doutora Soraia Garcês por todas as aprendizagens, pela compreensão e pelo suporte contínuo.

Aos meus amigos e colegas que me acompanharam ao longo de toda a minha licenciatura e que agora culminam como eu mais uma etapa importante.

Aos meus, por estarem sempre presentes em todas as etapas da minha vida, por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos e por me inculcarem desde sempre um espírito de resiliência face às adversidades. Agradeço em especial, aos meus pais, à minha irmã, ao meu irmão e ao meu namorado, pilares imprescindíveis na minha vida.

Resumo

Analisar os principais desafios dos profissionais de educação à luz da legislação sobre a Educação Inclusiva em vigor é essencial para compreender e promover o seu bem-estar. Neste estudo, tem-se como objetivo avaliar o bem-estar dos docentes e não docentes de Portugal Continental e ilhas, que trabalham e lidam com alunos com e sem Necessidades de Saúde Especiais (NSE). A amostra é constituída por 368 indivíduos, com uma idade média global de aproximadamente 50 anos. Relativamente aos instrumentos utilizados, foram aplicadas a Escala de Bem-estar Experiencial (Pocinho, & Garcês, 2019) e a Escala de Avaliação de *Mobbing* (Pocinho, & Garcês, 2018). Os resultados de ordem quantitativa permitiram constatar que: existe uma relação significativa negativa entre o *Mobbing* e o Bem-estar; variáveis sociodemográficas como o género, a localização geográfica e o tempo de serviço não têm influência no bem-estar dos profissionais; os docentes tendem a expressar menor bem-estar comparativamente aos não docentes. Os resultados de ordem qualitativa permitiram verificar que: competências profissionais, relações interpessoais e fatores organizacionais podem influenciar o bem-estar de docentes e não docentes. Implicações práticas são também apresentadas e discutidas.

Palavras-Chave: Psicologia Positiva; Bem-estar; Docentes; Não docentes; Educação Inclusiva.

Abstract

Analyse the main challenges of education professionals in light of the legislation on Inclusive Education is crucial to understand and promote their well-being. In this study, the aim is to assess the well-being of teachers and non-teachers from mainland Portugal and islands, who work and deal with students with and without Special Health Needs (NSE). The sample consists of 368 individuals, with an overall average age of approximately 50 years. The instruments applied were the Experiential Well-being Scale (Pocinho, & Garcês, 2019) and the *Mobbing* Assessment Scale (Pocinho, & Garcês, 2018). The quantitative results showed that: there is a significant negative relationship between *Mobbing* and Well-being; sociodemographic variables such as gender, geographic location and length of service do not influence the well-being of professionals; teachers tend to express less well-being when compared to non-teachers. The qualitative analysis allowed to verify that: professional skills, interpersonal relationships and organizational factors may influence the well-being of teachers and non-teachers. Practical implications are also presented and discussed.

Key Words: Positive Psychology; Well-being; Teachers; Non-teachers; Inclusive Education.

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento teórico	3
Conceptualizações sobre o Bem-estar	3
O Bem-estar em contextos educativos.....	5
<i>Programas de intervenção</i>	8
<i>A Escola e a Educação Inclusiva</i>	11
<i>A Legislação Portuguesa sobre a Educação Inclusiva</i>	12
II – Metodologia do Estudo Empírico	17
Objetivos e Hipóteses de Investigação	17
Participantes	18
Instrumentos	19
<i>Questionário “O bem-estar dos docentes e não docentes à luz da Educação Inclusiva”</i>	19
<i>Escala de Bem-Estar Experiencial</i>	19
<i>Escala de Avaliação de Mobbing</i>	20
Procedimentos	20
III – Resultados	22
Estudo 1 – Análise Global do Bem-Estar	22
<i>Estatística Descritiva</i>	22
<i>Estatística Correlacional e Inferencial</i>	23
<i>Diferenças intergrupais</i>	24

Estudo 2 – Docentes Versus Não Docentes	27
<i>Correlações Docentes e Não Docentes</i>	29
<i>Análise individual dos itens do Bem-Estar - Docentes versus Não docentes</i> . 30	
<i>Docentes versus Não docentes – Análise qualitativa do Bem-estar e sua relação com a Educação Inclusiva</i>	33
IV – Discussão e Conclusão	39
Referências Bibliográficas.....	51
Legislação Portuguesa	59
Anexos	60
Anexo 1 – Questionário Sociodemográfico.....	60
<i>O Bem-estar dos docentes e não docentes à luz da Educação Inclusiva</i>	60

Índice de Tabelas

Tabela 1: Estatística Descritiva das variáveis da investigação	22
Tabela 2: Correlações entre o Bem-Estar e o <i>Mobbing</i>	23
Tabela 3: Teste <i>t</i> de Amostras Independentes – Género	24
Tabela 4: Teste de Homogeneidade das variâncias – Localização geográfica.....	25
Tabela 5: <i>One Way</i> ANOVA – Localização geográfica.....	25
Tabela 6: Teste de Homogeneidade das variâncias – Tempo de serviço	26
Tabela 7: <i>One Way</i> ANOVA – Tempo de serviço	27
Tabela 8: Teste <i>t</i> de Amostras Dependentes – Bem-Estar vs <i>Mobbing</i> (Docentes e Não docentes	28
Tabela 9: Estatísticas de grupo – Categoria Profissional	28
Tabela 10: Correlações Docentes	29
Tabela 11: Correlações Não Docentes.....	30
Tabela 12: Teste de Amostras Independentes	31
Tabela 13: Teste <i>t</i> -student – Estatísticas de grupo	32
Tabela 14: Categorias – <i>Q</i> : “ <i>Como descreve a sua experiência com a Educação Inclusiva?</i>	37

Introdução

A Psicologia Positiva trata-se de uma área da ciência psicológica amplamente estudada pela investigação. Trata-se de um ramo da Psicologia que procura explorar: (a) a experiência subjetiva positiva; (b) os traços individuais; e (c) as instituições positivas (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000; Ivtzan, Lomas, Hefferon, & Worth, 2016; Zanon, Dellazzana-Zanon, Wechsler, Fabretti, & Rocha, 2020). Uma das grandes áreas de investigação da Psicologia Positiva é o bem-estar (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000; Ivtzan et al., 2016). O bem-estar, mais especificamente, o bem-estar subjetivo é composto por um fator cognitivo, isto é, a satisfação de vida e por dois fatores emocionais, ou seja, os afetos positivos e os afetos negativos que estão implicados no nível de felicidade percebida. A satisfação da vida é vista como uma avaliação face a diversos aspetos relevantes da vida do sujeito, tais como o trabalho, as relações sociais e a família. Os afetos positivos dizem respeito às emoções positivas como a alegria o entusiasmo enquanto os afetos negativos correspondem às emoções negativas, tais como o *stress* e o medo (Wechsler, Fabretti, & Rocha, 2020).

Nas últimas décadas, a investigação tem procurado analisar o bem-estar em vários contextos, tais como o trabalho. Este trata-se de um fator determinante para o bem-estar (Diener, 2009; Garcez, Antunes, & de Sousa Zarife, 2018). No contexto específico das Escolas, a partir da Educação Inclusiva em constante alteração legislativa, abordar o bem-estar dos profissionais de educação é de extrema relevância, de modo a garantir, não só o sucesso dos alunos como também o estabelecimento de relações positivas entre os profissionais e o bom desempenho nas suas funções (Scaramuzza, & Rebolo, 2019; Monteiro, Sanches-Ferreira, & Alves, 2020; Oliveira, da Silva Feitosa, & da Silva Mota, 2020).

De forma a compreender o bem-estar à luz da Educação Inclusiva daqueles que trabalham diariamente em contextos educativos, nomeadamente, o dos docentes e não docentes, o presente estudo procurou no capítulo I expor conceptualmente os princípios teóricos ligados ao bem-estar, o bem-estar relativo aos profissionais de educação, potenciais programas de intervenção para promover o bem-estar e todo o trajeto legislativo sobre a Educação Inclusiva. No capítulo II, está caracterizado o estudo empírico realizado e no capítulo III concentram-se os principais resultados obtidos na investigação. Por fim, no capítulo IV são discutidos os resultados alcançados com base na literatura encontrada, concluindo depois a investigação realizada.

I – Enquadramento teórico

Conceptualizações sobre o Bem-estar

O bem-estar é um conceito complexo e multifacetado, sofrendo diversas alterações ao longo do tempo. Estas transformações conceptuais devem-se às mudanças ocorridas na sociedade, nomeadamente em dois períodos distintos da história. Neste sentido, foi a partir da década de 60 que se caracterizou o bem-estar a partir de um âmbito mais psicológico através da investigação científica na área da Psicologia. O fim da Segunda Guerra Mundial, marcado por grandes transformações sociais impulsionou a necessidade de desenvolver indicadores sociais de qualidade de vida, possibilitando um maior conhecimento sobre as perturbações mentais e o sofrimento humano, assim como outros aspetos, designadamente, a felicidade (Machado, & Bandeira, 2010).

Posteriormente, na década de 70, emergiu o conceito de bem-estar subjetivo, definido como a felicidade, isto é, a satisfação com a vida e a experiência de emoções positivas. Neste sentido, o bem-estar subjetivo pressupõe que o objetivo principal da vida é experienciar ao máximo o prazer. Assim, o bem-estar deriva de todos os momentos de prazer que o indivíduo viveu, vive e planeia alcançar. Pelo contrário, o bem-estar psicológico caracteriza o bem-estar como o resultado da autorrealização pessoal associada ao pleno funcionamento do Ser Humano. Surgiram, ainda, outras definições relacionadas com o bem-estar, nomeadamente a hedonia e a eudemonia. Sumariamente, o bem-estar hedónico refere-se às emoções positivas, à felicidade e aos momentos de prazer, enquanto o bem-estar eudemónico diz respeito ao potencial humano, ao crescimento pessoal e ao seu pleno funcionamento (Ryan, & Deci, 2011).

Apesar das várias definições sobre o bem-estar, surgiu a necessidade de criar um conceito mais abrangente sobre este fenómeno. Neste sentido, surge o Florescimento Humano ou Florescimento Psicológico. Este conceito abrange as conceptualizações

referidas anteriormente, definindo-se assim como a combinação entre o sentir-se bem e o funcionar de forma eficiente (Huppert, & So, 2013). Em suma, as diversas concepções sobre o bem-estar no campo psicológico podem ser organizadas em duas perspectivas: uma que aborda o estado subjetivo de felicidade (bem-estar hedônico), isto é, o bem-estar subjetivo e outra que explora o potencial humano (bem-estar eudemônico), ou seja, o bem-estar psicológico (De Matos et al., 2017).

Contudo, atualmente, o bem-estar é sobretudo considerado um domínio da Psicologia Positiva, uma vez que é parte integrante da construção de diversos modelos baseados nas experiências subjetivas do passado, presente e futuro. Noções como o bem-estar subjetivo, a felicidade, a autodeterminação e a criatividade são exemplos de traços humanos que os defensores da Psicologia Positiva têm associado a um desenvolvimento saudável do Ser Humano (De Matos et al., 2017).

Deste modo, constata-se a relevância do estudo do bem-estar no âmbito da Psicologia Positiva, tendo sido Seligman (2012) o autor considerado impulsionador desta área. Seligman (2012), define o bem-estar a partir de cinco elementos. São eles, então, a emoção positiva, o envolvimento, o significado, as relações positivas e a realização pessoal, constituindo assim o acrônimo na versão inglesa designado por PERMA (*Positive emotion, Engagement, positive Relationships, Meaning, Achievements*).

Com isto, constata-se que os elementos do PERMA possuem um papel fundamental no aumento do bem-estar, ou seja, possibilitam o florescimento individual, podendo alguns elementos serem mais expressivos do que outros. Logo, segundo Antunes, Silva e Oliveira (2018), florescer implica que o sujeito experiencie altos níveis de satisfação com a vida, envolvimento com o trabalho, relações positivas, altos níveis de significado e realização pessoal. Deste modo, o Florescimento, para além da ausência de doença, pressupõe que a pessoa se sinta bem e funcione efetivamente bem, contribuindo para uma

vida mais saudável, produtiva, com melhores expectativas de vida e com impacto positivo na comunidade em que se insere.

O Bem-estar em contextos educativos

Nos últimos anos tem ocorrido uma preocupação crescente em analisar o bem-estar em diversos contextos, tais como o trabalho (Diener, 2009), sendo, de acordo com a comunidade científica, a área da vida mais determinante para o bem-estar geral (Rath, & Harter, 2010). Neste sentido, o bem-estar no trabalho diz respeito ao funcionamento saudável dos sujeitos no seu local de trabalho. Contudo, nem sempre o ambiente laboral proporciona a satisfação, a realização e a felicidade desejadas, sendo mesmo a causa de exaustão física e psicológica do indivíduo (Pascoal, Torres, & Porto, 2010).

Na atualidade, são diversos os profissionais que sofrem com as exigências do trabalho, tais como as exigências efetuadas pelas instituições e no cumprimento de prazos, que acabam por comprometer a sua saúde mental e o seu bem-estar. Esta realidade espelha-se nos profissionais de educação, sejam eles docentes ou não docentes, encontrando-se atualmente numa grande dificuldade em exercer as suas funções de forma saudável e prazerosa (Souza, Lindemam, Tsuge, Fontoura, Pargeon, & Santos, 2019).

Apesar disso, importa referir que a literatura referente ao bem-estar não docente é escassa, pelo que é no contexto docente que esta realidade é mais abordada. Em particular, na docência, este fenómeno tem-se tornado cada vez mais preocupante nos últimos anos. Através de um estudo realizado pelo Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal da Federação Nacional dos Professores (INCVTE-FENPROF, 2018), foi verificado que 76.4% dos professores portugueses expressam sinais de esgotamento emocional, sendo que são os docentes mais velhos a apresentarem

níveis mais elevados. Para além disso, apurou-se que 84% dos professores tem como objetivo reformar-se antes do tempo legalmente exigido.

Neste sentido, a investigação tem demonstrado que são diversos os construtos que podem comprometer o trabalho do professor, destacando-se, primeiramente, o *stress*. Este construto traduz-se na falta da capacidade do indivíduo em responder face às exigências que lhe são propostas na sua profissão (Calisto, 2017). Em particular, a docência, é a profissão com maiores níveis de *stress*, que podem ser justificados por diversas razões, nomeadamente, pelo comportamento dos alunos, que afeta a eficácia do ensino (Collie, Shapka, & Perry, 2012). Um outro construto a referir é o *burnout*, associado negativamente ao trabalho e às intenções do professor em deixar o emprego. Deste modo, docentes que se sentem mais stressados expressam posteriormente maior desgaste e sintomas depressivos (Steinhardt, Jagers, Faulk, & Gloria, 2011). Outra variável importante a reportar é a *satisfação no trabalho*. Esta em níveis baixos aumenta a exaustão emocional (Klusmann et al., 2008).

De acordo com a literatura, um outro fator que pode afetar os profissionais de educação é o *Mobbing*, que se encontra relacionado a menores níveis de bem-estar (Ciby, & Raya, 2014). O *Mobbing* ou Assédio Moral, é caracterizado por um tipo de violência interpessoal (Stephan, Gonçalves, Cunha, Silveira, Miranda, Carolino, & Lourenço, 2018), em que ocorre a repetição de comportamentos hostis e pouco éticos, durante um longo período no local de trabalho. Este tipo de comportamento pode ser conduzido por um trabalhador de um cargo hierarquicamente superior ou até mesmo por um profissional com funções semelhantes. O *Mobbing* visa, assim, denegrir a integridade física e/ou mental da pessoa, prejudicando a sua saúde e bem-estar, bem como o ambiente no trabalho (Da Silva João, & Saldanha Portelada, 2016).

Apesar de existirem dificuldades na conceptualização deste fenómeno e os seus limites, reconhece-se que o *Mobbing* envolve um tratamento desleal por um indivíduo (ou mais) no local de trabalho e não incentivado pela vítima. Este tipo de violência, para além das consequências já mencionadas, acarreta problemas ao nível do alcoolismo e uso de narcóticos, quadros depressivos (e.g., fobia social), irritabilidade, baixa autoestima, entre outros (Stephan, et al., 2018). Segundo Schulte e Vainio (2010), o bem-estar no trabalho pode ser ainda influenciado por outras variáveis, tais como a segurança no emprego, o envolvimento no trabalho, a organização do trabalho e as condições salariais.

Ainda dentro deste contexto, é possível abordar sobre as variáveis sociodemográficas, que podem ter a sua influência no bem-estar dos profissionais de educação (Molina, Fialho, Amaral, Bash, Rocha, & Souza, 2017). Uma destas variáveis diz respeito ao *género*. Apesar do pouco consenso entre os investigadores, o que se tem verificado para esta variável, é que as mulheres tendem a expressar menos bem-estar, comparativamente aos homens e, em particular no âmbito dos profissionais da educação, em que o género feminino tem mais peso (Fiquer, 2006). Por outro lado, a demografia pode ter influência no bem-estar dos profissionais de educação. De acordo com Molina e colaboradores (2017), a *localização geográfica* pode potenciar um maior bem-estar entre os profissionais, sendo que diversos fatores podem estar presentes, tais como a relação custo-benefício, condições salariais e a distância do local de residência. Por outro lado, o *tempo de serviço* pode ser uma variável implicada no bem-estar dos profissionais. Segundo Picado (2009), o bem-estar dos profissionais de educação tende a piorar ao longo do tempo, devido ao *stress* prolongado, exaustão emocional e perda da realização pessoal.

Programas de intervenção

Tendo em conta este panorama, evidencia-se a necessidade de melhorar as condições de bem-estar nos profissionais de educação. Em particular, no contexto docente, é fundamental, não só para os professores como também para os alunos possibilitar este processo, uma vez que o bem-estar dos docentes está relacionado com o ensino efetivo, a percepção da eficácia do docente, o comprometimento organizacional e o interesse dos alunos na escola. Em última instância, aprimorar a nossa compreensão sobre o bem-estar na docência não será só fundamental para os docentes como para todos os membros da comunidade educativa, possibilitando um desenvolvimento humano pleno (Schulte, & Vainio, 2010).

De acordo com a literatura existente, verificam-se que são escassos os estudos que abordem sobre as estratégias de intervenção para a promoção do bem-estar docente, verificando-se a necessidade de explorar mais sobre esta problemática. Ainda assim, as estratégias conhecidas podem ser eficazes e podem ser aplicadas de forma grupal ou individual. Acredita-se que através delas, os professores podem desenvolver estratégias eficazes para gerir melhor o *stress* e adquirir competências emocionais que lhes possibilitam uma melhor capacidade para lidar com os fatores adversos do seu quotidiano (Carlotto, 2012).

Assim, a grande parte dos programas existentes direcionam-se para a redução do *stress* e da ansiedade, constando-se, em geral, melhorias na compreensão, reconhecimento e gestão emocional. Neste sentido, intervenções que utilizam a atenção plena podem contribuir para o bem-estar docente (Thomas, & Atkinson, 2017). Para além disso, programas que recorrem ao Mindfulness nas suas intervenções têm ganho grande destaque, com efeitos positivos nos docentes ao nível da Psicoeducação, no aprimoramento das competências cognitivas, tais como a atenção em tarefas específicas,

melhor processamento da informação, assim como benefícios na regulação emocional e diminuição da depressão, *stress* e ansiedade (Fernández-Aguayo, Rodriguez, Miguel, & Pino-Juste, 2016). Importa ainda, salientar que os benefícios destas intervenções parecem, igualmente, contribuir para os alunos, pois podem resultar na melhoria da qualidade ensino-aprendizagem, verificando-se o entusiasmo dos docentes em implementarem nas suas aulas as aprendizagens adquiridas nos programas (Carvalho, & Queirós, 2019). A título exemplificativo, podem ser nomeadas algumas intervenções desenvolvidas especificamente para a classe docente, tais como o CALM (*Community Approach to Learning Mindfully*). Trata-se de uma intervenção breve e diária, que visa promover competências socioemocionais, gerir o *stress* e contribuir para o bem-estar dos professores (Harris, Jennings, Katz, Abenavol, & Greenberg, 2016). Existe ainda como exemplo o ARC (*Achieve Resilience Curriculum*), cujo objetivo é treinar os docentes a atingir competências específicas, ou seja, hábitos e rotinas que contribuam para o desenvolvimento da sua resiliência enquanto agentes educativos (Cooke, Miller, Fiat, Renshaw, Frye, Joseph, & Decano, 2017).

Embora pouco abordado na literatura, importa referir, igualmente, programas de intervenção para profissionais de educação no geral. Segundo um estudo lançado por Souza e colaboradores (2019), um dos métodos possíveis de aplicar são atividade dinâmicas, pela combinação de diferentes técnicas grupais. Este tipo de atividade pode ser aplicado por psicólogos, cujas sessões são compostas por 5 encontros, com uma duração média de 1 hora e 30 minutos. Estas sessões são compostas por atividades lúdicas, em que os participantes podem expressar situações do seu quotidiano em que tenham vivenciado momentos de prazer e sofrimento, através de materiais didáticos como por exemplo, cartolinas, pincéis, computadores, entre outros. Um exemplo deste tipo de atividade é a formação de grupos, em que cada um deles escreve um título na sua cartolina

a representar as relações de sofrimento no trabalho com o título “Sofrimento-desafios” e numa outra cartolina intitulada por “Prazeres”, dando exemplos do seu quotidiano para cada temática. Estes momentos suscitam o diálogo entre os psicólogos com os participantes, conduzindo a uma avaliação do seu bem-estar e reflexões sobre como poderão potenciá-lo, através de estratégias de resiliência no trabalho. Este tipo de programas possibilitam criar um espaço de escuta e desenvolver atividades em que os profissionais interagem, comunicam e ouvem sobre as adversidades no trabalho, podendo promover um maior bem-estar e satisfação para os profissionais de educação enfrentarem os desafios inerentes ao seu contexto laboral.

Posto isto, evidenciam-se os benefícios destas e outras intervenções na promoção do bem-estar dos profissionais de educação que, embora sejam escassos os estudos realizados em Portugal, os resultados obtidos em outros países são positivos e podem ser vistos como promissores nesta área de investigação. Em suma, as intervenções devem ser adaptadas de acordo com a condição física, psicológica e social do sujeito, salientado a importância do suporte social, que servirá de motivação e de encorajamento, importantes alicerces para o bem-estar destes profissionais. Assim, importa incutir desde o início da sua formação, estratégias e ferramentas eficazes que lhes possibilite lidar e ultrapassar as adversidades da sua profissão, contribuindo para um melhor desempenho. Dada a diversidade do número e duração das sessões, alguns programas, pela sua brevidade podem ser implementados de forma simples e a baixo custo, com vista a sensibilizar os profissionais para a necessidade de reconhecerem os sintomas de *stress* e mal-estar e assim, adquirirem estratégias para melhor gerirem as adversidades perante uma sociedade em constante transformação (Carvalho, & Queirós, 2019).

A Escola e a Educação Inclusiva

Tal como foi referido anteriormente, são diversos os desafios que os profissionais de educação têm de lidar no seu quotidiano. As adaptações constantes no trabalho, a flexibilidade para gerir atividades e a necessidade de formação podem ser um dos grandes desafios. Em particular, o papel amplo dos professores abrange não só diversos níveis etários como também vários níveis desenvolvimentais e, ainda, problemáticas que se evidenciam na aquisição de competências ao longo do processo de aprendizagem (Gomide Júnior, Silvestrin, & Oliveira, 2015). Para além disso, segundo Carvalho e Queirós (2019), as políticas educativas estão, atualmente, em profunda transformação, levando a um *stress* generalizado da comunidade docente.

De forma progressiva, a Educação Inclusiva tem visado que a Escola deve ser um espaço de e para todos os alunos, tornando-se necessário que a criança/jovem esteja não só incluído na Escola como também lhes seja proporcionado uma aprendizagem significativa e não diferenciada dos seus colegas. Assim, o objetivo de tornar a educação cada vez mais inclusiva é hoje um trabalho político global, partilhada quer por docentes quer por toda a comunidade educativa (Sanches, & Teodoro, 2007). As escolas terão que estar, então, preparadas para desenvolver um trabalho adequado com os alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), uma vez que estas apresentam um maior risco de desenvolver condições físicas, de desenvolvimento, de comportamento, emocional ou crónico, exigindo um acompanhamento adequado (Da Silveira, Alves, Elauterio, Oliveira, Costa, & de Souza, 2020).

Assim, tendo em conta a mudança de paradigma na Escola, evidencia-se a necessidade de criar um ambiente inclusivo de aprendizagem, exigindo dos profissionais de educação o conhecimento desta realidade em permanente alteração, sendo crucial dotar-lhes de uma formação específica perante esta conjuntura. Para além disso, conhecer

o contexto da criança/jovem, da família, da escola e da sociedade, serão fatores determinantes para que o processo de inclusão seja entendido não só pela comunidade docente como também por todos agentes educativos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011). Posto isto, torna-se relevante conhecer a legislação atual em vigor sobre a Educação Inclusiva e todas as transformações por ela ocorridas (Rodrigues, & Nogueira, 2017).

A Legislação Portuguesa sobre a Educação Inclusiva

Portugal, uma vez associado a diversas entidades internacionais, como é o caso da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assume as diretrizes globais delineadas por estes mesmos organismos. Neste sentido, o quadro legislativo português relativo aos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e ao apoio da Educação Especial (EE) é extenso e passou por diversas transformações ao longo do tempo. Importa, assim, salientar as leis vigoradas no nosso país e de que forma contribuíram para a aplicabilidade atual da EE e para a inclusão de alunos com NSE (Morgado et al., 2018).

Passa-se, então, a destacar as leis mais importantes de forma cronológica. Em termos históricos, as primeiras leis a serem implementadas foram na década de 70 do século XX, com o objetivo de corresponder às diretrizes presentes no Relatório Warnock (The Warnock Report, 1978). Assim, em Portugal, entre 1977 e 1979, foram decretadas leis com o propósito de definir a integração de alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais no ensino regular (Decreto-Lei nº 174/77 e nº84/78, de 2 de Maio). Para além disso, um momento, igualmente, significativo no ensino português foi a criação do Instituto de Educação Especial nas décadas de 1980 e 1990 (Decreto-Lei nº66/79, de 4 de Outubro). Todavia, foi com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo

(Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), que se formalizou pela primeira vez o termo oficial “Necessidades Educativas Específicas” e onde foram definidos os objetivos da EE.

Devido à necessidade de colocar professores especializados no apoio aos alunos com NEE, foi lançado a partir do Decreto-Lei nº35/88, de 4 de Fevereiro, a colocação de docentes de apoio especializado e criadas equipas de ensino especial, com as suas devidas funções. O termo “Necessidades Educativas Específicas” foi, então, substituído pela designação “Necessidades Educativas Especiais”, a partir do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, passando a abranger quer critérios médicos, quer critérios pedagógicos. A publicação deste decreto teve um impacto importante, pois permitiu regularizar a integração de alunos portadores de deficiência em escolas regulares, perspetivando a escola como um lugar para todos.

Partindo desta visão, foi a partir do Decreto-Lei nº 33/2008, de 7 de Janeiro que se destacaram as mudanças mais significativas ao nível da inclusão de alunos com NEE, salientando o termo “Escola Inclusiva”, ou seja, – “(...) uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos (...)” (p. 154). Seguidamente, este decreto sofreu algumas alterações a partir da Lei nº 21/2008, de 12 de Maio, porém não foram modificações significativas. Por outro lado, foi criado o Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, a fim de auxiliar as pessoas com deficiência ou que, por incapacidade temporária, necessitam deste apoio (Decreto-Lei nº 93/2009, de 16 de Abril).

Destaca-se ainda que a partir do Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de Outubro, foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, possibilitando medidas de carácter preventivo e reabilitativo em áreas como a saúde, ação social e educação, em idades mais precoces. Para além disso, houve uma evolução ao nível das práticas pedagógicas digitais,

possibilitando a criação dos Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC) (Despacho nº 5291/2015), que pretendiam apoiar todos os alunos, independentemente da sua condição.

No âmbito da procura por uma escola cada vez mais inclusiva, destaca-se o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p. 2919).

Desta forma, este decreto-lei, que está atualmente em vigor, trouxe uma mudança de paradigma e veio reorganizar o papel da Escola, modificando o modo como olhamos para os alunos e a forma como respondemos às suas necessidades. Assim, abandonamos a conceção mais restrita de medidas de apoio apenas para alunos com NEE, assumindo uma visão mais abrangente e tendo como premissa, uma Escola para todos.

Para além disso, o Decreto-Lei nº54/2018 trouxe alterações ao nível da criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que tem como objetivo auxiliar na identificação e implementação de medidas de apoio, com vista à promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Esta equipa, existente em cada estabelecimento de ensino, assume nesta conjuntura um papel fundamental, dela fazendo parte, um docente que coadjuva com o diretor, um docente de EE, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de ensino e um psicólogo. A equipa multidisciplinar poderá, ainda, solicitar a participação de outros elementos, como é o caso dos diretores de turma.

Não obstante, foi elaborada uma primeira alteração ao Decreto-Lei supracitado, a partir do Decreto-Lei nº116/2019, que estabelece as principais mudanças nas medidas da

Educação Inclusiva. Sumariamente, o que este decreto veio modificar foi o abandono do modelo de legislação especial para alunos especiais, estabelecendo um continuum de respostas para todos os alunos. Para além disso, estabelece uma abordagem multinível, isto é, um modelo educativo orientado para o sucesso de todos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Neste sentido, este modelo é representado por uma pirâmide onde na sua base situam-se as Medidas Universais, que visam alcançar todos os alunos e têm como objetivo promover a participação e o sucesso escolar, sem existir a necessidade de redigir um Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Posteriormente, as Medidas Seletivas podem surgir devido ao facto de as medidas universais não estarem a suprimir as dificuldades dos alunos, logo inclui a redação de um RTP. Por fim, no topo da “pirâmide”, existem as Medidas Adicionais que dizem respeito aos alunos que expressam dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos adicionais significativos. Nestas medidas são incluídos o RTP, o Programa Educativo Individual e o Plano Individual de Transição.

Tendo por base o Decreto-Lei nº54/2018 e o Decreto-Lei nº55/2018, considera-se relevante salientar a mais recente adaptação à Região Autónoma da Madeira, o Decreto-Lei nº11/2020. O presente decreto tem como objetivo “proporcionar a todas as crianças e alunos uma educação de qualidade que lhes permita (...) ultrapassar as desigualdades de partida, garantindo, desta forma, a todos, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo” (p. 6). A Escola torna-se, assim, um local mais autónomo e inclusivo, exigindo a participação ativa de todos os agentes educativos. Com isto, a legislação atual portuguesa em vigor, em conjunto com as orientações no âmbito da educação, da reabilitação, e as normas sobre a igualdade de oportunidades, possibilitam a inclusão dos alunos com NSE em todos os domínios da vida social e os

seus direitos e deveres garantidos. Contribuem, ainda, para a abertura da escola às crianças e jovens com necessidades, numa perspetiva de Escola Inclusiva (Rodrigues, & Nogueira, 2017).

Posto isto, constata-se que todas estas alterações legislativas têm um impacto significativo na lecionação, uma vez que, tal como é referido por Freire (2003), o maior desafio para os docentes é diminuir a distância entre o que a lei defende e as condições existentes para aplicá-las na prática. É cada vez mais notório este desafio que os professores e a comunidade educativa enfrentam, sendo que, por um lado, poderá constituir um motivo para os profissionais de educação evoluírem, porém, em outros casos poderá causar *stress*, mal-estar, ansiedade e sofrimento nestes profissionais, condicionando-os na sua forma de atuar e ensinar.

É importante, assim, reconhecer a discrepância entre o que a lei teoriza e a sua aplicação prática, havendo a necessidade de aprofundar o conhecimento nos domínios da Educação, da Psicologia e em outras áreas, essenciais na formação de professores (Freire, 2000). Assim, a Escola assume novas funções e é solicitado à comunidade educativa uma maior resposta face às necessidades de todos e de cada um dos alunos, quer do ponto de vista sociocultural e económico como também ao nível dos problemas de aprendizagem (Pereira, 2018). O que a legislação propõe é, então, uma maior abertura dos docentes e não docentes a esta realidade, assumindo uma postura de maior cooperação e colaboração entre si, sensibilizando, ainda, para a importância de uma formação contínua, de modo a responder a um contexto educativo cada vez mais abrangente e complexo (Estrela, 2014).

II – Metodologia do Estudo Empírico

No presente capítulo, apresentam-se os objetivos da investigação assim como a metodologia utilizada, através de uma análise detalhada sobre a descrição da amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados ao longo do estudo.

Objetivos e Hipóteses de Investigação

O objetivo inicial desta investigação consistiu em avaliar o bem-estar dos docentes e não docentes da Região Autónoma da Madeira que trabalham e lidam com alunos com e sem Necessidades de Saúde Especiais (NSE). De forma a alcançar uma amostra mais vasta, o objetivo da investigação teve que ser alargado para a comunidade educativa de todo o país. Para além disso, o presente estudo contou como objetivos específicos, (a) analisar as diferenças ao nível das variáveis sociodemográficas, tais como o género, a área geográfica, o tempo de serviço e a categoria profissional e; (b) explorar a tipologia de NSE's com os quais os profissionais trabalham. Neste sentido, foram desenvolvidas as seguintes hipóteses de investigação:

H1: Existe uma relação significativa negativa entre o *Mobbing* e o Bem-estar na comunidade educativa (docentes e não docentes);

H2: O género feminino expressa menor bem-estar, em comparação com o género masculino;

H3: Existe uma relação significativa entre a localização geográfica e o bem-estar;

H4: O tempo de serviço influencia negativamente o bem-estar;

H5: Os docentes expressam menor bem-estar em relação aos não docentes.

Participantes

Este estudo é constituído por uma amostra de 368 indivíduos ($N = 368$), dos quais 302 são do sexo feminino (81.0%) e 66 do sexo masculino (17.7%), com uma mortalidade experimental de 4 indivíduos, por não consentiram participar na investigação. Quanto às idades, verifica-se que a idade mínima da amostra se situa nos 22 anos e a idade máxima nos 66 anos, sendo a idade média global da amostra de aproximadamente 50 anos ($M = 49.5$). Relativamente ao estado civil dos participantes, verifica-se que 59.0% (220) são casados, 18.0% (67) dos inquiridos são solteiros, 9.4% (35) estão ligados por união de facto e apenas 2.4% (9) são viúvos.

No que diz respeito às habilitações académicas, constata-se que 3.8% (14) têm o 12º ano de Escolaridade e 1.3% (5) possui apenas o 9º ano de Escolaridade. No ensino superior verifica-se que 75.6% (282) possuem a Licenciatura, 15.0% (56) tem o Mestrado e 2.7% (10) dos inquiridos tem o nível de Doutoramento. No que concerne à categoria profissional (profissão) da amostra, constata-se que 80.7% (301) pertence à classe docente e 17.7% (66) são não docentes, com funções ligadas à Escola (e.g., Assistente operacional; Administrativo; Funcionário). No que se refere ao tempo de serviço dos inquiridos, verifica-se que 37.8% (141) possui entre 20 a 30 anos de serviço, 24.9% (93) tem entre 30 a 40 anos de serviço, 23.1% (86) tem entre 10 a 20 anos de serviço, 10.7% (40) dos participantes trabalham há menos de 10 anos, e apenas 1.6% (6) tem entre 40 a 50 anos de serviço.

Quanto à localização geográfica, este estudo foi realizado numa perspetiva nacional, assim, os resultados apontam que em Portugal Continental, 42.1% (157) da amostra exerce funções no Centro, 22.8% (85) trabalha no Sul e 16.6% (62) exerce funções no Norte. Nas ilhas, 10.7% (40) trabalha na Região Autónoma da Madeira (RAM) e 6.4% (24) trabalha na Região Autónoma dos Açores (RAA).

Instrumentos

Questionário “O bem-estar dos docentes e não docentes à luz da Educação Inclusiva”

Foi construído um questionário para responder aos objetivos da investigação, sendo este constituído por 6 partes. Primeiramente, foi aplicado o questionário sociodemográfico construído com base nesta investigação (I–IV), que se encontra em anexo (Anexo 1). As duas últimas partes são referentes à Escala de Bem-Estar (Pocinho, & Garcês, 2019) e a do *Mobbing* (Pocinho, & Garcês, 2018) (V–VI). Assim, a primeira parte destina-se a saber os dados pessoais do participante, nomeadamente o seu email (opcional), a segunda refere-se a dados sociodemográficos, com questões fechadas, como por exemplo o género, a idade e a categoria profissional assim como uma resposta aberta relativa à tipologia de NSE's que os profissionais lidam. A terceira parte diz respeito à atuação profissional, alternada com questões fechadas e abertas, com vista a explorar temáticas como a legislação portuguesa, a relação com os colegas de trabalho e recursos. Por sua vez, a quarta parte do questionário inclui questões abertas e fechadas, que visam descortinar a experiência dos profissionais na Educação Inclusiva. Posteriormente, a quinta parte inclui a aplicação da Escala de Bem-estar Experiencial, com 10 itens de resposta fechada e a sexta parte destina-se à aplicação da Escala de Avaliação de *Mobbing*, composto por 27 itens de resposta fechada.

Escala de Bem-Estar Experiencial

Foi utilizada a Escala de Bem-Estar Experiencial, construída e em fase experimental de validação por Pocinho e Garcês (2019). Tem como objetivo avaliar as variáveis, como a Criatividade a partir da perspetiva da Psicologia Positiva, particularmente, do modelo HOPE – Experiência Psicológica Humana Ótima. A escala dispõe de 10 itens, sendo que cada um avalia as seguintes sub-variáveis: Criatividade, Otimismo, Espiritualidade,

Resiliência, Significado, Emoções Positivas, Relações, Envolvimento e Realização. Os itens estão distribuídos numa escala de *likert* de 7 pontos, dispostos desde o “Discordo totalmente” até ao “Concordo totalmente”. Tem-se como exemplos os itens: “Descobri novas formas de ser e de estar que dão significado a aspetos da minha vida” (item 2) e “Envolvi-me pouco nas tarefas” (item 7). Apresenta uma boa fiabilidade, com um alfa de Cronbach igual a .749 no presente estudo.

Escala de Avaliação de Mobbing

Foi utilizada a Escala de Avaliação de *Mobbing*, construída e em fase experimental de validação por Pocinho e Garcês (2018). Este instrumento procura fazer um rastreio desta problemática nos contextos profissionais. É composta por 27 itens, distribuídos numa escala de *likert*, desde 0 – “Nunca”, até 4 – “Sempre”. Itens como: “São-me dadas instruções de trabalho confusas e não precisas” (item 12) e “Criam situações stressantes para que eu perca o meu autocontrolo” (item 21) podem ser exemplificados nesta escala. Quanto à fiabilidade, apresenta o valor de Cronbach de .820, expressando um coeficiente interno adequado.

Procedimentos

A presente investigação encontra-se abrangida no âmbito do Projeto “A Psicologia da Educação na Sociedade: desafios, variáveis e intervenientes”, a decorrer no Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais da Universidade da Madeira, cujo objetivo consiste em compreender os desafios e as variáveis inerentes à Psicologia da Educação.

Assim, num primeiro momento, foi realizado o questionário sociodemográfico para efeitos da investigação, seguindo-se posteriormente com o envio do pedido de autorização e conseqüente divulgação do questionário à Direção Regional de Educação, com vista a

promover o estudo à comunidade educativa da RAM. Após um período de espera, entre dezembro e janeiro de 2020, não foram obtidos quaisquer resultados, pelo que o objetivo inicial de investigação para com todos os profissionais docentes e não docentes da região, teve que ser amplificado para toda a comunidade educativa do país. Com isto, o estudo foi divulgado através de uma pesquisa exaustiva dos estabelecimentos de ensino existentes em Portugal Continental e ilhas e, enviado a partir das plataformas eletrónicas existentes, nomeadamente o *e-mail (Outlook)* e promovido a partir das redes sociais *Facebook* e *Instagram*. Este período de recolha de dados concretizou-se entre janeiro e março de 2021.

Após esta fase, os dados foram introduzidos no *software* estatístico SPSS 26.0, seguindo-se, assim, para a sua análise estatística. Para o tratamento dos dados quantitativos, foi utilizada a estatística paramétrica, pois foi assumida a normalidade da amostra, a partir do teorema central do limite (Almeida, 2019). A homogeneidade da amostra foi observada através do teste de Levene e sempre que o mesmo apresentou resultados significativos a homogeneidade das variâncias foi assumida. Neste sentido, foi realizado estatística descritiva com média e desvio-padrão, foi realizada análise correlacional por meio da correlação de Pearson e estatística inferencial do teste *t*-student e da *One-Way ANOVA*. Para complementar a investigação e responder o objetivo da mesma, foi feita uma análise qualitativa e descritiva do conjunto de questões construídas para avaliar as perceções e opiniões dos participantes face à Educação Inclusiva.

III – Resultados

Estudo 1 – Análise global do Bem-Estar

Ao longo deste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos quanto à análise estatística realizada com a amostra no seu todo, ou seja, incluindo os docentes e não docentes. Primeiramente, serão expostos os dados obtidos através das estatísticas descritivas, seguindo-se, depois com os resultados alcançados pela Estatística Correlacional e Inferencial.

Estatística Descritiva

Numa fase inicial, foi realizada uma análise descritiva, com o propósito de caracterizar a amostra do estudo, relativamente às variáveis da presente investigação.

De acordo com a Tabela 1, constata-se que a amostra expressou níveis de bem-estar entre 1.50 e 7.00, com uma média de 4.95 e um desvio padrão de 0.84 ($M = 4.95$; $DP = 0.84$). No que concerne aos resultados obtidos do *Mobbing*, os valores dos indivíduos variam entre 0 e 1.07, com uma média de 0.219 e um desvio padrão de 0.19 ($M = 0,219$; $DP = 0.19$).

Tabela 1

Estatística Descritiva das variáveis da investigação

	Bem-estar	<i>Mobbing</i>
Mínimo	1.50	0.00
Máximo	7.00	1.07
Média	4.9541	0.2189
Desvio Padrão	0.83574	0.18598

Estatística Correlacional e Inferencial

Em relação à amostra em estudo, foi possível assumir a normalidade, uma vez que, segundo Almeida (2019), o teorema do limite central diz-nos que as médias de amostras grandes, isto é, com $n > 30$, apresentam uma distribuição tendencialmente normal em torno da média da população.

Partindo deste pressuposto, foi realizada a estatística paramétrica, com vista a efetuar uma análise correlacional e inferencial, partindo de correlações de Pearson, o teste *t-student* e a ANOVA *two-way*.

Correlações

Um dos principais objetivos desta investigação consiste em analisar a relação entre o Bem-Estar e o *Mobbing*. Deste modo, optou-se por utilizar a correlação de Pearson, expressa na Tabela 2.

Tabela 2

Correlações entre o Bem-Estar e o Mobbing

		Bem-estar	<i>Mobbing</i>
Bem-Estar	Correlação de Pearson	1	-.416**
	Sig.		.000
	N	368	368

Nota: ** $p < .01$.

De acordo com a Tabela 2, observa-se que para as variáveis Bem-Estar e *Mobbing*, o coeficiente de correlação de Pearson expressa o valor de -.416 e o nível de significância é .000 ($p < .001$). Com isto, verifica-se que existe uma correlação negativa e significativa entre as variáveis, sendo que podemos afirmar que quanto maiores forem os níveis de Bem-Estar, menores serão os níveis de *Mobbing* e vice-versa.

Diferenças intergrupais

Género

De seguida, na Tabela 3, apresentam-se os resultados relativamente às diferenças intergrupais para a variável género.

Tabela 3

Teste t de Amostras Independentes – Género

		F	Sig.	t	df	Sig.
Bem-estar	Igualdade de variâncias assumida	1.361	.244	.694	366	.488
	Igualdade de variâncias não assumida			.632	87.445	.529
Mobbing	Igualdade de variâncias assumida	.009	.926	-.593	366	.554
	Igualdade de variâncias não assumida			-.587	94.591	.559

De acordo com a Tabela 3, constata-se que a partir do Teste de Levene, podemos assumir a homogeneidade da amostra. Contudo, os resultados do teste *t* não são significativos, com $p = .488$ ($p < .001$) para a variável Bem-Estar e $p = .554$ ($p < .001$) para a variável *Mobbing*. Logo, não foram encontradas diferenças significativas para o género.

Localização geográfica

Segue-se, na Tabela 4, os resultados relativamente às diferenças intergrupais para a variável localização geográfica.

Tabela 4*Teste de Homogeneidade das variâncias – Localização geográfica*

		F	df1	df2	Sig.
Bem-estar	Baseado na Média	1.091	4	363	.361
	Baseado na Mediana	1.049	4	363	.382
	Baseado no ajuste da	1.049	4	336.4	.382
	Mediana e Desvio Padrão			76	
Mobbing	Baseado na Média aparada	1.080	4	363	.366
	Baseado na Média	1.092	4	363	.360
	Baseado na Mediana	.898	4	363	.465
	Baseado no ajuste da	.898	4	349.0	.465
	Mediana e Desvio Padrão			86	
	Baseado na Média aparada	.910	4	363	.458

Relativamente à variável Localização geográfica, constata-se que não existe diferenças significativas no Teste de Levène, pelo que poderá assumir-se a homogeneidade da amostra. Na Tabela 5 apresentam-se os resultados relativamente à localização geográfica e as variáveis do estudo, através da utilização do teste *One Way ANOVA*.

Tabela 5*One Way ANOVA – Localização geográfica*

		Soma		Média		
		dos quadrados	df	ao quadrado	F	Sig.
Bem-estar	Entre os	2.108	4	.527	.753	.557
	grupos					

	Com os	254.225	363	.700		
	grupos					
	Total	256.334	367			
<i>Mobbing</i>	Entre os	.233	4	.058	1.695	.151
	grupos					
	Com os	12.461	363	.034		
	grupos					
	Total	12.694	367			

Como se pode constatar na Tabela 5, não existem diferenças significativas entre a localização geográfica e o bem-estar, com $p = .557$ ($p > .001$), assim como para o *Mobbing*, não existem diferenças significativas, com $p = .151$ ($p > .001$).

Tempo de serviço

Posteriormente, na Tabela 6, apresentam-se os resultados relativamente às diferenças intergrupais para a variável tempo de serviço.

Tabela 6

Teste de Homogeneidade das variâncias – Tempo de serviço

		F	df1	df2	Sig.
Bem-estar	Baseado na Média	1.965	4	361	.099
	Baseado na Mediana	1.835	4	361	.121
	Baseado no ajuste da	1.835	4	345.320	.122
	Mediana e o Desvio Padrão				
	Baseado na Média	1.937	4	361	.104
	Aparada				
<i>Mobbing</i>	Baseado na Média	1.611	4	361	.171
	Baseado na Mediana	1.096	4	361	.358

Baseado no ajuste da Mediana e Desvio Padrão	1.096	4	331.800	.358
Baseado na Média Aparada	1.315	4	361	.264

No que concerne à variável tempo de serviço, observa-se que não existem diferenças significativas no Teste de Levène, pelo que poderá assumir-se a homogeneidade da amostra. Na Tabela 7 estão expressos os resultados relativos ao tempo de serviço e as variáveis do estudo, através da utilização do teste *One Way ANOVA*.

Tabela 7

One Way ANOVA – Tempo de serviço

	Soma dos quadrados	Df	Média ao quadrado	F	Sig.
Bem-estar	5.410	4	1.353	1.948	.102
	250.693	361	.694		
	256.103	365			
Mobbing	.144	4	.036	1.037	.388
	12.549	361	.035		
	12.693	365			

De acordo com a Tabela 7, constata-se que não existe uma relação significativa entre o tempo de serviço e o Bem-Estar, com $p = .102$ ($p > .001$), assim como para o *Mobbing*, não existe uma relação significativa, com $p = .388$ ($p > .001$).

Estudo 2 – Docentes Versus Não Docentes

Tendo em conta o principal objetivo desta investigação, tem-se como finalidade afunilar o estudo sobre o bem-estar dos docentes e não docentes. Neste sentido, segue-se

com uma análise mais aprofundada, através da Estatística Inferencial e Correlacional para ambos os grupos.

Tabela 8

Teste t de Amostras dependentes – Bem Estar vs Mobbing (Docentes e Não Docentes)

		F	Sig.	t	df	Sig.
Bem-estar	Igualdade de variâncias assumida	1.888	.170	-1.366	365	.173
	Igualdade de variâncias não assumida			-1.532	109.838	.128
Mobbing	Igualdade de variâncias assumida	.001	.976	.110	365	.913
	Igualdade de variâncias não assumida			.111	96.805	.912

De acordo com a Tabela 8, verifica-se que não existem diferenças significativas. Neste sentido, é possível afirmar que a categoria profissional, neste caso, ser docente ou não ser docente, não expressa impacto significativo ao nível do Bem-Estar e do *Mobbing*.

De seguida, a Tabela 9 expressa as médias obtidas por cada categoria profissional.

Tabela 9

Estatísticas de grupo – Categoria Profissional

	Categoria profissional (profissão)	N	Média	Desvio Padrão
Bem-estar	Docente	301	4.9266	.85920
	Não Docente	66	5.0818	.71831
Mobbing	Docente	301	.2194	.18707

Não Docente	66	.2166	.18378
-------------	----	-------	--------

Apesar de não existirem diferenças significativas entre as categorias profissionais (docentes e não docentes), através das médias, é possível observar que existe uma tendência para o Bem-Estar dos docentes ser ligeiramente menor ($M = 4.93$; $DP = .859$) do que o Bem-Estar dos não-docentes ($M = 5.08$; $DP = .718$). Quanto ao *Mobbing*, apesar de as diferenças não serem significativas, evidencia-se, através das médias, que existe uma tendência para os docentes apresentarem níveis ligeiramente superiores ($M = .2199$; $DP = .187$) comparativamente aos não docentes ($M = .217$; $DP = .184$).

Correlações Docentes e Não Docentes

Para um conhecimento mais aprofundado sobre estas relações, optou-se por realizar em separado correlações apenas com os docentes e correlações com os não docentes. Segue-se, então, esta análise a partir das Tabelas 10 e 11.

Tabela 10

Correlação Docentes

		Bem-estar	<i>Mobbing</i>
Bem-estar	Correlações de Pearson	1	-.466**
	Sig.		.000
	N	301	301

Nota: ** $p < .01$.

Relativamente às correlações entre os docentes e os níveis de bem-estar e *Mobbing*, constata-se que existe uma correlação significativa negativa, verificando-se um coeficiente de correlação de Pearson de valor de -.466, com um nível de significância de .000 ($p < .001$). Neste sentido, evidencia-se que quando os professores expressam maiores

níveis de *Mobbing*, exibem níveis de bem-estar mais baixos, sendo que se sucede o mesmo quando a relação se inverte.

De seguida, na Tabela 11 apresentam-se os resultados relativamente aos não docentes.

Tabela 11

Correlação Não Docentes

		Bem-estar	<i>Mobbing</i>
Bem-estar	Correlação de Pearson	1	-.141
	Sig.		0.260
	N	66	66

No que respeita às correlações entre os não docentes e os níveis de Bem-Estar e *Mobbing*, verifica-se que não existe uma relação significativa, com o coeficiente de correlação de Pearson de valor de -.141 e um nível de significância de 0.260 ($p > .001$). Logo, constata-se que a relação entre o Bem-Estar e o *Mobbing* não impactam significativamente a camada não docente.

Análise individual dos itens do Bem-Estar- Docentes versus Não docentes

Visto que não foram encontradas diferenças significativas entre as variáveis em estudo, optou-se como análise complementar explorar os itens individuais da escala de Bem-Estar. Segundo Pocinho e Garcês (2019), cada item desta escala avalia uma sub-variável, nomeadamente a Resiliência (item 1); o Significado (item 2); as Emoções Positivas (item 3); o Otimismo (item 4); a Criatividade (item 5); as Relações (item 6); o Envolvimento (item 7); a Realização (item 8); a Espiritualidade (item 9); e a Resiliência (item 10). Para tal, observou-se os resultados do Teste de Levène (Tabela 12), através do

qual sempre que os valores foram significativos, a homogeneidade não foi assumida. Na Tabela 12 que se segue, reportam-se os resultados obtidos na análise das sub-variáveis do bem-estar através do Teste *t*-student e na Tabela 13 os respetivos valores de média e desvio-padrão para cada sub-variável, considerando a categoria profissional (docentes vs não docentes).

Tabela 12

Teste de Amostras Independentes

Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			
		Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
2. Significado	Variâncias iguais assumidas	0.723	-2.540	365	0.011
	Variâncias iguais não assumidas		-2.547	95.906	0.012
4. Otimismo	Variâncias iguais assumidas	0.046	-2.955	365	0.003
	Variâncias iguais não assumidas		-3.600	124.783	0.000
5. Criatividade	Variâncias iguais assumidas	0.128	-2.529	365	0.012
	Variâncias iguais não assumidas		-2.789	107.436	0.006
9. Espiritualidade	Variâncias iguais assumidas	0.409	-2.709	365	0.007
	Variâncias iguais não assumidas		-2.810	99.581	0.006

Tabela 13*Teste t-student – Estatísticas de grupo*

	Categoria profissional (profissão)	Média	Erro Desvio
2. Significado	Docente	4.54	1.592
	Não Docente	5.09	1.586
4. Otimismo	Docente	4.90	1.314
	Não Docente	5.41	0.960
5. Criatividade	Docente	5.21	1.172
	Não Docente	5.61	1.006
9. Espiritualidade	Docente	3.78	1.732
	Não Docente	4.41	1.636

A partir da análise das tabelas 12 e 13, verifica-se que na Escala do Bem-Estar, para o item 2 – “Descobri novas formas de ser e estar que dão significado a aspetos da minha vida”, que avalia o Significado, existiram diferenças significativas, com $p = .001$ ($p < .005$). Neste sentido, constata-se que ao nível do Significado, os não docentes diferem significativamente e apresentam médias superiores ($M = 5.09$; $DP = 1.59$) relativamente aos docentes ($M = 4.54$; $DP = 1.59$). Quanto ao item 4 – “Consegui ver o lado positivo das situações menos agradáveis que ocorrem”, que avalia o Otimismo, evidenciam-se diferenças significativas para este item, com $p = .003$ ($p < .005$), evidenciando-se que os não docentes são significativamente mais otimistas ($M = 5.41$; $DP = 0.96$) do que aos docentes ($M = 4.90$; $DP = 1.31$).

Em relação ao item 5 – “Fui capaz de resolver problemas de forma criativa”, que avalia a Criatividade, verifica-se que existiram diferenças significativas, com $p = .001$ (p

< .005), observando-se que os não docentes expressam significativamente uma maior criatividade ($M = 5.61$; $DP = 1.01$) comparativamente aos professores ($M = 5.21$; $DP = 1.17$). Quanto ao item 9 – “Experienciei uma ligação/relação com algo superior a mim própria/próprio”, que avalia a Espiritualidade, observam-se diferenças significativas, com $p = .001$ ($p < .005$). Neste sentido, denota-se que os não docentes expressam de forma significativa uma maior espiritualidade ($M = 4.41$; $DP = 1.64$) comparativamente aos docentes ($M = 3.78$; $DP = 1.73$).

Docentes versus Não docentes – Análise qualitativa do Bem-Estar e sua relação com a Educação Inclusiva

De forma a responder aos objetivos da investigação, foi feita uma análise mais de conteúdo às respostas obtidas pelos profissionais (docentes e não docentes) no que concerne ao nível do seu bem-estar, do seu trabalho com alunos com NSE's e sem NSE's e sobre a legislação da Educação Inclusiva. De acordo com Santos (2012), a análise de conteúdo trata-se de um método de categorias que procura conhecer o que está por trás do significado das palavras, classificando-as a partir de uma descrição objetiva e sistemática, obtida através das comunicações e a sua respetiva interpretação. Assim, as categorias são vistas como classes que agrupam determinados elementos, com características comuns. Deste modo, a análise de conteúdo possibilita contornar a incerteza e enriquece a compreensão de uma dada mensagem (Schiavini, & Garrido, 2018). Partindo destes pressupostos, segue-se, então, com uma análise qualitativa e descritiva das questões efetuadas.

Questão- “Trabalha com alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE's)?”

Na resposta a esta questão, verificou-se que 99 (32.9%) docentes e 27 (40.9%) não docentes não trabalham com alunos com NSE's. Por sua vez, existem 158 (52.5%) professores e 23 (34.8%) não docentes que lidam diretamente com esta população. Quanto aos indivíduos que trabalham indiretamente com alunos com NSE's, constata-se que 44 (14.6%) são docentes e 16 (24.2%) são não docentes.

Ainda no seguimento desta questão, aos participantes que responderam que lidam direta ou indiretamente com NSE's, foi-lhes pedido para identificar quais as problemáticas que mais lidam. Neste sentido, de entre as várias NSE's que os inquiridos identificaram, destacam-se as seguintes categorias: Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Défice de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, atraso global do desenvolvimento, Paralisia cerebral, défice cognitivo, problemas emocionais, Epilepsia, Diabetes e Trissonomia 21, sendo que a classe docente aparenta lidar mais com problemáticas do foro neurodesenvolvimental como as PEA, e a não docência com doenças crónicas, tais como a Diabetes (American Psychiatric Association, 2014).

Questão – “Considera que o seu papel enquanto profissional é reconhecido pela comunidade educativa?”

Para esta pergunta, constata-se que 236 docentes e 54 não docentes responderam que sim, enquanto 65 docentes e 12 não docentes responderam que não, verificando-se que docentes se destacam em ambos os extremos, isto é, tanto se sentem reconhecidos como não pelo seu trabalho na comunidade educativa.

Questão – “A cooperação com os colegas de trabalho é um dos pilares fundamentais da Educação Inclusiva. Como é a sua experiência?”

Uma grande parte dos inquiridos referiu ter uma boa experiência com os colegas de trabalho, realçando uma boa articulação e cooperação com os mesmos, ao nível da

partilha de informação, interagida, metodologias e estratégias a desenvolver em prol do sucesso dos alunos. Apesar disso, constata-se que uma parte significativa dos participantes contrasta com esta visão, revelando dificuldades na relação com os colegas de trabalho, nomeadamente a relação docentes titulares - docentes especializados. Em particular, destaca-se um descontentamento generalizado por parte dos docentes titulares em conseguir acompanhar os alunos com NSE's, expressando, com isto, a necessidade de uma maior sensibilização e formação, aspeto que é igualmente partilhado pela docência especializada. Ainda sobre este aspeto, alguns docentes expressaram a sua insatisfação face ao ensino diferenciado dos alunos com NSE's e sem NSE's, que vai de encontro ao paradigma atual da Educação Inclusiva. Para além disto, quer docentes quer não docentes relataram questões internas ligadas ao seu trabalho, nomeadamente, o horário extensivo, que os limita a ter disponibilidade para trabalhar com a equipa. A legislação em vigor foi igualmente relatada, havendo um descontentamento generalizado face à burocracia que esta acarreta e as suas alterações, ainda desconhecidas por grande parte da comunidade educativa.

Questão – “A multiplicidade de tarefas que um agente educativo pode ter em mão pode ser desafiante. Identifica-se com esta afirmação?”

Observa-se que 286 docentes e 64 não docentes acreditam ser desafiante enquanto 15 professores e 2 não docentes respondem que não. No geral, para ambas as categorias, a multiplicidade de tarefas é desafiante.

Questão – “No seu dia-a-dia, o quão motivado se sente para ir trabalhar?”

Destaca-se na camada docente 1 profissional que diz estar nada motivado, 11 estão pouco motivados, 40 estão motivados, 161 muito motivados e 88 extremamente motivados. Quanto aos não docentes, verifica-se que 11 destes profissionais estão

motivados, 32 muito motivados e 23 extremamente motivados. Em geral, ambas as categorias profissionais se sentem motivadas para trabalhar.

Questão – “Considera importante reduzir o número de alunos por turma, tendo em conta a inclusão de alunos com NSE’s?”

Denota-se que 296 docentes e 66 não docentes consideram importante, enquanto apenas 5 docentes não consideram relevante.

Questão – “Quais considera serem as maiores dificuldades no trabalho com alunos com NSE’s?”

Quer docentes quer não docentes relataram muito sobre a sobrecarga horária laboral. Em particular, os professores expressaram a dificuldade em gerir turmas muito grandes e aplicar a diferenciação pedagógica abrangida no Decreto-Lei nº54/2018, a falta de formação sobre as NSE’s e a necessidade de recursos materiais e humanos (e.g., salas grandes para turmas grandes; docentes especializados, Assistentes operacionais e auxiliares educativos). O desconhecimento da lei foi um aspeto igualmente relatado bem como a falta de apoio dos colegas de trabalho e das famílias dos alunos.

Questão – “Sente que a implementação do novo Decreto-lei nº11/2020 nas escolas trouxe mudanças na sua atuação?”

Observa-se que 83 docentes e 18 não docentes responderam que sim, enquanto 218 docentes e 48 não docentes consideraram que não. Procurou-se, ainda, saber quais as mudanças percecionadas pelos indivíduos que responderam de forma afirmativa. Muitas das respostas apontaram para uma maior sensibilização e consciencialização sobre a inclusão, maior articulação e envolvimento dos profissionais de educação embora com maior sobrecarga de trabalho, nomeadamente por questões burocráticas relativas à legislação (e.g., preenchimento de papéis e elaboração de relatórios).

Questão – “A família, tendo em conta a nova legislação, expressa um papel ativo na vida do aluno. De que forma considera que a atuação da família poderá influenciar a sua atuação?”

Os inquiridos consideraram o papel da família determinante, no sentido de poder ser um fator promotor ou de risco para os alunos. Não obstante, todos os participantes constataram a família como o principal elemento na vida do aluno, considerando fundamental o seu papel colaborativo, em articulação contínua com a escola para promover o sucesso dos alunos.

Questão – “Como descreve a sua experiência com a Educação Inclusiva?”

Considerando o principal objetivo desta investigação, a questão que agora se analisa surge como preponderante. Perante a análise das respostas dadas a esta questão, surgiram três categorias, construída com base nos fundamentos teóricos sobre a análise de conteúdo (Schiavini, & Garrido, 2018). Assim, surgiram as relações interpessoais, as competências profissionais e os fatores organizacionais. Na Tabela 14 constam as categorias e alguns exemplos de respostas dadas por docentes e não docentes. Passa-se, então, a explicar cada uma das categorias.

Tabela 14

Categorias – Q: “Como descreve a sua experiência com a Educação Inclusiva?”

Categorias	Profissão	Exemplos de resposta
	Docentes	“É muito difícil lidar com determinado tipo de NEE
Relações		sem um apoio direto de outro colega.”
interpessoais	Não Docentes	“Foi algo complicada. Não senti muito apoio do agrupamento.”

Competências profissionais	Docentes	“Tento dar atenção e dedicação com o pouco tempo que disponho (...) apesar de nem sempre saber se estou a agir corretamente ou não pois não tenho formação na área.”
	Não docentes	“Como assistente técnica procuro tratar os alunos todos da mesma maneira, não havendo desigualdades de direitos.”
Fatores organizacionais	Docentes	“É muito desafiador e motivante trabalhar com esta população, mas as condições são cada vez piores, não existem recursos suficientes, nem horas nem recursos humanos especializados.”
	Não docentes	“O decreto está muito bem projetado mas por vezes é difícil adaptar esta filosofia à prática real.”

Numa análise às categorias e respostas obtidas, observou-se que grande parte dos inquiridos descreve a sua experiência como enriquecedora, contudo com grandes desafios, nomeadamente na exigência em corresponder a todos os alunos, promovendo o seu sucesso. Em particular, denota-se uma maior negatividade face a esta experiência relativamente aos docentes, em contraste com os não docentes, mais gratificados com a sua experiência. Nas relações interpessoais constata-se um descontentamento generalizado, nomeadamente na falta de apoio e na dificuldade em articular com os colegas de trabalho. No que respeita aos fatores organizacionais, os inquiridos enfatizaram as alterações na legislação, expressando o seu descontentamento perante a lei e a dificuldade que é transitar da teoria à prática. Por outro lado, foi expresso, quer por docentes quer por não docentes, a falta de apoio institucional e a necessidade urgente de recursos materiais e humanos especializados, para contornar as dificuldades e corresponder às necessidades dos alunos.

Finalmente, em relação à categoria competências profissionais, salienta-se a ênfase colocada na falta de formação, particularmente na classe docente, o desconhecimento da nova legislação em vigor e a falta de preparação para lidar com alunos com NSE's.

IV – Discussão e Conclusão

Após a apresentação dos resultados obtidos, torna-se fundamental compreendê-los e analisá-los, de acordo com a literatura existente. Recapitula-se o principal objetivo desta investigação, que consistiu em avaliar o bem-estar dos docentes e não docentes que lidam com alunos com e sem NSE's em Portugal Continental e ilhas. Numa primeira análise mais global, pretendeu-se explorar se existiram diferenças significativas entre o *Mobbing* e o bem-estar em docentes e não docentes, verificando-se que esta relação é significativa e negativa, indo ao encontro da literatura. Segundo Ciby e Raya (2014), o *Mobbing* pode afetar o bem-estar físico e psicológico da pessoa, prejudicando-a, por exemplo, ao nível da satisfação com o trabalho e na sua *performance*. Assim, maiores níveis de *Mobbing* contribuem para menores níveis de bem-estar e vice-versa. Neste sentido, a Hipótese 1 “Existe uma relação significativa negativa entre o *Mobbing* e o Bem-estar na comunidade educativa (docentes e não docentes)” foi confirmada.

Ainda no seguimento desta análise, pretendeu-se explorar as diferenças nas variáveis sociodemográficas, tais como o género, a localização geográfica, o tempo de serviço e a categoria profissional. Relativamente à influência da variável género no bem-estar dos docentes e não docentes, observa-se que esta não foi significativa.

A literatura indica que não existe consenso sobre a influência do género no bem-estar, sendo que alguns estudos sugerem que não existe de facto diferenças significativas no bem-estar das mulheres e dos homens (Warr & Prayne, 1982; Watson, 2002; Türküm,

2005). Apesar disso, outros estudos apresentam evidências de que as mulheres expressam maiores níveis de bem-estar, por terem maior facilidade em expressar o que estão a sentir, ao contrário dos homens. No entanto, outras investigações denotam que o género feminino apresenta maiores níveis de depressão do que os homens, associando este fator a um menor bem-estar, em relação ao género masculino. Outros fatores são igualmente destacados tais como as exigências da sociedade sobre a mulher (e.g., sobrecarga de atividades). Apesar da escassez dos estudos, o que se tem vindo a verificar é que as mulheres aparentam expressar piores níveis de bem-estar, em particular, no setor da educação, em que a maioria dos profissionais são mulheres, resultando em pior mal-estar (Fiquer, 2006). Deste modo, a Hipótese 2 “O género feminino expressa menores níveis de bem-estar, em comparação com o género masculino” confirma-se parcialmente.

No que concerne à influência da localização geográfica no bem-estar dos docentes e não docentes, pretendeu-se analisar se esta relação era significativa, no entanto, neste estudo constatou-se que não existiram diferenças estatisticamente significativas quer para docentes quer para não docentes. Apesar destes resultados, a literatura aponta a localização geográfica como uma variável sociodemográfica determinante para o bem-estar. Num estudo desenvolvido por Molina e colaboradores (2017) que procurou compreender os fatores que contribuem para o bem-estar de professores do ensino primário, as condições de trabalho, em particular a localização da escola, têm uma grande importância para potenciar uma maior satisfação no trabalho, um maior sentimento de autoeficácia e, conseqüentemente, um maior bem-estar entre os profissionais. Segundo Simpson (1987), localizações perto do local de residência, com poucos custos ao nível do transporte e com benefícios monetários contribuem para o bem-estar dos sujeitos. Desta forma, a Hipótese 3 “Existe uma relação significativa entre a localização geográfica e o bem-estar” confirma-se parcialmente.

Relativamente à influência do tempo de serviço no bem-estar dos docentes e não docentes, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, o que vai de encontro ao que é sugerido na literatura. De acordo com Picado (2009), o bem-estar dos profissionais de educação, em particular, dos docentes, tende a piorar ao longo do tempo de serviço, resultante das exigências da sua profissão, tais como o *stress* prolongado, a exaustão emocional e a perda de realização pessoal (e.g., diminuição do sentimento de competência e de sucesso), que culminam com a perda progressiva do idealismo e acabam na resignação e na apatia.

Deste modo, o tempo de serviço pode ser visto como uma variável preditora para piores níveis de bem-estar entre os profissionais, devido à exposição a eventos stressantes, à exigência da multiplicidade das tarefas e a outros fatores fora do contexto laboral (e.g., a família) (Esteves, Leão, & Alves, 2019). Assim, podemos afirmar que a Hipótese 4 “O tempo de serviço influencia negativamente o bem-estar dos docentes e não docentes” foi parcialmente confirmada.

Numa segunda análise da investigação, teve-se como objetivo explorar com maior detalhe as diferenças no bem-estar entre docentes e não docentes. A partir dos resultados obtidos, observou-se que os professores tendem a expressar maiores níveis de *Mobbing* e, conseqüentemente, menor bem-estar. Por sua vez, os não docentes não expressaram nenhuma tendência, nem para o bem-estar, nem para o *Mobbing*.

Apesar de serem escassos os estudos que abordam a relação entre o bem-estar e o *Mobbing* nos não docentes, constata-se que o mal-estar tem um impacto real e urgente no local de trabalho, sendo o *Mobbing* uma das problemáticas que mais os profissionais enfrentam no seu quotidiano (Mujtaba, & Senathip, 2020). Em particular, o bem-estar docente encontra-se atualmente comprometido por diversos fatores, desde ordem indireta, isto é, os fatores que prejudicam diretamente o trabalho do professor e os de ordem

indireta, ou seja, os fatores de ordem pessoal. A conjugação destes fatores tem aumentado o risco de mal-estar destes profissionais nos últimos anos e, em casos mais graves levado ao seu esgotamento (Síndrome de *Burnout*) (Da Costa Sousa, 2017). Deste modo, a Hipótese 5 “Os docentes expressam menores níveis de bem-estar, em comparação com os profissionais não docentes” encontra-se parcialmente confirmada.

Posteriormente, foi realizada uma análise mais detalhada, item a item, relativamente à Escala do Bem-estar Experiencial, verificando-se que ao nível do item Espiritualidade, os docentes tiveram resultados menos expressivos do que os não docentes. Existem poucos estudos a abordar sobre a associação entre a profissão e a espiritualidade, porém é um resultado interessante. Segundo Liang, Peng, Zhao, e Wu (2017), é fundamental que a docência incute no seu local de trabalho a espiritualidade, uma vez que esta contribui para o seu bem-estar.

No que concerne ao item Significado, os docentes obtiveram resultados mais baixos, em relação aos não docentes. Segundo um estudo desenvolvido por Ugwu e Onyishi (2017) com professores, verificou-se que os docentes que apresentavam alto significado encontravam-se mais envolvidos com o seu trabalho, mesmo na presença de ambientes de trabalho desafiadores, em comparação com os docentes que não apresentavam alto significado. Com isto, é possível afirmar que a amostra docente desta investigação parece expressar baixos níveis de significado. Por sua vez, para o item Otimismo, observou-se que os docentes são menos otimistas que os não docentes, o que vai ao encontro do que é sugerido por um estudo desenvolvido por Hong (2016), em que afirma que nos últimos anos tem ocorrido um desânimo geral entre os professores devido às problemáticas no ambiente escolar, nomeadamente, as exigências do trabalho, a relação conflituosa com os colegas e a família dos alunos, o que culmina num maior pessimismo. Neste sentido, para alcançar maiores níveis de otimismo na docência, é necessário desenvolver o seu

sentimento de autoeficácia e de autoconfiança, elogiar o seu desempenho, definir objetivos concretos e alcançáveis, aumentar a eficácia do ensino e promover oportunidades de sucesso.

Como último item, a Criatividade, observou-se que os docentes apresentam resultados inferiores, comparativamente aos não docentes. De acordo com a literatura, existe uma relação positiva entre o bem-estar e a criatividade (Warr, & Nielsen, 2018). Apesar de não existirem dados na literatura a indicarem a relação entre a profissão e a criatividade, é possível afirmar, de acordo com os resultados da presente investigação, que indivíduos mais criativos expressam um maior bem-estar do que sujeitos pouco criativos. Neste sentido, perante a amostra desta investigação, é possível constatar uma menor criatividade dos docentes e, conseqüentemente um menor bem-estar, em relação aos não docentes.

Após a exploração destas variáveis, foi realizada uma análise qualitativa e descritiva a partir das questões abertas formuladas. Uma das perguntas centrava-se em compreender que categoria profissional lidaria mais com alunos com NSE's e sem NSE's. Constatou-se que os docentes são os profissionais que mais lidam com as NSE's e os não docentes são os profissionais que lidam mais com alunos sem NSE's. Dentro das NSE's trabalhadas pelos docentes, surgiram diversas categorias, dentro das doenças do foro neurodesenvolvimental, tais como a Perturbação do Espectro do Autismo; Défice de Atenção e Hiperatividade; Dislexia; Atraso global do desenvolvimento; Paralisia Cerebral; Défice cognitivo; Problemas emocionais; Epilepsia; Diabetes; Trissonomia 21. Por sua vez, os não docentes desta amostra trabalham mais com alunos com problemáticas ao nível físico e motor, tais como as Paralisias e a Diabetes. Este tipo de problemáticas no seu global parecem ir ao encontro dos últimos dados obtidos pela Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (2017/2018), em que verificou um ligeiro aumento de

alunos com PEA, com multideficiência, surdo-cegueira congênita e maioritariamente, dificuldades ao nível da aprendizagem geral, da linguagem, da leitura e da escrita.

Importa salientar outra questão elaborada na investigação relativa à perceção dos inquiridos sobre a importância da família na vida do aluno. Quer docentes quer não docentes expressaram o papel da família como um aspeto inquestionavelmente imprescindível, porém desafiante. Segundo o modelo bioecológico do desenvolvimento humano, a família é o primeiro contexto de interação da criança, logo a forma como esta se estabelece terá impacto no seu desenvolvimento (Leusin, Petrucci, & Borsa, 2018). Segundo Zanella e colaboradores (2008, p.132 cit. in Rodrigues, & Gomes, 2020) envolver “(...) a participação dos pais significa visualizar a escola com um espaço democrático em que as pessoas podem exercer a sua cidadania”. Apesar de fundamental, esta afirmação contrasta com a realidade atual, uma vez que a relação escola-família pode ser conflituosa e morosa (Rodrigues, & Gomes, 2020), seja pelo seu “desinteresse e desinformação” como também “pela incapacidade de estabelecer esta relação” tal como alguns participantes deste estudo relataram.

Não obstante, segundo Rodrigues e Gomes (2020), é da responsabilidade da Escola e, em particular, dos docentes a concretização desta colaboração, sensibilizando a família para a importância do seu envolvimento na vida e formação dos seus educandos. De modo a estabelecer este contacto, os docentes necessitam de uma formação abrangente que inclua não só o conhecimento sobre os temas escolares, mas também sobre o envolvimento das famílias na escolarização e aprendizagem dos seus filhos.

Após esta análise, segue-se para a grande questão desta investigação, nomeadamente, a experiência da educação inclusiva para ambas as categorias profissionais. Foi possível constatar que, quer para docentes quer para não docentes, a Educação Inclusiva é uma experiência enriquecedora e gratificante, contudo acarreta diversos desafios e

condicionantes que podem colocar em causa o seu bem-estar. Assim, perante esta temática, foi possível formalizar três categorias. A primeira categoria criada foram as relações pessoais. A partir da amostra desta investigação, denotou-se um descontentamento generalizado face à falta de apoio e na dificuldade que é em articular o trabalho com os colegas, aspeto que é particularmente salientado pela docência.

Tendo em conta as alterações na legislação e em particular do Decreto-Lei nº54/2018, a criação das equipas multidisciplinares veio reforçar a necessidade de colaboração entre os agentes educativos. Assim, para além da intervenção do docente titular de turma, outros elementos são convocados para estas reuniões, tais como o diretor da escola, docentes especializados e membros do conselho executivo. Estas alterações vieram com o intuito de promover a colaboração e a multidisciplinariedade, no entanto, devido ao desconhecimento da lei, à falta de formação sobre a Educação Inclusiva, estes poderão ser desafios para estabelecer relações positivas no seio da comunidade educativa (Monteiro, Sanches-Ferreira, & Alves, 2020).

Em particular, o trabalho docente está associado à sobrecarga horária e a necessidade de ampliar a produtividade, o que pode gerar entre estes profissionais o aumento da competitividade, prejudicando as relações interpessoais no ambiente de trabalho. Estes fatores, além de prejudicarem as relações, poderão fomentar situações potencialmente desencadeadoras de *Mobbing* (Assunção, & Oliveira, 2009) e *Burnout* (Akar, 2018). Neste sentido, as instituições de ensino deverão promover ações de formação e de sensibilização, com vista a fomentar relações positivas entre os colegas, pois trata-se de um dos fatores associados à qualidade de vida no trabalho, promovendo, igualmente, a motivação dos docentes (Akar, 2018).

A segunda categoria elaborada foram as competências profissionais. Constatou-se particularmente na docência, a necessidade de formação face à Educação Inclusiva, no

que concerne ao conhecimento da Lei e como responder às necessidades dos alunos. Segundo Vitaliano e Manzini (2010), a inclusão de alunos com NSE's nos diversos níveis de ensino, depende, em grande parte, da capacidade dos professores em promover a sua aprendizagem. No entanto, a literatura tem demonstrado que a maioria dos docentes dos diversos níveis de ensino não está preparada para assumir esta responsabilidade (Eidelwein, 2005; Jesus, 2006; Martins, 2006). É fundamental que haja uma cultura em que os docentes compreendam a necessidade urgente de formação específica nas áreas da Educação Inclusiva, de modo a estarem em sintonia com os valores e práticas que esta mudança paradigmática da Lei nos exige. É na escola e, particularmente, na sala de aula que se deve promover o espírito de Educação Inclusiva, prevenindo-se a marginalização e exclusão social (Nunes, & Madureira, 2015). Deste modo, a formação em Educação Inclusiva é de crucial importância, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua e, ainda, na formação especializada. Assim, a formação não só contribuirá para o sucesso dos alunos, como também para os professores, uma vez que poderá promover a sua autoconfiança e as suas competências para educar crianças/jovens com necessidades (OMS, 2011). A formação contínua e especializada é uma ferramenta essencial que, apesar de não combater todas as dificuldades "(...) alerta para um outro olhar, de modo que os alunos não fiquem remetidos às suas dificuldades, independentemente da sua natureza" (Silva, 2011, p.119).

Como última categoria assinalada nesta análise, destacam-se os fatores organizacionais. A amostra deste estudo destacou o desafio inerente ao processo burocrático da lei, à dificuldade que é em transitar da teoria legislativa à prática, a falta de apoio institucional e a necessidade de recursos materiais e humanos. Estes foram aspetos realçados quer por docentes quer por não docentes. De acordo com um estudo lançado por Monteiro, Sanches-Ferreira e Alves (2020), foi constatado que as alterações

ocorridas na lei, em particular do Decreto-Lei nº54/2018, mudou a forma como se encara os alunos e os profissionais, introduzindo novas nomenclaturas e a exigência de um trabalho mais cooperativo das equipas multidisciplinares.

Todas estas mudanças profundas continuam a ser um desafio para as escolas e, tal como se verificou na amostra desta investigação, pode não estar em pleno funcionamento. Segundo um estudo lançado por Monteiro, Sanches-Ferreira e Alves (2020), a implementação de uma nova legislação é influenciada por diversos fatores, tais como a formação, mais particularmente, o conhecimento sobre a Lei e as modificações que esta acarreta ao nível da Educação Inclusiva e os aspetos organizacionais relacionados com os recursos e materiais disponíveis para aplicar esta nova política. Tal como referem Oliveira, da Silva Feitosa e da Silva Mota (2020), a comunidade educativa e em particular, os docentes enfrentam atualmente uma realidade muito difícil para promover a inclusão, uma vez que os estabelecimentos de ensino não possibilitam recursos nem meios humanos especializados que possibilitem uma atuação que supra as necessidades dos discentes. A heterogeneidade de um público-alvo que a nova legislação exige, requer que ocorram transformações profundas no seio escolar e que deverão ser vistas como um todo, desde o ambiente escolar até ao sistema educacional. Neste sentido, deverão ser possibilitados aos docentes recursos que contribuam para a sua prática, nomeadamente, uma melhor gestão horária, a disponibilidade de mais salas e mais docentes especializados.

Após o confronto entre os resultados obtidos e a literatura encontrada, importa referir algumas limitações encontradas nesta investigação. O facto de não se ter conseguido uma amostra mais representativa dos docentes e não docentes da RAA (6.4%) e da RAM (10.7%) limitou uma análise mais detalhada sobre esta temática nas ilhas, tendo em conta que, por um lado, o objetivo inicial do estudo prendia-se com uma investigação

particularmente madeirense e, por outro, uma amostra insular mais representativa facultar-nos-ia resultados potencialmente mais completos e abrangentes. Para além disso, não foi possível encontrar estudos que pudessem suportar alguns resultados encontrados, nomeadamente, em relação aos dados obtidos pela categoria profissional não docente. Este aspeto em particular leva-nos a sugerir que estudos posteriores desenvolvam investigações no sentido de compreender o bem-estar dos não docentes à luz da Educação Inclusiva. Considera-se esta temática pertinente, uma vez que estes profissionais estão igualmente envolvidos nesta mudança de paradigma educativo.

Uma outra limitação a referir foi o facto de não se ter obtido resultados significativos na maioria das principais questões colocada a partir de uma abordagem quantitativa. Contudo, os poucos resultados significativos obtidos levam-nos a considerar a necessidade de potencialmente incluir em futuros estudos outras variáveis mais específicas, como por exemplo, a resiliência. Outra limitação do estudo refere-se à subjetividade da abordagem qualitativa, que depende muito da interpretação do investigador (Santos, 2012), análise que se considerou pertinente, tendo em conta a riqueza das respostas dados pela amostra deste estudo e que possibilitou retirar reflexões importantes.

Esta investigação, por se tratar de um estudo preliminar sobre o bem-estar entre docentes e não docentes e a Educação Inclusiva e a sua respetiva legislação, merece ser explorada em estudos posteriores. Neste sentido, sugere-se que investigações futuras abordem estas temáticas com amostras mais pequenas, como por exemplo, a partir de *focus groups*, só com docentes e com não docentes. Considera-se, ainda, fundamental investigar mais sobre a não docência nas Escolas, quer na teoria, quer na prática. Ainda dentro desta linha, seria interessante investigar a experiência, na primeira pessoa, sobre a não docência com alunos com NSE's, através de, por exemplo, a elaboração de um estudo

de caso. Como última sugestão e que teria sido interessante de aplicar neste estudo, são as implicações da Pandemia COVID-19 na legislação atual sobre a Educação Inclusiva.

Em forma de conclusão deste estudo, podemos refletir que a nível quantitativo, apesar da maioria dos resultados não terem sido significados, podemos constatar que existe uma relação significativa negativa entre o *Mobbing* e o bem-estar e que ao nível desta relação, entre docentes e não docentes, a docência tende a expressar menores níveis de bem-estar e maiores níveis de *Mobbing*, em relação aos não docentes. Quanto aos itens da Escala do Bem-Estar, observaram-se diferenças significativas para os itens que avaliam o Otimismo, a Criatividade, o Significado e a Espiritualidade. Em todas as variáveis, os não docentes expressaram melhores níveis, comparativamente aos docentes. Em termos qualitativos, foi possível constatar que, para ambas as categorias profissionais, o bem-estar encontra-se fragilizado e condicionado por diversos fatores. Uma legislação em constante alteração (Monteiro, Sanches-Ferreira e Alves, 2020) pode ser visto como um dos principais fatores para explicar estes resultados. Aliados a este fenómeno, a necessidade de formação sobre a legislação e sobre as NSE's (Oliveira, da Silva Feitosa, & da Silva Mota, 2020), parecem reforçar o mal-estar generalizado expresso por docentes e não docentes. Um dado curioso que o presente estudo veio demonstrar foi a necessidade urgente de colaboração e articulação entre os profissionais. Este aspeto tornou-se ainda mais evidente com as alterações da Lei, realçando a importância de sensibilizar os profissionais para esta realidade, para promover não só o sucesso dos alunos, mas também para relações interpessoais mais profícuas e, sobretudo, melhorar o desempenho e motivação dos profissionais (Akar, 2018). A família desempenha igualmente este papel, através de uma colaboração contínua com a escola e, em especial com os professores (Rodrigues, & Gomes, 2020). A acompanhar este processo, os aspetos organizacionais, tais como os recursos materiais e humanos e as condições de trabalho têm impacto no

bem-estar dos profissionais de educação, nomeadamente o excesso de trabalho (Scaramuzza, & Rebolo, 2019), aspetos muito mencionados pelos participantes deste estudo. Em suma, é possível constatar a pertinência desta investigação, pois possibilitou analisar o descontentamento generalizado dos profissionais de educação, em especial dos professores. Possibilitou, ainda, refletir sobre a importância do bem-estar destes profissionais para melhor responderem às necessidades dos alunos. Por outro lado, permitiu compreender a pertinência de se investigar mais sobre a não docência e a sua experiência com alunos com NSE's bem como com a legislação e as suas adaptações.

Posto isto, conclui-se, refletindo sobre as mudanças paradigmáticas da Educação Inclusiva. Trata-se de um caminho tortuoso e lento, com constantes alterações e adaptações, porém potenciador do sucesso de todos os alunos (Ghergut, 2011), quando feito a par e passo com uma equipa multidisciplinar cooperativa, profissionais formados e sensibilizados para a legislação e, sobretudo com bem-estar, para garantir não só o sucesso dos alunos, mas também para contribuir para a sua satisfação profissional, social e pessoal.

Referências Bibliográficas

- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM - 5: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. (5ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Antunes, R. R., Silva, A. P., & Oliveira, J. (2018). Escala de bem-estar global: análise das suas características psicométricas. *Health Research Journal*, 1(1), 52-62.
- Assunção, Ada A. & Oliveira, Dalila A. (2009). Intensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 30(107), 349-372.
- Carlotto, M. S. (2012). Síndrome de burnout em professores: avaliação, factores associados e intervenção. Porto: LIVPSIC.
- Carvalho, H., & Queirós, C. (2019). Professores esgotados: revisão da literatura sobre programas de gestão de stress com avaliação da eficácia. *O local e o mundo: sinergias na era da informação*.
- Ciby, M., & Raya, R. P. (2014). *Exploring Victims' Experiences of Workplace Bullying: a grounded theory approach*. *Vikalpa*, 39(2), 69-82.
- Collie, R., Shapka, J., Perry, N., Martin, & Andrew (2015); "Teacher Well-Being: Exploring Its components and a practice-oriented scale"; *Journal of Psychoeducational Assessment* 2015, Vol. 33(8), 744–756.
- Cook, C., Miller, F., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence based practices: randomized evaluation of the Achiever Resilience Curriculum.

- Da Costa Sousa, J. L. (2017). Condição docente: Factores de bem-estar no exercício profissional. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7(8), 49-59.
- Da Silva João, A. L., & Saldanha Portelada, A. F. (2016). Mobbing and its impact on interpersonal relationships at the workplace. *Journal of interpersonal violence*, 34(13), 2797-2812.
- Da Silveira, A., Alves, B. T. G., Elauterio, M. P., Oliveira, F., Costa, Y. S., & de Souza, N. S. (2020). Participação e ausência familiar: implicações para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com necessidades especiais. *Revista Contexto & Saúde*, 20(38), 185-190.
- De Almeida, C. O. (2019). Ensaios: da amostra ao teorema do limite central. Um pouco dos fundamentos e uma aplicação prática. *Embrapa Mandioca e Fruticultura- Documentos (INFOTECA-E)*. 1(1), 1-41.
- De Matos Maia, M. D. F., Tolentino, T. M., Lima, C. A. G., de Oliveira Souza, B. V., Lafeta, J. C., Silva, K. R. P., ... & Formiga, N. S. (2017). Psicologia positiva e o bem-estar: estudo dos aspectos saudáveis do viver. *Revista Eletrônica Nacional de Educação Física*, 7(9), 2-30.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being* (pp. 11–58): New York: Spring.
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (20 de Julho de 2021). *Necessidades Especiais de Educação 2017/2018 (Nota de apresentação)*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>
- Eidelwein, M. P. (2005). Pedagogia universitária voltada a formação de professores na temática da inclusão. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, 26(1), 1-5.

- Esteves, G. G. L., Leão, A. A. M., & Alves, E. D. O. (2019). Fadiga e Estresse como preditores do Burnout em Profissionais da Saúde. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(3), 695-702.
- Estrela, M. (2014). Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, 2(2), 00-10.
- Fernández-Aguayo, S., Rodríguez, O., Miguel, M., & Pino-Juste, M. (2016). Effective Mindfulness Based Stress Reduction in Teachers: A Bibliometric Analysis. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 24(1), 49-62.
- Fiquer, J. T. (2006). Bem-estar subjetivo: influência de variáveis pessoais e situacionais em autorelatos de afetos positivos e negativos. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da esperança*. Edições Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edições Paz e Terra.
- Garcez, L., Antunes, C. B. L., & de Sousa Zarife, P. (2018). Bem-estar no trabalho: revisão sistemática da literatura brasileira. *Aletheia*, 51(1 e 2).
- Ghergut, A. (2011). National policies on education and strategies for inclusion. Case study – Romania. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 1693 – 1700.

- Gomide Júnior, S., Silvestrin, L. H. B., & Oliveira, Á. D. F. (2015). Bem-estar no trabalho: o impacto das satisfações com os suportes organizacionais e o papel mediador da resiliência no trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 15*(1), 19-29.
- Harris, A., Jennings, P., Katz, D., Abenavoli, R., & Greenberg, M. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness, 7*(1), 143-154.
- Hong, F.-Y. (2016). *Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. Educational Studies, 43*(2), 165–185.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research, 110*, 837-861.
- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K., & Worth, P. (2016). *Second wave positive psychology embracing the dark side of life*. Abingdon: Routledge.
- Jesus, D. M. (2006). Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, *1*(1), 95-106.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review, 57*, 127-151.
- Leusin, J. F., Petrucci, G. W., & Borsa, J. C. (2018). Clima Familiar e os problemas emocionais e comportamentais na infância. *Revista da SPAGESP, 19*(1), 49-61.

- Liang, J-I., Peng, L-X., Zhao, S-J., & Wu, H-T. (2017). Relationship among workplace spirituality, meaning in life, and psychological well-being of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 1008-1013.
- Machado, W.L., & Bandeira, D.R. (2010). Adaptação da escala de Bem-estar Psicológico. Unpublished manuscript. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Brasil.
- Martins, L. A. R. (2006). Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 1(1), 17-26.
- Molina, M. L., Fialho, A. R., Amaral, P. L. do, Bach, S. de L., Rocha, L. M. da, & Souza, L. D. de M. (2017). *Well-being and associated factors among elementary school teachers in southern Brazil*. *Revista CEFAC*, 19(6), 812–820.
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e percepções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-e*, 7(3), 70-86.
- Mujtaba, B. G., & Senathip, T. (2020). Workplace Mobbing and the Role of Human Resources Management. *Business Ethics and Leadership*, 4(1), 17-34.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.
- Oliveira, I. T. T., da Silva Feitosa, F., & da Silva Mota, J. (2020). Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. *Humanidades & Inovação*, 7(8), 81-95.
- OMS. (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

- Pascoal, T., Torres, C. V., & Porto, J. B. (2010). Felicidade no trabalho: relação com suporte organizacional e suporte social. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(6), 1054- 1072.
- Pereira, F. (ed.). (2018). *Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação (DGE).
- Picado, L. (2009). Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente. <http://www.psicologia.com.pt>. Acesso em, 20(08), 2011.
- Pocinho, M., & Garcês, S. (2018). Construção duma Escala de Avaliação de *Mobbing* em Portugal. *Revista de divulgação científica AICA*, 10, 87-95.
- Pocinho, M., & Garcês, S. (2019). Developing the wellbeing experience scale. *Revista de divulgação científica AICA*, 11, 50–57.
- Rath, T., & Harter, J. (2010). Well being: The five essential elements. New York, NY: Gallup Press.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2017). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1).
- Rodrigues, P. R. E., & Gomes, C. (2020). Educação inclusiva: refletindo sobre a relação escola-família. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 57548-57564.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context* (pp. 45-64). Netherlands: Springer.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). *Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Revista Portuguesa de Educação.

- Santos, F. M. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, 6(1), 383-387.
- Scaramuzza, S. A., & Rebolo, F. (2019). O Bem-estar docente no contexto de escolas públicas inclusivas: algumas reflexões. *Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura* 8(2), 1-15.
- Schiavini, J. M., & Garrido, I. (2018). Análise de Conteúdo, Discurso ou Conversa? Similaridades e Diferenças entre os Métodos de Análise Qualitativa. *Revista ADM. MADE*, 22(2), 01-12.
- Schulte, P., & Vainio, H. (2010). Well-being at work: overview and perspective. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 36(5), 422-429.
- Seligman, M. E. P. (2012). *A vida que floresce. Um novo conceito visionário de felicidade e bem-estar*. Lisboa: Estrela Polar. (Trabalho original em inglês publicado em 2011).
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola, *Revista Lusófona de Educação*, n.19, p.119-134.
- Simpson, W. (1987). *Workplace Location, Residential Location, and Urban Commuting*. *Urban Studies*, 24(2), 119–128.
- Souza, R. G., Lindemam, A. C., Tsuge, D. M., Fontoura, G. A., Pargeon, J. M., & Santos, K. A. (2019). Saúde psíquica, resiliência e bem-estar do trabalhador: Intervenção com profissionais da educação. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 23(1), 394-408.

- Steinhardt, M. A., Smith Jagers, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health, 27*, 420-429.
- Stephan, F., Gonçalves, A. S., Cunha, G. F. D. P., Silveira, I. D. C. M., Miranda, M. B., Carolino, T. D. S., ... & Lourenço, L. M. (2018). Assédio moral/mobbing e saúde mental: revisão sistemática de literatura. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia, 11*(2), 236-257.
- The Warnock Report (1978). Special Educational Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, London: Her Majesty's Stationery Office.
- Thomas, G., & Atkinson C. (2017). Perspectives on a whole class mindfulness programme, *Educational Psychology in Practice, 33*(3), 231-248.
- Türküm, A. S. (2005). Do optimism, social network richness, and submissive behaviors predict well-being? Study with a turkish sample. *Social Behavior and Personality, n. 33*, p. 619- 628.
- Ugwu, F. O., & Onyishi, I. E. (2017). *Linking Perceived Organizational Frustration to Work Engagement. Journal of Career Assessment, 26*(2), 220–239.
- Varela, R., & Equipa (2018); “Inquérito Nacional sobre as condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE) – Primeiro Relatório”; *Jornal da FENPROF* nº 294.
- Vitaliano, C. R., & Manzini, E. J. (2010). A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 49-112.

- Warr, P., & Nielsen, K. (2018). Wellbeing and work performance. *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Warr, P., & Payne, R. (1982). Experience on strain and pleasure among british adult. *Social Science and Medicine*, n. 16, p. 1691- 1697, June 1982.
- Watson, D. (2002). Positive affectivity: the disposition to experience pleasurable emotional states. In: LOPEZ, S. J.; SNYDER, E. (Orgs.). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Zanon, C., Dellazzana-Zanon, L. L., Wechsler, S. M., Fabretti, R. R., & Rocha, K. N. D. (2020). COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37.

Legislação Portuguesa

- Decreto-Lei nº174/77 de 2 de Maio. Diário da República n.º 101/1977, Série I.
- Decreto-Lei nº84/78, de 2 de Maio. Diário da República n.º 100/1978, Série I.
- Lei 66/79, de 4 de Outubro. Diário da República n.º 230/1979, Série I.
- Lei 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I.
- Decreto-Lei n.º 35/88 de 4 de Fevereiro. Diário da República n.º 29/1988, Série I.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A.
- Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08/1988. Diário da República, 2ª Série, nº18.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I.
- Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio. Diário da República n.º 91/2008, Série I.
- Decreto-Lei n.º 93/2009 de 16 de Abril. Diário da República n.º 74/2009, Série I.
- Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I.
- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro. Diário da República n.º 193/2009, Série I.

Despacho n.º 5291/2015 de 21 de Maio. Diário da República n.º 98/2015, Série II.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de Julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Decreto-Lei n.º 116/2019 de 13 de Setembro. Diário da República n.º 176/2019, Série I.

Decreto-Lei n.º 11/2020 de 29 de Julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I.

Anexos

Anexo 1 – Questionário Sociodemográfico

O Bem-estar dos docentes e não docentes à luz da Educação Inclusiva

No âmbito do 2º ano de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, está a ser realizado um projeto de investigação, cujo objetivo é avaliar o bem-estar dos docentes e não docentes que trabalham direta e/ou indiretamente com alunos com e sem Necessidades de Saúde Específicas (NSE's). A sua participação é muito importante. Para tal, contamos com a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário. Este é constituído por oito partes, sendo que o seu preenchimento demora cerca de 10/15 minutos.

Ao participar, fica a par dos objetivos desta investigação e aceita disponibilizar as suas respostas unicamente para tratamento estatístico. Garantimos, assim, o anonimato e a confidencialidade das suas respostas, sendo que apenas os investigadores terão acesso aos dados do estudo. Para o esclarecimento de eventuais dúvidas, poderá contactar os seguintes endereços:

monika14669@hotmail.com; mpocinho@staff.uma.pt; soraia@staff.uma.pt.

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Declaração de Consentimento Informado:

- Declaro que aceito os termos e condições do presente questionário. Declaro, ainda, que me foram dadas as informações suficientes e os esclarecimentos necessários para a realização do questionário. Declaro que consinto a guarda e o tratamento dos meus dados pessoais.
- Não concordo com os termos e condições do presente questionário.

I – Dados Pessoais:

Caso esteja interessado em receber os resultados desta investigação, queira por favor colocar o seu endereço de email, caso contrário ignore esta parte:

Endereço de email (opcional): _____

II – Dados sociodemográficos:

1. Idade: _____

2. Género:

- Feminino
- Masculino
- Outro

3. Estado Civil:

- Solteiro/a
- Casado/a

- União de facto
- Divorciado/a ou Separado/a
- Viúvo/a
- Outro

Caso tenha respondido “Outro”, especifique: _____

4. Habilitações académicas:

- Sem habilitações escolares
- 9º ano de Escolaridade
- 12º ano de Escolaridade
- Formação Universitária - Licenciatura
- Formação Universitária - Mestrado
- Formação Universitária - Doutoramento

5. Categoria Profissional (profissão): _____

6. Tempo de serviço: _____

7. Onde exerce as suas funções?

- Norte
- Centro
- Sul
- Arquipélago da Madeira
- Arquipélago dos Açores

8. Grupo de recrutamento: _____

9. Tipo de escola onde atua:

- Escola Pública
- Escola Privada

10. Trabalha com alunos com Necessidade de Saúde Especiais (NSE's)?

- Não
- Sim, diretamente
- Sim, indiretamente

Se respondeu que trabalha direta ou indiretamente identifique quais as NSE's:

III – Atuação Profissional:

1. Considera que o seu papel enquanto profissional é reconhecido pela comunidade educativa?

- Sim
- Não

2. A cooperação com os colegas de trabalho é um dos pilares fundamentais da Educação Inclusiva. Como é a sua experiência?

3. A multiplicidade de tarefas que um agente educativo pode ter em mãos pode ser desafiante. Identifica-se com esta afirmação?

- Sim
- Não

4. No seu dia-a-dia, o quão motivado se sente para ir trabalhar?

0 1 2 3 4

Nada Motivado

Extremamente Motivado

5. Considera importante reduzir o número de alunos por turma, tendo em conta a inclusão de alunos com NSE's?

- Sim
- Não

6. Quais considera serem as maiores dificuldades no trabalho com alunos com NSE's?

7. Exemplifique quais os recursos (materiais; humanos; organizacionais) que, na sua opinião, poderão ser utilizados na escola para apoiar a inclusão:

IV – Educação Inclusiva: Decreto-Lei nº11/2020

1. Como descreve a sua experiência com a Educação Inclusiva?

2. Sente que a implementação do novo Decreto-Lei nº11/2020 nas escolas trouxe mudanças na sua atuação?

- Sim
- Não

Se respondeu que sim, pode dar alguns exemplos?

3. A família, tendo em conta a nova legislação, expressa um papel ativo na vida do aluno. De que forma considera que a atuação da família poderá influenciar a sua atuação?
