

## The attitudes of pre-service physical education teachers towards the inclusion of students with disabilities

### As atitudes dos estudantes-estagiários em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física

Ricardo Silva<sup>1</sup>, Joana Teixeira<sup>1,2</sup>, Rui Correia<sup>1,2</sup>, Estela Vilhena<sup>3,4</sup>, Tânia Bastos<sup>1,5\*</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal; <sup>2</sup> Centro de Investigação em Atividade Física, Exercício e Lazer, CIAFEL; <sup>3</sup>Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Barcelos, Portugal; <sup>4</sup>EPIUnit – Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto; <sup>5</sup>Centro de Investigação, Educação, Inovação e Intervenção em Desporto, CIFI2D

#### Abstract

Introduction: The attitudes of physical education (PE) teachers play a central role in the inclusion of students with disabilities in both regular physical education classes and community settings. Frequently, pre-service PE teachers struggle to prepare and plan their classes as well as claim for more supportive settings to intervene with students with disability. Therefore, this may determine their attitudes towards inclusion. Goal: To identify the associations between the different dimensions of the attitudes and to identify differences in the attitude of pre-service PE teachers according to different sociodemographic variables. Methods: The sample was composed for 413 pre-service teachers enrolled in the Master of Physical Education Teaching in Basic and Secondary Schools, aged between 21 and 52 years (M = 24.3; SD = 4.01) and belonging to seven public and private higher education institutions in Portugal. The Portuguese version of the Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education (MATIESp) was the questionnaire used to assess the 3-factors attitudes structure (i.e., cognitive, affective and behavioural dimensions) with a total of 18 items. Results: Positive and significant associations were found between all the attitudes dimensions. Significant differences were found between the different attitudes dimensions and the following variables: “Educational Year”, “Contact with a friend with a disability”, “Contact with a person with a disability” and “Experience in extracurricular activities”. Conclusion: Overall, the sample reported positive attitudes towards the inclusion of students with disability in PE classes. Further research should explore the efficacy of intervention programs that aim to provide specific support on inclusive strategies in future PE teachers.

**Keywords:** Pre-service teachers; Inclusive physical education; Cognitive; Affective; Behavioural.

#### Resumo

Introdução: As atitudes dos professores de Educação Física (EF) desempenham um papel fundamental na inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas, assim como na comunidade educativa em geral. Os estudantes-estagiários reportam dificuldades no que diz respeito à preparação e ao apoio necessário para intervir com alunos com deficiência na aula de EF o que poderá influenciar as suas atitudes. Objetivo: Identificar as relações de associação entre as diferentes dimensões das atitudes, bem como identificar diferenças nas atitudes dos estudantes-estagiários em função de diferentes variáveis sociodemográficas. Material e Métodos: Participaram no estudo 413 estudantes-estagiários que frequentavam o 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com idades compreendidas entre os 21 e os 52 anos (M = 24.3; DP = 4.01), pertencentes a 7 instituições de ensino superior públicas e privadas de Portugal. O instrumento utilizado para avaliar as atitudes foi a versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education* (MATIESp), constituído por 18 itens divididos por 3 dimensões das atitudes (i.e., cognitiva, afetiva e comportamental). Resultados: Foram identificadas relações de associação positivas entre as diferentes dimensões das atitudes. Na análise comparativa das atitudes obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes dimensões nas variáveis “Ano Curricular”, “Contacto com amigo com deficiência”, “Contacto com pessoa com deficiência” e “Experiência em Atividades de Enriquecimento Curricular”. Conclusões: De modo geral, os participantes reportaram atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. A investigação futura deverá analisar a eficácia de programas de intervenção que visem a formação específica de estudantes-estagiários em relação às estratégias de inclusão na aula de EF.

**Palavras-Chave:** Estagiários; Educação física inclusiva; Cognitivo; Afetivo; Comportamental.

\*Autor para correspondência.

Endereço electrónico: [tbastos@fade.up.pt](mailto:tbastos@fade.up.pt) (Tânia Bastos)  
Código DAFPT\_20\_01\_08

## Introdução

Atualmente, as políticas inclusivas estão implementadas ao nível mundial. A UNESCO (2019) sublinha que a verdadeira inclusão implica uma participação ativa, uma aprendizagem ao mais alto nível e um desenvolvimento do potencial de cada indivíduo. Sugere, ainda, um desenho universal para a aprendizagem, em que a diversidade de necessidades de todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência, é considerada no processo de ensino-aprendizagem e na definição do currículo. Atualmente, a legislação portuguesa define a aposta nas escolas inclusivas como uma das principais prioridades da ação governativa. Deste modo, na escola todas as crianças devem encontrar respostas que permitam a aquisição de um nível de educação e formação que facilitem a inclusão social, independentemente da sua situação (Ministério da Educação, 2018).

Para o sucesso da educação inclusiva é fundamental formar professores motivados, preparados e altamente qualificados para intervir (Reina, Santana, Montesdeoca & Roldan, 2019). De acordo com Bastos, Teixeira, Amaral-da-Cunha e Corredeira (2017), o professor de Educação Física (EF) é o líder do processo de inclusão nas aulas de EF. Assim sendo, o professor de EF deve ter uma participação ativa em todas as decisões pedagógicas relacionadas com os alunos com e sem deficiência (Lieberman & Houston-Wilson, 2002). Os benefícios do processo de inclusão nas aulas de EF para os alunos com e sem deficiência encontram-se amplamente descritos na literatura (e.g., Bailey, 2005; Obrusnikova, Válková, & Block, 2003).

No entanto, incluir alunos com deficiência nas aulas regulares pode ser desafiante e o sucesso dessa inclusão pode ser influenciado por inúmeros fatores (Frumos, 2018). Um desses fatores diz respeito às atitudes dos professores em relação à inclusão. Segundo Silva, Ribeiro, e Carvalho (2014), as atitudes são cruciais para o sucesso de qualquer mudança educacional, especificamente quando se pretende alcançar uma escola totalmente inclusiva. Nas últimas décadas, vários estudos demonstraram que as atitudes dos professores são uma das variáveis mais importantes para o sucesso da aula de EF (Campos, Ferreira, & Block, 2014; Doukeridou, Evaggelinou, Mouratidou, Koidou, & Kudlacek, 2011; Elliott, 2005; Hutzler, Meier, Reuker, & Zitomer, 2019; Obrusnikova, 2008; Özer et al., 2012; Silva et al., 2014).

Fishbein e Ajzen (1980) definem o termo “atitude” como sendo uma predisposição para responder conscientemente, de forma favorável ou desfavorável, a um determinado acontecimento. Para Krech, Crutchfield, e Ballachey (1962), as atitudes são um sistema contínuo com três dimensões centrais sobre um determinado objeto, a dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. A este respeito, Thaver, Lim, e Liao (2014) concluíram que os professores que têm formação prática na área da deficiência e aqueles com mais contato com pessoas com deficiência apresentam, em comparação com os seus colegas, atitudes mais positivas face às práticas inclusivas. As atitudes dos professores também parecem ser influenciadas pela

formação de base (Hunter-Johnson, Newton, & Cambridge-Johnson, 2014; Thaver et al., 2014). Nesta medida, é fundamental analisar detalhadamente as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva, uma vez que estas são pontos-chave para o sucesso da inclusão de alunos com e sem deficiência (Van Reusen, Shoho, & Barker, 2000; Vaughn & Schumm, 1995; Villa, Thousand, Meyers, & Nevin, 1996). A compreensão dessas atitudes é também essencial para o planeamento curricular de programas de formação de professores e de estudantes-estagiários (Mahat, 2008).

Os estudantes-estagiários são todos os estudantes que estão a preparar-se para ser professores (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman, & Stevens, 2009). De modo a analisar as suas atitudes, é fundamental perceber as preocupações que estes evidenciam em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas futuras. Segundo Mangope, Mannathoko, e Kuyini (2013), estas preocupações estão relacionadas com conhecimento e competências limitadas, pressão do tempo, dificuldade em lidar com alunos com deficiência, falta de recursos e com o impacto negativo que a inclusão poderá ter nos alunos sem deficiência. É importante referir que os estudantes-estagiários manifestam inúmeras carências no que diz respeito à preparação e ao apoio necessários para incluir os alunos com deficiência. Esta situação resulta de uma tendência para abordar o tema da inclusão, essencialmente, do ponto de vista teórico. Consequentemente, não se verifica o desenvolvimento de competências necessárias para que a transferência de estratégias de inclusão ocorra de forma efetiva na prática docente (Rodríguez Fernández, Civeiro Ruiz, & Navarro Patón, 2017). Na mesma linha de pensamento, Mosia (2014) assinala que a escassez de formação face à diversidade pode dar origem a atitudes de rejeição por parte dos professores, bem como a estratégias pobres no campo da educação inclusiva.

Como tal, a necessidade de criar e promover atitudes e perceções positivas nos professores de EF face ao ensino de alunos com deficiência é tão importante como melhorar a formação inicial dos mesmos (Drudy & Kinsella, 2009). Conderman, Morin, e Stephens (2005) defendem que cursos bem planeados e experiências práticas desempenham um papel crucial na promoção de atitudes e perceções favoráveis dos estudantes-estagiários de EF no que diz respeito ao trabalho com crianças com deficiência. Os estudantes-estagiários de EF que realizam formação específica e vivenciam experiências práticas com alunos com deficiência sentem-se melhor preparados para oferecer a estas crianças um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

No que diz respeito aos instrumentos que avaliam as atitudes no âmbito da educação inclusiva, é possível constatar que, a maioria avalia apenas uma das dimensões das atitudes, especificamente a dimensão cognitiva. Assim sendo, é fundamental aplicar instrumentos que incorporem as diferentes dimensões das atitudes (i.e., cognitiva, afetiva e comportamental) dos professores em relação à educação inclusiva (Mahat, 2008). Deste modo, o presente estudo teve como objetivo explorar as relações de associação entre as diferentes dimensões das atitudes (i.e., afetivo,

cognitivo e comportamental), bem como identificar diferenças nas atitudes dos estudantes-estagiários em função de variáveis como género, contacto prévio com a deficiência, experiência em atividades de enriquecimento curricular e tipo de instituição de formação (pública vs privada).

Tabela 1 - Características sociodemográficas da amostra

Características Sociodemográficas		N (%)
Género	Masculino	270 (65.4)
	Feminino	135 (32.7)
Instituição	Pública	326 (72.9)
	Privada	87 (21.1)
Ano de Escolaridade	1º ano	218 (52.8)
	2º ano	195 (47.2)
Familiar com Deficiência	Sim	102 (24.7)
	Não	307 (74.3)
Amigo com Deficiência	Sim	204 (49.4)
	Não	204 (49.4)
Contacto com Deficiência	Sim	398 (96.4)
	Não	12 (2.9)
Experiência AEC	Sim	108 (26.2)
	Não	302 (73.1)

AEC= atividades de enriquecimento curricular

## Metodologia

### Participantes

A amostra foi constituída por 413 estudantes-estagiários de EF com idades compreendidas entre os 21 e os 52 anos ( $M \pm DP = 24,28 \pm 4,01$ ). Todos os participantes eram estudantes do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário em sete instituições de ensino superior (Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP=118; Instituto Universitário da Maia - ISMAI= 73; Instituto Piaget - PIAGET= 14; Universidade da Beira Interior - UBI=26; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD=41; Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra - FCDEF=91 e Faculdade de

Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona - FEFD-ULHT= 50) distribuídas pelo norte e centro de Portugal. As características sociodemográficas da amostra estão apresentadas na tabela 1.

### Instrumento

No presente estudo foi aplicada a versão portuguesa do Multidimensional *Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIESp) (Silva, 2019), originalmente desenvolvido por Mahat (2008). Este é um instrumento multidimensional que tem como principal objetivo avaliar os aspetos afetivos, cognitivos e comportamentais das atitudes, no âmbito da educação inclusiva, incluindo a inclusão física, social e curricular do aluno com deficiência. Cada dimensão é constituída por seis itens, perfazendo o questionário um total de dezoito itens. A dimensão cognitiva inclui afirmações como “*Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos*”; a dimensão afetiva inclui afirmações como “*Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência*”; a dimensão comportamental inclui afirmações como “*Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola*”. O MATIESp apresenta uma escala de resposta de Likert com seis pontos (1 - Concordo Totalmente; 3 - Concordo Parcialmente; 6 - Discordo Totalmente). A pontuação de cada dimensão varia entre 6 e 36 pontos. Os itens 1, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 assumem uma pontuação inversa. Quanto maior a pontuação total, melhor as atitudes dos professores, ou seja, atitudes mais positivas são reportadas.

O MATIES é um questionário adequado para avaliar as atitudes de estudantes-estagiários face à inclusão de alunos com deficiência, tendo demonstrado validade de conteúdo aceitável, constructo, critério e validade convergente. O teste alfa de Cronbach demonstra a confiabilidade das escalas (i.e., 0.89 afetiva; 0.79 cognitiva; 0.91 comportamental) (Mahat, 2008). Os valores de consistência interna do MATIESp variaram entre  $\alpha = 0.54-0.84$  (Silva, 2019).

Todos os participantes preencheram, também, um questionário sociodemográfico composto por duas secções: a primeira secção com informações gerais (i.e., Instituição de Ensino Superior, idade e género); e a segunda secção, constituída por 5 questões sobre o contacto prévio com pessoas com deficiência (i.e., da família, amigos, estágio curricular do mestrado ou atividade profissional atividades extracurriculares).

### Procedimentos

Numa fase inicial do estudo foram realizados contactos formais, através do endereço de *e-mail* institucional, com os diretores de curso das diferentes instituições de ensino superior, de forma a obter as autorizações institucionais para a realização do estudo. O período de recolha de dados decorreu entre os meses de maio e junho de 2019. Todos os participantes leram e assinaram o consentimento informado autorizando que os seus

dados fossem utilizados de forma anónima e confidencial.

A estatística descritiva foi utilizada para determinar os valores médios, desvio padrão, valores mínimos e máximos. O teste de normalidade de Kolmogorov Smirnov foi usado para determinar os níveis de assimetria e achatamento da amostra. Para determinar as diferenças nas atitudes em função do tipo de instituição de formação (pública vs privada), do ano curricular (1º vs 2º ano), do género (masculino vs feminino), do contacto prévio com a deficiência (família, amigo e pessoa; sim vs não) e experiência em Atividades de Enriquecimento Curricular (sim vs não) foi usado o teste de Mann-Whitney. O coeficiente de correlação de Spearman foi usado para investigar as associações entre as diferentes dimensões das atitudes. O nível de significância foi estabelecido em  $p \leq 0.05$ . As análises foram realizadas no programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 25.0.

## Resultados

### Estatística Descritiva

A tabela 2 apresenta a estatística descritiva e os valores de correlações entre as 3 dimensões do MATIESp. Constata-se que os valores médios das atitudes em cada uma das dimensões foram elevados (i.e., próximos de 30) indicando que a amostra, de uma forma geral, apresenta atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. As três dimensões do MATIESp apresentam correlações significativas, positivas e fracas ( $r = 0.18 - 0.37$ ;  $p \leq 0.01$ ) entre si.

Tabela 2 - Média (desvio-padrão), valores mínimos-máximos e correlações entre as 3 dimensões do MATIESp em estudantes-estagiários de Educação Física.

Dimensões	M ± DP	Mi n	Ma x	1.	2.	3.
1. Cognitiva	28.6±3.5	19	36	1	0.181 *	0.365*
2. Afetiva	27.0±5.2	13	36		1	0.268*
3. Comportamental	31.8±3.4	21	36			1

M ± DP = média ± desvio padrão; Max= máximo; Min= mínimo; \* $p < 0$ .

### Análise Comparativa das Atitudes

Na tabela 3 observam-se os resultados da análise comparativa das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental do MATIESp em função da variável tipo de instituição de formação (pública vs privada), ano curricular (1º vs 2º ano), género (masculino vs feminino), do contacto prévio com a deficiência (família, amigo e pessoa; sim vs não) e experiência em Atividades de Enriquecimento Curricular (sim vs não). De uma forma geral, importa realçar que os estudantes-estagiários que frequentam o 1º ano curricular apresentam atitudes significativamente mais positivas

na dimensão comportamental em comparação com os estudantes-estagiários do 2º ano curricular. Por seu lado, os estudantes estagiários que frequentam o 2º ano curricular apresentam atitudes significativamente mais positivas na dimensão cognitiva em comparação com os estudantes-estagiários que frequentam o 1º ano curricular.

No que se refere à variável “contacto prévio com amigo com deficiência”, o grupo que reportou ter tido “contacto prévio” (i.e., sim) apresentou atitudes significativamente mais positivas na dimensão comportamental em comparação com o grupo que não reportou “contacto prévio”. Por seu lado, o grupo que reportou não ter tido “contacto prévio com amigo com deficiência” apresentou atitudes significativamente mais positivas na dimensão afetiva em comparação com o grupo que reportou “contacto prévio”. Relativamente ao “contacto prévio com pessoa com deficiência”, o grupo que reportou não ter tido “contacto prévio” apresentou atitudes significativamente mais positivas na dimensão cognitiva em comparação com o grupo que reportou “contacto prévio”.

Por último, no que diz respeito à variável “experiência em atividades de enriquecimento curricular”, o grupo que reportou ter tido experiência (i.e., sim) apresentou atitudes significativamente mais positivas na dimensão afetiva em comparação com o grupo que não reportou “experiência”.

## Discussão

O presente estudo pretendeu identificar as relações de associação entre as diferentes dimensões das atitudes, bem como comparar as diferenças nas atitudes dos estudantes-estagiários de EF em função de um conjunto de variáveis sociodemográficas. De uma forma geral, estes resultados estão em conformidade com estudos anteriores (e.g., Mangope et al., 2013; Martin, & Kudlacek, 2010), demonstrando que as atitudes dos estudantes-estagiários de EF em relação à inclusão de alunos com deficiência são positivas. Mais recentemente, Alhumaid, Khoo & Bastos (2020) constataram, ainda, que as atitudes dos estudantes-estagiários influenciam significativamente os seus níveis de auto-eficácia na inclusão de alunos com deficiência física na aula de EF.

No que se refere ao género, não se verificaram diferenças significativas nas atitudes dos estudantes-estagiários de EF. Apesar destes resultados estarem em concordância com estudos prévios (e.g., Sáez-Gallego, Abellán & Hernández-Martínez, 2019), a literatura não é consensual pois outros autores referem que as mulheres tendem a ter atitudes mais positivas do que os homens (e.g., Litvack, Ritchie, & Shore, 2011). Do mesmo modo, não se verificaram diferenças em função do tipo de instituição de ensino superior (i.e., pública ou privada). No entanto, a discussão deste resultado encontra-se limitada pois não foi possível identificar estudos prévios que também tivessem analisado esta variável.

De uma forma geral, verificou-se que os estudantes-estagiários que frequentam o 1º ano curricular

Tabela 3 - Média (desvio padrão) e nível de significância das três dimensões do MATIESp em função de diferentes variáveis sociodemográficas.

		Dimensões das Atitudes						
		Cognitiva			Afetiva		Comportamental	
		N (%)	M±DP	p	M±DP	p	M±DP	p
Instituição	Pub.	326 (78.9)	28.6±3.6	0.634	27.0±5.3	0.739	31.7±3.4	0.585
	Priv.	87 (21.1)	28.4±3.4		26.9±4.9		32.0±3.3	
Ano Curricular	1º ano	218 (52.8)	20.0±5.4	<b>0.017*</b>	27.2±5.2	0.441	32.6±3.3	<b>0.018*</b>
	2º ano	195 (47.2)	28.0±3.6		26.8±5.2		31.4±3.4	
Género	Masc.	270 (65.4)	28.6±3.6	0.981	27.2±5.1	0.298	31.0±3.4	0.068
	Fem.	135 (32.7)	28.6±3.5		26.6±5.3		32.2±3.3	
Cont. Família	Sim	102 (24.7)	28.3±3.7	0.369	26.7±5.2	0.357	31.5±3.2	0.303
	Não	307 (74.3)	28.6±3.5		27.1±5.2		31.8±3.4	
Cont. Amigo	Sim	204 (49.4)	28.8±3.6	0.262	27.5±5.1	<b>0.044*</b>	32.3±3.1	<b>0.001*</b>
	Não	204 (49.4)	28.3±3.5		28.3±3.5		31.2±3.6	
Cont. Pessoa	Sim	398 (96.4)	28.5±3.5	<b>0.012*</b>	27.0±5.2	0.490	31.7±3.4	0.158
	Não	12 (2.9)	28.7±3.7		26.4±5.4		33.5±3.1	
Exp. AEC	Sim	108 (26.2)	29.0±3.5	0.157	28.0±4.9	<b>0.031*</b>	32.0±3.4	0.206
	Não	302 (73.1)	28.4±3.5		26.6±5.3		31.6±3.9	

Pub. = pública; Priv. = privado; Cont. = contacto; Exp AEC= experiência em atividades de enriquecimento curricular; \*p<0.05

apresentam atitudes significativamente mais positivas na dimensão comportamental e os estudantes-estagiários que frequentam o 2º ano curricular apresentam atitudes significativamente mais positivas na dimensão cognitiva. Assim sendo, é possível argumentar que os estudantes-estagiários no 1º ano curricular expressam mais intenções de agir positivamente em relação à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas.

Por outro lado, os estudantes-estagiários do 2º ano curricular encontram-se na fase final da sua formação e preparação para a docência. Como tal, pode existir um predomínio de ideias, pensamentos e perceções mais positivas em relação à EF inclusiva. No entanto, também, não se pode excluir a possibilidade dos estudantes-estagiários do 2º ano curricular (i.e., com prática e treino supervisionado na docência) terem já vivenciado na sua prática pedagógica dificuldades na implementação de estratégias inclusivas, situação que pode estar relacionada os resultados na dimensão comportamental. De uma forma geral, parece haver uma incongruência relativamente à atitude para pensar de forma inclusiva e, conseqüentemente, agir em conformidade.

Assim sendo, é necessário analisar as experiências práticas dos estudantes-estagiários durante o processo de formação para promover um impacto positivo em relação à inclusão de alunos com deficiência (Boyle, 2013).

No que se refere ao “contacto prévio com a deficiência”, os resultados do presente estudo também são bastante variáveis. Verificaram-se diferenças significativas nos grupos com “contacto prévio” com amigo e pessoa com deficiência. Os participantes com atitudes mais positivas na dimensão comportamental (i.e., agir de forma inclusiva) reportaram contacto prévio com um amigo com deficiência. Este resultado parece estar em concordância com a literatura, especificamente com a teoria do contacto (Allport, 2015). No entanto, os participantes que não tiveram contacto com amigo com deficiência e com pessoa com deficiência, tiveram atitudes significativamente mais positivas na dimensão afetiva e cognitiva, respetivamente. Assim sendo, mais estudos são necessários para esclarecer a relação das diferentes dimensões das atitudes com a variável “contacto prévio com a deficiência”. Isto permitirá criarem-se contextos para um contacto de qualidade entre pessoas com e sem deficiência.

Os estudantes-estagiários que reportaram experiência prévia em Atividades de Enriquecimento Curricular demonstraram atitudes significativamente mais positivas na dimensão afetiva, ou seja, sentimentos e emoções positivas em relação aos alunos com deficiência. Neste contexto, é possível argumentar que as diferenças encontradas podem estar relacionadas com a idade dos alunos neste nível de ensino. Ou seja, os estudante-estagiários estabelecem relações com crianças mais

jovens que pelas características comportamentais e de personalidade típicas desta faixa etária despoletam relações de maior proximidade e afetividade.

Por último, a interpretação dos resultados do presente estudo deve ter em consideração as suas respetivas limitações. Este foi o primeiro estudo que aplicou o MATIESp à população de estudantes-estagiários de EF em Portugal. É necessário que futuros estudos repliquem a aplicação do MATIESp numa amostra mais ampla de estudantes-estagiários. Por outro lado, é importante alargar o âmbito de utilização do referido instrumento à população de professores de EF, bem como relacionar a investigação das atitudes a outras variáveis determinantes para o sucesso da EF inclusiva (e.g., autoeficácia). Por último, importa referir que a recolha de dados centrou-se, essencialmente, na zona norte e centro do país, devendo esta ser alargada a todo o contexto nacional.

## Conclusões

De uma forma geral, as atitudes dos estudantes-estagiários de EF foram bastante positivas face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas. Podemos concluir que as atitudes deste grupo estão em concordância com as políticas inclusivas definidas pelo Decreto-Lei nº 54/2018. Ainda assim, será importante aprofundar o estudo das atitudes tentando dar resposta às diferenças pontuais entre as diferentes dimensões das atitudes. No futuro, será fulcral estudar estes fenómenos e perceber de que forma se podem manter ou alcançar atitudes mais positivas. Também seria relevante perceber a influência de outras variáveis, como por exemplo o tipo de formação académica inicial, a formação prévia e a formação contínua ao nível da inclusão. O MATIESp também poderá ser vantajoso quando utilizado para monitorizar mudanças e alterações nas atitudes dos estudantes-estagiários, antes e após a participação em programas de intervenção ao nível da EF inclusiva.

## Referências

Alhumaid, M., Khoo, S., & Bastos, T., (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(9), 3898. <https://doi.org/10.3390/su12093898>

Allport, G. W. (2015). *The nature of prejudice: 25th anniversary edition*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.

Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71-90. <https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>

Bastos, T., Teixeira, J., Cunha, M. A. d., & Corredeira, R. N. (2017). Physical education and sport as a means to empower children with disability in educational and community settings: The contribution of paralympic education focusing on peers interactions. In A. J. S. Morin, C. Maïano, D. Tracey, & R. G. Craven (Eds.),

*Inclusive physical activities: International perspectives*, (91-108). USA: Information Age Publishing.

Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Analysing the structure, validity and reliability of the physical educators' attitude toward teaching individuals with Disabilities III – Peatid III. *Annals of Research in Sport and Physical Activity*, 5, 103-114. [http://dx.doi.org/10.14195/2182-7087\\_5\\_16](http://dx.doi.org/10.14195/2182-7087_5_16)

Conderman, G., Morin, J., & Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children Youth*, 49(3), 5-10. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.3.5-10>

Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, I., A, P., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11.

Drudy, S., & Kinsella, W. (2009). Developing an inclusive system in a rapidly changing European society. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 647-663. <https://doi.org/10.1080/13603110802106170>

Elliott, S. M. (2005). Effect of teachers' attitudes toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.

Fishbein, A. M., & Ajzen, I. (1980). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 118-135. <https://doi.org/10.18662/rrem/77>

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>

Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: Abahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157.

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>

Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society: A textbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Litvak, M. S., Ritchie, K. C., & Shore, B. M. (2011). High-and average-achieving students' perception of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 474-487.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Mangope, B., Mannathoko, M. C., & Kuyini, A. B. (2013). Pre-service physical education teachers and inclusive education: Attitudes, concerns and perceived skill needs. *International Journal of Special Education*, 28(3), 82-92.
- Martin, K., & Kudlacek, M. (2010). Attitudes of pre-service teachers in an Australian university towards inclusion of students with physical disabilities in general physical education programs. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 3(1), 30-48. <https://doi.org/10.5507/euj.2010.003>
- Mosia, P. A. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.934989>
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 637-644. <https://doi.org/10.2466/pms.106.2.637-644>
- Obrusnikova, I., Válková, H., & Block, M. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(3), 230-245. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.230>
- Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (2012). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: The impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1001-13. <https://doi.org/10.1111/j.13652788.2012.01596.x>
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018 de 06 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 129, 2919-2928.
- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., & Roldan, A. (2019). Improving self-efficacy towards inclusion in in-service physical education teachers: A comparison between Insular and Peninsular regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824. <https://doi.org/10.3390/su11205824>
- Rodríguez Fernández, J. E., Civeiro Ruiz, A., & Navarro Patón, R. (2017). Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en educación primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(2), 323-339. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1886>
- Sáez-Gallego, N. M., Abellán, J., Hernández-Martínez, A. (2019). Attitudes toward inclusion of pre-service physical education teachers. *Education, Sport, Health and Physical Education*, 3(1), 73-85. <http://hdl.handle.net/10481/53222>
- Silva, M., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2014). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 53-73. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_47-1\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_3)
- Silva, R. (2019). Validação da versão portuguesa da multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale em estudantes-estagiários de educação física (Tese de Mestrado em Atividade Física Adaptada, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal). Disponível em [https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23\\_1/apache\\_media/168JHTN2UTKH2PYA1YVQ89PYQX5VX.pdf](https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/168JHTN2UTKH2PYA1YVQ89PYQX5VX.pdf)
- Thaver, T., Lim, L., & Liao, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.15526/EJRSS.201416197>
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Paris: UNESCO. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508?fbclid=IwAR1Vwlemq8Ma6NDMuM-WbgFYLFDU0PkcFYpxL33RR30qC80ZYEpoCSC6HF4>
- Van Reusen, A., K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2013). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270. <https://doi.org/10.1177/002221949502800502>
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/001440299606300103>



**FUNDAÇÃO DO DESPORTO**

SPORTS FOUNDATION

**Powered by TALENT,**

**Driven with SWEAT**



***HIGHSPORTUGAL***

High Performance Sport Centres of Portugal

FUNDACAODESPORTO.PT

HIGHSPORTUGAL.PT