

Educação Física Inclusiva: Atitudes e Autoeficácia dos Professores das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores

Inclusive Physical Education: Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in the Autonomous Regions of Madeira and the Azores

Joana Teixeira^{1,2*}, Sara Rodrigues³, Tânia Bastos⁴

¹Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer (CIAFEL), Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal. DOI: <https://doi.org/10.54499/UIDB/00617/2020>;

²Futebol Clube do Porto (FC Porto), Porto, Portugal;

³Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal;

⁴Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2), Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal. DOI: <https://doi.org/10.54499/UIDB/05913/2020>.

Abstract

The present study examined the attitudes and self-efficacy (SE) of Physical Education (PE) teachers regarding the inclusion of students with disabilities in the Autonomous Regions of Madeira and the Azores. The sample consisted of 189 teachers from the 2nd and 3rd cycles of Basic and Secondary Education. The Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES) and the Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D) were used to assess attitudes and SE, respectively. Descriptive statistics, the Kolmogorov-Smirnov normality test, the Mann-Whitney test, and the Spearman correlation coefficient were used for the analysis. Teachers exhibited positive attitudes across all dimensions (affective, cognitive, and behavioral), with the behavioral dimension standing out. Teachers demonstrated high SE for including students with Intellectual and Developmental Disabilities, but lower confidence regarding students with Visual Impairment. The correlation analysis revealed significant and positive associations between the dimensions of attitudes and SE. Significant differences were found regarding years of service concerning SE and prior contact with students with disabilities in relation to both attitudes and SE. This study highlights the importance of attitudes and SE for a successful inclusion in PE classes.

Keywords: *attitudes, self-efficacy, physical education, inclusion, disability*

Resumo

O presente estudo analisou as atitudes e a autoeficácia (AE) dos professores de Educação Física (EF) em relação à inclusão de alunos com deficiência nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores. A amostra foi constituída por 189 professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário. A *Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES) e a *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D) foram utilizadas para avaliar as atitudes e a AE, respetivamente. Para a análise, foram utilizados a estatística descritiva, o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, o teste de Mann-Whitney e o coeficiente de correlação de Spearman. Os professores apresentaram atitudes positivas em todas as dimensões (afetiva, cognitiva e comportamental), com destaque para a dimensão comportamental. Os professores demonstraram elevada AE para incluir alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental, mas menor confiança em relação a alunos com Deficiência Visual. A análise das correlações revelou associações significativas e positivas entre as dimensões das atitudes e AE. Diferenças significativas foram encontradas em função do tempo de serviço em relação à AE e no contato prévio com alunos com deficiência tanto em relação às atitudes como à AE. Este estudo destaca a importância das atitudes e da AE dos professores para uma inclusão de sucesso nas aulas de EF.

Palavras-Chave: *attitudes, autoeficácia, educação física, inclusão, deficiência*

*Autor para correspondência

Endereço eletrónico: joanateixeira91@gmail.com (Joana Teixeira)

Introdução

Importantes transformações têm ocorrido nas visões sociais, nas leis e nas abordagens educacionais, que conduziram a uma crescente promoção da inclusão nas escolas (USDE, 2021). No contexto educativo, a inclusão defende que as crianças com deficiência têm direito à educação em ambientes inclusivos contrariamente à educação em contextos segregados (UNESCO, 2019). Atualmente, Portugal aposta na Escola Inclusiva como uma das suas prioridades governamentais, na qual os alunos encontram a possibilidade de adquirir formação e educação, independentemente da situação pessoal e social, com o objetivo de responder às suas expectativas, potencialidades e necessidades (Ministério da Educação, 2019).

Contudo, a inclusão de alunos com necessidades educativas (NE) nas aulas regulares pode ser desafiante e o seu sucesso é um processo influenciado por vários fatores. As atitudes e a autoeficácia (AE) dos professores em relação à inclusão e ensino dos alunos com NE são os fatores mais predominantes (Block & Obrusnikova, 2007). A atitude pode ser definida como uma predisposição adquirida para responder a um objeto psicológico de forma favorável ou desfavorável conforme descrito por Fishbein and Ajzen (1977). O Modelo Tripartido da Atitude (Rosenberg & Hovland, 1960) sugere que a atitude se manifesta em crenças, sentimentos e componentes comportamentais, e todos devem estar presentes para que exista uma tendência de avaliação. Diversos estudos têm analisado as atitudes dos professores de Educação Física (EF) como um fator fundamental para o sucesso da inclusão (Hutzler et al., 2019; Özer et al., 2013; Yaraya et al., 2018).

No entanto, é necessário aprofundar o estudo das atitudes explorando a sua dimensão multidimensional através da análise das componentes cognitiva, afetiva e comportamental, de modo a melhor compreender as atitudes dos professores de EF (Ewing et al., 2018). Deste modo, analisar a multidimensionalidade das atitudes dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com NE favorecerá a construção de programas de formação adequados para os professores (Mahat, 2008), o que contribuirá significativamente para o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação à inclusão (Lacruz-Pérez et al., 2021). No entanto, até ao momento, não temos conhecimento de nenhum estudo que tenha realizado uma análise multidimensional das atitudes no contexto da EF inclusiva.

A AE foi descrita por Bandura (1997) como a perceção do indivíduo sobre as suas capacidades para realizar com sucesso um determinado comportamento. No contexto da EF inclusiva, professores com elevados níveis de AE são capazes de instruir os pares sem deficiência a apoiar o aluno com deficiência, de lidar com as necessidades específicas de adaptação, de garantir a segurança dos alunos com deficiência e de adaptar as instruções para manter os alunos com deficiência focados na tarefa (Block et al., 2013).

Por outro lado, os professores de EF com elevados níveis de AE em relação às suas competências de ensino para incluir alunos com NE apresentam atitudes e intenções mais positivas quando são confrontados com obstáculos, tornando as suas aulas mais eficazes (Ilić-Stošović et al., 2015). Desta forma, a AE é um dos indicadores mais importantes das atitudes dos professores ajudando a perceber como os professores se sentem, o que pensam, como se motivam e se comportam em relação aos seus pensamentos (Bandura, 1986). Em suma, a AE é um elemento fundamental nas aulas, sendo o mecanismo que mais determina uma atitude positiva e uma intenção de comportamento adequada (Reina et al., 2019). Assim sendo, estudar detalhadamente a AE no contexto da EF inclusiva é fundamental uma vez que os níveis de AE dos professores podem influenciar o processo inclusivo (Campos & Neves, 2017; Elliott, 2008; Miesera & Gebhardt, 2018; Yada et al., 2018).

De acordo com a Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986, 2005), os professores de EF podem enfrentar desafios, associados às suas interações pessoais, ambientais e comportamentais, que influenciam as suas atitudes e AE em relação à inclusão, tais como o género, a idade, os anos de experiência profissional, a formação específica, o contacto prévio com pessoas com deficiência e o tipo de deficiência do aluno. Hutzler et al. (2019) analisaram a literatura internacional sobre atitudes e AE dos professores de EF e concluíram que nem sempre são encontradas diferenças significativas entre géneros, apesar de muitos estudos indicarem que as mulheres têm atitudes mais positivas. No entanto, são necessários mais estudos para compreender o impacto desta variável na autoeficácia. No que diz respeito à idade, os autores sugerem que os professores mais jovens e menos experientes têm atitudes mais favoráveis à inclusão, provavelmente devido à formação recente e à exposição a políticas educativas inclusivas (Hutzler et al., 2019). Relativamente ao contacto prévio com a deficiência, constatou-se que experiências positivas tendem a reduzir preconceitos e aumentar a confiança dos professores, enquanto experiências negativas podem gerar frustração e atitudes menos inclusivas. A formação específica na área da EF inclusiva também tem um impacto positivo na promoção de atitudes mais positivas. Por fim, Hutzler et al. (2019) demonstram que os professores de EF tendem a ter atitudes menos favoráveis à inclusão de alunos com deficiência, especialmente em níveis escolares mais avançados e perante alunos com dificuldades no comportamentais ou emocionais. No entanto, a nível nacional, não foi possível identificar estudos que analisem simultaneamente as atitudes e a AE dos professores de EF.

Deste modo, o presente estudo teve como principal objetivo avaliar as atitudes e a AE dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com deficiência. Este estudo representa um avanço na investigação e respetivas implicações práticas para a EF inclusiva em Portugal. Ao estudar as atitudes e a AE dos professores de EF nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, pretende-se contribuir para o conhecimento relacionado com regiões específicas e realidades culturais pouco estudadas do território português. Para tal, utiliza-se uma metodologia inovadora que pode ser

replicada em futuros estudos, com o objetivo de expandir o entendimento sobre a prática inclusiva a nível nacional.

Especificamente, pretendeu-se identificar as relações de associação entre as diferentes dimensões das atitudes (i.e., afetiva, cognitiva e comportamental) e da AE (i.e., Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental [DID], Deficiência Física [DF] e Deficiência Visual [DV]), bem como identificar diferenças nas atitudes e AE dos professores em função de variáveis como género, idade, tempo de serviço, região de ensino e contacto prévio no ensino a alunos com DID, DF e/ou DV.

Metodologia

Participantes

A amostra foi constituída por 187 professores de EF, dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com idades compreendidas entre 24 e 65 anos ($M = 45.68 \pm DP = 7.53$). Todos os participantes lecionavam na Região Autónoma da Madeira (RAM) ($n = 141$) e na Região Autónoma dos Açores (RAA) ($n = 46$). Foram contactados 90 estabelecimentos de ensino, tanto públicos quanto privados, dos quais 57 participaram neste estudo. A Tabela 1 apresenta as principais características sociodemográficas.

A amostra foi constituída maioritariamente por indivíduos do sexo masculino ($n = 115$; 61.5%), professores licenciados ($n = 134$; 71.7%), com formação complementar na área da EF Inclusiva (e.g. formação contínua, cursos de treinadores, ou pós-graduações na área da atividade física adaptada) ($n = 98$; 52.4%) e com experiência na docência a alunos com DID ($n = 167$; 89.3%) e DF ($n = 167$; 89.3%). A maioria dos professores não tinha experiência na docência com alunos com DV ($n = 120$; 64.1%) (consultar tabela 1).

Instrumentos

Todos os participantes preencheram um questionário sociodemográfico composto por uma secção sobre informações gerais (e.g., idade, género, distrito, nível de ensino, anos de experiência no ensino de Educação Física e habilitações literárias) e uma segunda secção sobre o contato prévio com pessoas com deficiência, a qualidade das experiências prévias no ensino de alunos com deficiência e a respetiva perceção de competência. Estas variáveis foram selecionadas para o presente estudo por serem variáveis contextuais relacionadas com a interação de fatores pessoais, ambientais e comportamentais que influenciam as atitudes e a AE (Bandura, 1986, 2005).

Para a análise das atitudes dos professores de EF foi utilizada a *Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES) (Mahat, 2008), traduzida para português e validada para professores de EF estagiários (MATIESp)

por Silva et al. (2020).

O instrumento avalia três componentes das atitudes (i.e., dimensão cognitiva, afetiva e comportamental) em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares. Cada dimensão é constituída por seis itens, perfazendo um total de dezoito itens. Os participantes avaliam cada item segundo uma escala de resposta de Likert com seis pontos variando entre 1 “Concordo Totalmente” e 6 “Discordo Totalmente”. A pontuação de cada dimensão varia entre 6 e 36 pontos. Quanto maior a pontuação total, melhor as atitudes dos professores, ou seja, atitudes mais positivas.

No que diz respeito à validação da versão original do MATIES, os valores de Cronbach evidenciam a confiabilidade das escalas ($\alpha_{afetiva} = 0.89$; $\alpha_{cognitiva} = 0.79$; $\alpha_{comportamental} = 0.91$) tendo sido demonstrada adequada validade de constructo, validade critério e validade convergente (Mahat, 2008). No que concerne à validação do MATIESp em professores de EF estagiários (Silva et al., 2020), também ficou confirmada a sua confiabilidade através dos valores encontrados para o alfa de Cronbach ($\alpha_{afetiva} = 0.72$; $\alpha_{cognitiva} = 0.54$; $\alpha_{comportamental} = 0.84$). Este instrumento foi traduzido para diferentes línguas e utilizado com sucesso em diferentes realidades culturais como Escócia (MacFarlane & Woolfson, 2013), Roménia (Frumos, 2018), Índia (Srivastava et al., 2017), Eslovénia (Štemberger & Kiswarday, 2018), Indonésia (Marhamah et al., 2018) e Gana (Butakor et al., 2020). Para além disso, o MATIES tem sido utilizado em diferentes níveis de ensino (ensino primário, básico e secundário) (Butakor et al., 2020; Frumos, 2018).

No que diz respeito à AE dos professores de EF foi utilizada a *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D) (Block et al., 2013), na sua versão traduzida e validada para português por Campos et al. (2022). Este instrumento está organizado em três escalas, de acordo com cada tipo de deficiência, nomeadamente: Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID), composta por 6 itens; Deficiência Física (DF), composta por 10 itens; e Deficiência Visual (DV), composta por 9 itens. Cada escala é precedida por um texto que descreve um aluno e a respetiva deficiência. Os itens que seguem o texto são centrados na confiança que o professor sentiu em relação à realização de testes de aptidão física, ao ensino de aptidões desportivas e à organização desportiva. É utilizada uma escala de Likert constituída por 5 pontos, na qual 1 significa "sem confiança" e 5 significa "total confiança" (Block et al., 2013). Na validação original do SE-PETE-D o alfa de Cronbach variou entre 0.73 e 0.89. A consistência interna foi de 0.89 para a escala da DID, 0.90 para a escala da DF e 0.92 para a escala da DV (Block et al., 2013).

Este instrumento já foi utilizado com sucesso em diferentes línguas e países como Turquia (Beyazoglu & Gunel, 2022), Israel (Hutzler & Barak, 2017), Chéquia (Kudlacek et al., 2018), Espanha (Reina et al., 2019) e Lituânia (Selickaite et

al., 2019). A versão portuguesa do SE-PETE-D (Campos et al., 2022) demonstrou boa consistência interna (Global $\alpha = 0.96$; α DID = 0.83; α DF = 0.93; α DV = 0.94) e estabilidade temporal ($0.64 > r < 0.78$).

Procedimentos

A recolha de dados foi realizada em formato online, através da plataforma *Google Forms*. Foram realizados contactos formais, por e-mail, com os diretores das diferentes escolas para obter as autorizações necessárias para a realização do estudo e a divulgação junto dos professores de EF. Todos os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo e preencheram o respetivo consentimento informado. Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (CEFADE 20 2021).

Análise Estatística

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 cortes da amostra. Para determinar as diferenças nas atitudes e AE em função do género (masculino vs. feminino), faixa etária (22-45 vs. 46-65 anos), tempo de serviço (1-20 vs. 21-44 anos), região autónoma (RAM vs. RAA), formação complementar em EF Inclusiva (sim vs. não) e contacto prévio com DID, DF e DV na docência (sim vs. não), foi usado o teste de Mann-Whitney. Para determinar a magnitude das diferenças, quando se verificaram diferenças significativas entre variáveis, recorreu-se à seguinte fórmula de tamanho de efeito $r = Z/\sqrt{N}$ (efeito pequeno 0.10; efeito médio 0.30; efeito grande 0.50) (Cohen et al., 2007). O coeficiente de correlação de Spearman foi usado para investigar as associações entre as diferentes dimensões das atitudes e da AE (0-0.09 não elegível; 0.10-0.37 fraco; 0.38-0.67 moderado; 0.68-0.88 forte; ≥ 0.89 muito forte) (Schober et al., 2018). 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

A Tabela 2 apresenta a estatística descritiva das atitudes e AE dos professores de EF. De uma forma geral, verifica-se que os professores apresentaram atitudes positivas nas três dimensões em análise (valores próximos de 30), sendo a dimensão comportamental a que apresentou valores mais elevados.

No que concerne à AE, os professores apresentaram valores elevados de AE (próximos de 4) em relação à docência com alunos com DID, DF e DV, destacando-se o melhor score na dimensão DID e o pior na dimensão DV (consultar tabela 2).

A Tabela 3 apresenta os valores de correlação entre as três dimensões do MATIESp e do SE-PETE-D. Todas as dimensões em análise apresentaram correlações significativas e positivas entre si. Entre as dimensões das atitudes verificaram-se correlações fracas a moderadas ($r = 0.28 - 0.46$; $p \leq 0.01$), enquanto entre as dimensões da AE as correlações foram moderadas a fortes ($r = 0.64 - 0.77$; $p \leq 0.01$) (consultar tabela 3).

Na Tabela 4 é possível observar os resultados da análise comparativa das dimensões das atitudes e da AE em função do tempo de serviço e da docência de alunos com DID, DF e DV que apresentaram diferenças significativas. Não foram identificadas diferenças significativas em relação às variáveis região autónoma, género, idade e formação complementar em EF Inclusiva ($p \geq 0.05$). Seguidamente, apresentam-se as diferenças significativas identificadas nas escalas das atitudes e AE, bem como o respetivo tamanho de efeito.

No que se refere às atitudes, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão afetiva em relação ao contacto prévio com alunos com DID ($r = -0.18$) e DF ($r = -0.17$). Deste modo, professores que já tinham tido contacto prévio com alunos com DID e DF demonstraram atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com DID nas suas aulas.

No que se refere à AE, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão DF em relação ao tempo de serviço ($r = -0.15$), sendo que os professores com menos tempo de serviço sentem-se mais confiantes em ensinar alunos com DF do que aqueles com mais tempo de serviço. Também se observaram diferenças significativas nas dimensões DID, DF e DV em relação ao contacto prévio com alunos com estes tipos de deficiência. Os professores com contacto prévio com alunos com DID sentem-se mais confiantes em incluir alunos com DID ($r = -0.16$), DF ($r = -0.18$) e DV ($r = -0.26$) nas suas aulas. Os professores com contacto prévio com alunos com DF sentem-se mais confiantes em incluir alunos com DF ($r = -0.19$) e DV ($r = -0.22$). Por fim, os professores com contacto prévio com alunos com DV sentem-se mais confiantes em incluir alunos com DV nas suas aulas ($r = -0.22$) (consultar tabela 4).

Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar as atitudes e a AE dos professores EF em relação à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas. Especificamente, pretendeu-se identificar as relações de associação entre as diferentes dimensões das atitudes e da AE, bem como identificar diferenças nas atitudes e AE dos professores em função de diferentes variáveis.

Até à data, não foi possível identificar nenhum estudo realizado em Portugal que tivesse analisado a relação entre as atitudes e a AE dos professores de EF. Para além disso, o presente estudo foi o primeiro a aplicar a escala MATIES em professores de EF ao nível nacional.

Atitudes e auto-eficácia

De uma forma geral, os resultados do presente estudo estão em conformidade com estudos prévios (Doukeridou et al., 2011; Protić-Gava et al., 2018), demonstrando que as atitudes dos professores de EF das Regiões Autónomas em relação à inclusão de alunos com deficiência são positivas.

Em relação aos resultados da AE, o presente estudo também apresenta resultados idênticos aos de Selickaite et al. (2019), ou seja, valores de confiança elevados.

A educação inclusiva tem sido uma prioridade em Portugal desde a definição da Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação, 2019), o que torna a educação inclusiva nas escolas públicas uma realidade para os professores de EF portugueses e uma possível justificação para atitudes e AE mais positivas.

Especificamente, no que se refere às atitudes, constatou-se que os professores de EF apresentavam atitudes positivas nas três dimensões do questionário, destacando-se o melhor score na dimensão comportamental, tal como corroborado pelo estudo de Werner et al. (2021).

No que concerne à AE dos professores de EF, verificou-se que os professores apresentaram confiança elevada em relação ao ensino de alunos com DID, DF e DV, destacando-se o melhor score na dimensão DID e o pior na dimensão DV. Os resultados do presente estudo estão em conformidade com estudos prévios (Jovanovic et al., 2014; Selickaite et al., 2019), onde também se observaram melhores resultados nas dimensões da DID e DF e piores resultados na dimensão da DV. O score mais positivo em relação à dimensão DID pode estar relacionado com a menor necessidade de adaptações curriculares (e.g. equipamentos, materiais, regras de segurança) comparativamente com outras áreas de deficiência. Campos et al. (2015) referem que para professores de EF em Portugal, o tipo de deficiência mais difícil de incluir nas aulas é a DV, pois as suas especificidades exigem muitas mudanças no funcionamento das aulas. Deste modo, torna-se um desafio incluir os alunos com DV nas aulas de EF, pois as barreiras de estereótipos ou o medo de que estes alunos se magoem podem conduzir à sua exclusão das aulas de EF. Assim sendo, os autores citados anteriormente defendem a importância de programas de sensibilização para a DV na EF, de modo a aumentar a confiança dos professores para trabalharem com estes alunos. É necessário que esta formação aborde estratégias específicas para salvaguardar regras e rotinas de intervenção que assegurem a integridade física destes alunos nos espaços das aulas de EF.

Um exemplo disto será fazer formação específica sobre orientação e mobilidade para sensibilizar e dar conhecimentos aos professores de modo a organizarem adequadamente a sua aula ao nível dos espaços, materiais e interações entre os restantes alunos normovisuais.

Análise de correlações

No que diz respeito aos valores de correlação, todas as dimensões analisadas apresentaram correlações significativas e positivas entre si. Quanto às atitudes, foram encontradas correlações positivas e fracas a moderadas entre si.

Especificamente, verifica-se que os professores que possuem atitudes positivas na dimensão afetiva e cognitiva envolver-se-iam em comportamentos que apoiassem ou reforçassem a Educação Inclusiva, enquanto os professores que têm atitudes negativas envolver-se-iam em comportamentos que evitam ou dificultam a Educação Inclusiva (Mahat, 2008). O facto das correlações encontradas serem fracas dá-nos a possibilidade de argumentar sobre a verdadeira independência das dimensões das atitudes e, consequentemente, providenciar melhor validade discriminante (Marsh & Redmayne, 1994; Silva et al., 2020). Já na AE, as correlações entre as diferentes dimensões também foram positivas e moderadas a fortes. Os nossos valores de correlação entre as dimensões da AE estão em conformidade com os valores obtidos por Reina et al. (2019), o que parece sugerir que níveis de confiança mais elevados a ensinar alunos com DID tornam os docentes mais propensos a níveis de confiança superiores a ensinar alunos com DID, DF e DV (Block et al., 2013).

As correlações entre as dimensões das atitudes e as dimensões da AE foram positivas e fracas entre a dimensão cognitiva das atitudes e todas as dimensões da AE (DID, DF, DV). Situação similar verificou-se nas restantes dimensões (afetiva e comportamental) das atitudes, o que parece sugerir que níveis elevados de AE dos professores perante as DID, DF e DV poderão conduzir a atitudes mais positivas perante estes alunos (Block et al., 2013). Este é um resultado que está de acordo com estudos prévios (Bandura, 1986; Miesera & Gebhardt, 2018; Yada et al., 2018), uma vez que a AE é um importante preditor das atitudes. No entanto, futuros estudos devem recorrer a métodos estatísticos mais elaborados (e.g., equações de regressão) e ampliar o tamanho da amostra para explorar a importância que diferentes preditores podem ter nas atitudes dos professores de EF.

De uma forma geral, os resultados do presente estudo demonstram a importância da formação inicial e da formação contínua de professores na área da EF Inclusiva para o desenvolvimento de atitudes positivas e competências adequadas para a prática inclusiva. Os professores de EF devem aprender e aplicar estratégias e conteúdos que permitam trabalhar, estimular e desenvolver de forma eficaz estes dois construtos psicológicos.

Uma AE mais elevada conduz a atitudes mais positivas e, consequentemente, a uma maior inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF. Além disso, as atitudes e a AE não podem ser analisadas de forma isolada e independente, pois está clara a influência da AE nas atitudes dos professores de EF em relação à Educação Inclusiva (Frumos, 2018).

Análise comparativa

No que se refere à comparação das atitudes e da AE dos professores de EF em função de um conjunto de variáveis sociodemográficas, constatou-se que variáveis como género, idade, regiões autónomas e formação complementar me EF Inclusiva não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Em relação à variável género, os nossos resultados estão em concordância com estudos prévios que também não apresentaram diferenças estatisticamente significativas (Haegele, 2019; Protic-Gava et al., 2018; Selickaite et al., 2019). Do mesmo modo, verificou-se que a idade parece não apresentar diferenças nas atitudes e na AE dos professores de EF, tal como demonstrado nos estudos de Haegele (2019) e Reina et al. (2019). Isto pode dever-se ao facto de mesmo os professores mais velhos, que não tiveram formação específica sobre a deficiência na formação inicial, poderem ter beneficiado de formação contínua nesta área, o que os ajudou a desenvolver atitudes mais positivas. O facto de serem mais velhos também poderá ter influência na quantidade de contactos que estes já tiveram com alunos com NE e, conseqüentemente, sentirem-se mais capazes de os incluir nas suas aulas. Do mesmo modo, não se verificaram diferenças nas atitudes e na AE em função da região. Possivelmente, porque ambas as regiões autónomas apresentam um enquadramento legislativo semelhante, com uma evolução paralela no desenvolvimento da educação inclusiva (Direção Regional de Educação, 2018; Região Autónoma dos Açores Assembleia Legislativa, 2015).

Relativamente à variável formação complementar em EF Inclusiva, os resultados do presente estudo estão em conformidade com estudos prévios. Por exemplo, Haegele et al. (2016) avaliaram as atitudes de professores de EF brasileiros, antes e depois de frequentarem um workshop de dois dias sobre princípios e estratégias inclusivas. Os professores de EF não apresentaram melhorias nos seus scores das atitudes. Do mesmo modo, Taliaferro e Harris (2014) não obtiveram melhorias na AE de professores de EF em relação à inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo após um workshop sobre inclusão com a duração de um dia. Assim, é possível argumentar sobre a eficácia da formação complementar no desenvolvimento de atitudes e AE adequadas ao contexto inclusivo. As oportunidades de formação devem ser adequadamente pensadas e estruturadas relativamente a critérios específicos, tais como: duração da formação (i.e., evitar formações de curta duração),

conteúdos (i.e., relacionados com o currículo da EF e das modalidades do Desporto Adaptado) e equipamentos selecionados (i.e., diversidade de recursos), contacto direto com a população (i.e., atletas com idades e capacidades) e a abordagem de estratégias de inclusão específicas.

No que se refere ao tempo de serviço (i.e., 1-20 vs. 21-44 anos), os professores de EF com menos tempo de serviço apresentam níveis de confiança mais elevados no ensino de alunos com DF do que os professores com mais tempo de

serviço. Possivelmente, porque os professores com menos anos de serviço são aqueles que concluíram o curso mais recentemente e, por isso, podem ter beneficiado do avanço das políticas inclusivas com impacto nos programas de formação de professores. No entanto, mais estudos são necessários para esclarecer a relação das diferentes dimensões da AE com a variável “tempo de serviço” de modo entender se a formação dos professores de EF é eficaz a promover a AE dos futuros professores.

No que se refere ao contacto prévio na docência com alunos com DID, DF e DV, constatou-se que os professores que já tinham tido contacto prévio na docência com alunos com DID e DF apresentaram atitudes mais positivas do que aqueles que nunca tinham tido contacto. De acordo com a Teoria do Contacto de Allport (1935), a quantidade e o tipo de contacto estão relacionados com o seu efeito, ou seja, quanto maior e mais positivo for o contacto, melhores são as atitudes dos professores. No entanto, estas diferenças apenas ocorreram na dimensão afetiva, o que poderá significar que estes professores têm emoções, motivações e sentimentos mais positivos em relação à inclusão destes alunos nas suas aulas. Por último, os professores que tiveram contacto prévio na docência com alunos com DID, reportaram maior confiança para lecionar alunos com DID, DF e DV. Os professores que tiveram contacto prévio na docência com alunos com DF, reportaram maior confiança para lecionar alunos com DF e DV. Aqueles que tiveram contacto prévio na docência com alunos com DV, apenas reportaram maior confiança para lecionar alunos com DV. Face ao exposto, Campos et al. (2015) reforçaram a importância da experiência de ensino com alunos com deficiência, uma vez que parece influenciar a percepção da competência dos professores de EF em lidar com alunos com diferentes capacidades. Hutzler et al. (2019), acrescentam ainda que quando os professores têm experiências com alunos com NE, sentem-se mais confiantes em planear, modificar e adaptar as suas aulas. De uma forma geral, os professores de EF que já tiveram experiências no ensino de alunos com NE têm valores de AE maiores do que aqueles sem experiência (Yarimkaya & Rizzo, 2020). Neste sentido, parece também ser importante refletir sobre as experiências de ensino dos estudantes-estagiários de modo a garantir que todos os professores de EF em processo de formação também têm a oportunidade de contactar com crianças com diferentes tipos de deficiência durante as suas práticas pedagógicas.

Limitações e recomendações

A interpretação dos resultados do presente estudo deve ter em consideração as respetivas limitações metodológicas. Este foi o primeiro estudo que aplicou o MATIESp à população de professores de EF, especificamente nas Regiões Autónomas. É necessário que futuros estudos repliquem esta metodologia, alargando a representação geográfica da amostra para todo o país. Para além disso, seria relevante uma recolha de dados mais equitativa entre os arquipélagos, considerando a baixa

- Education*, 23(3), 48-55.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research* (M. A.-W. Reading, Ed.).
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Romaneasca pentry Educatie Multidimensionala*, 10(4), 118-135. <https://doi.org/10.18662/rrem/77>
- Haegel, J. A. (2019). Inclusion illusion: Questioning the inclusiveness of integrated Physical Education. *Quest*, 71(4), 387-397. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>
- Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 52-65. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.005>
- 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://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip.shib&db=eric&AN=EJ1208914&lang=pt-pt&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., & Popadić, M. (2015). Teachers' sense of efficacy and implications for implementation of inclusive education. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(3). <https://doi.org/10.5937/specedreh14-9565>
- Jovanovic, L., Kudlacek, M., Block, M., & Djordjevic, I. (2014). Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32-46. <https://doi.org/10.5507/euj.2014.009>
- Kudlacek, M., Baloun, L., & Ješina, O. (2018). The development and validation of revised inclusive physical education self-efficacy questionnaire for Czech physical education majors. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1451562>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. *Education Sciences*, 11(2). <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 29, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- 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.
- Marhamah, A., Kurniawati, F., & Mangunsong, F. M. (2018). Teachers' attitude and instructional support for students with special educational needs in inclusive primary schools. In A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. Piercy, E. Poerwandari, & R. Suradijono (Eds.), *Diversity in unity: Perspectives from psychology and behavioral sciences*. (pp. 291-296). Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781315225302-36>
- Marsh, H. W., & Redmayne, R. S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relations to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 43-55.
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707-722. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Decreto de Lei n.º116/2019, (2019). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>
- Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (2013). 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), 1001-1013. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x>
- Protić-Gava, B., Bošković, K., Smajić, M., Simić-Panić, D., & Naumović, N. (2018). Work with children with disabilities-the teachers' attitudes towards inclusion. *Medicinski pregled*, 71(7-8), 227-234. <https://doi.org/10.2298/MPNS1808227P>
- Decreto Legislativo Regional n.º 17/2015/A, de 22 de junho, 17 § 4359-4367 I (2015). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/17-67552504>
- Reina, R., Ferriz, R., & Roldan, A. (2019). Validation of a physical education teachers' self-efficacy instrument toward inclusion of students with disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10.

- <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02169>
Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg & C. I. Hovland (Eds.), *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitudes components*. Yale University Press.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, *126*(5), 1763-1768.
<https://doi.org/10.1213/ane.0000000000002864>
- Selickaite, D., Hutzler, Y., Block, M., Rėklaitienė, D., & Pukėnas, K. (2019). The analysis of the structure, validity, and reliability of an inclusive physical education self-efficacy instrument for Lithuanian physical education teachers. *SAGE Open*, 1-17.
<https://doi.org/10.1177/2158244019852473>
- Silva, R., Teixeira, J., Corredeira, R., Vilhena, E., & Bastos, T. (2020). As atitudes dos estudantes-estagiários em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. *Desporto e Atividade Física para Todos*, *6*(1), 33-40.
- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: Changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, *21*(4), 561-579.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681>
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(1), 47-58.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- USDE. (2021). *Individuals with disabilities education act: To ensure the free appropriate public education of all children with disabilities*.
<https://www.sde.idaho.gov/sped/public-reporting/files/general/OSERS-2021-Annual-Report-on-Implementation-of-IDEA-Act.pdf>
- Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, *16*(9), 1-17.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 343-355.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Yaraya, T. A., Masalimova, A. R., Vasbieva, D. G., &

Tabela 1. *Características sociodemográficas da amostra*

Características Sociodemográficas		N (%)
Género	Masculino	115 (61.5)
	Feminino	71 (38.0)
	Outro	1 (0.5)
Faixa Etária (anos)	24-45	94 (50.3)
	46-65	93 (49.7)
Habilitações Literárias	Licenciatura	134 (71.7)
	Mestrado	50 (26.7)
	Doutoramento	3 (1.6)
Regiões Autónomas	RAM	141(75.4)
	RAA	46 (24.6)

Nota. RAM = Região Autónoma da Madeira; RAA = Região Autónoma dos Açores

Tabela 2. *Estatística descritiva das dimensões das atitudes e da autoeficácia dos professores de Educação Física*

Dimensões	M ± DP	Min	Max
Atitudes Cognitiva	27.7±4.5	12	36
Atitudes Afetiva	27.9±6.0	6	36
Atitudes Comportamental	31.1±5.2	8	36
Autoeficácia DID	4.0±0.8	1	5
Autoeficácia DF	3.9±0.9	1	5
Autoeficácia DV	3.6±1.0	1	5

Nota. M ± DP = média ± desvio padrão; Max = máximo; Min = mínimo; DID = Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental; DF = Deficiência Física; DV = Deficiência Visual

Tabela 3. *Correlações entre as dimensões das atitudes e da autoeficácia dos professores de Educação Física*

Dimensões	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. AT-Cognitiva	1	0.35*	0.46*	0.27*	0.30*	0.26*
2. AT-Afetiva		1	0.28*	0.36*	0.30*	0.30*
3. AT-Comportamental			1	0.33*	0.29*	0.25*
4. AE-DID				1	0.76*	0.64*
5. AE-DF					1	0.77*
6. AE-DV						1

Nota. AT = Atitudes; AE = Autoeficácia; DID= Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental; DF = Deficiência Física; DV = Deficiência Visual; *p<0.01

Tabela 4. Média, desvio padrão e nível de significância das três dimensões das atitudes e da autoeficácia em função do tempo de serviço e docência com alunos com deficiência

		N (%)	Dimensões das Atitudes						Dimensões Autoeficácia					
			Cognitiva		Afetiva		Comportamental		DID		DF		DV	
			M±DP	p	M±DP	p	M±DP	p	M±DP	p	M±DP	p	M±DP	p
Tempo	1-20	87 (47.02)	27.8±4.3	0.85	28.6±5.2	0.26	31.4±5.1	0.49	4.1±0.6	0.39	4.1±0.8	0.04*	3.8±0.9	0.20
Serviço	21-44	98 (52.97)	27.7±4.7		27.3±6.6		30.9±5.3		3.9±0.9		3.7±1.0		3.6±1.1	
Docência DID	Sim	167 (89.3)	27.7±4.4	0.78	28.4±5.5	0.02*	31.1±5.1	0.41	4.1±0.7	0.03*	3.9±0.9	0.01*	3.7±0.9	≤0.01
	Não	20 (10.7)	27.9±4.9		23.8±8.5		31.6±6.1		3.5±1.1		3.3±1.1		2.8±1.1	
Docência DF	Sim	167 (89.3)	27.7±4.5	0.80	28.3±5.7	0.02*	31.2±5.1	0.98	4.1±0.7	0.07	3.9±0.9	0.01*	3.7±1.0	≤0.01
	Não	20 (10.7)	27.6±4.5		24.7±7.5		30.9±5.9		3.6±1.0		3.3±0.1		3.0±1.1	
Docência DV	Sim	67 (35.9)	27.3±5.2	0.70	28.4±6.8	0.22	30.8±6.4	0.77	4.1±0.8	0.40	4.0±1.0	0.14	3.9±1.0	≤0.01
	Não	120 (64.1)	27.9±4.0		27.7±5.6		31.4±4.4		4.0±0.8		3.8±0.9		3.5±1.0	

Nota. M ± DP = média ± desvio padrão; DID = Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental; DF = Deficiência Física; DV = Deficiência Visual; FC = Formação Complementar; EF = Educação Física; *p<0.05