

The self-efficacy of physical education teachers from the northern region of Portugal regarding the inclusion of students with disabilities

A autoeficácia dos professores de educação física, da região norte de Portugal, face à inclusão de alunos com deficiência

Joana Teixeira^{*1,2}, Rui Corredeira^{1,3}, Tânia Bastos⁴

¹ Centro 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>;

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

³ Laboratory for Integrative and Translational Research in Population Health (ITR), Porto, Portugal;

⁴ Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D), Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal. DOI: <https://doi.org/10.54499/UIDB/05913/2020>

Abstract

The present study explored the self-efficacy (SE) of teachers from the Northern region of Portugal regarding the inclusion of students with disabilities in Physical Education (PE) classes. The sample consisted of 517 PE teachers from the 2nd and 3rd cycles of Basic Education and Secondary Education. The Portuguese version of the Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D) was used to assess SE across three scales: Intellectual Disability (ID), Physical Disability (PD), and Visual Impairment (VI). The results indicated that teachers demonstrated high levels of SE, particularly regarding the inclusion of students with IDD, and lower confidence concerning the inclusion of students with VD. Significant differences were observed according to gender, complementary training, and previous experience. These results reinforce the importance of continuous training and positive experiences related to disability to enhance teachers' self-efficacy regarding inclusion, contributing to more effective and safer teaching practices in inclusive settings.

Keywords: *Inclusive Education; Intellectual Disability; Physical Disability, Visual Impairment; Confidence*

Resumo

O presente estudo explorou a autoeficácia (AE) de professores da região Norte de Portugal em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (EF). A amostra foi constituída por 517 professores de EF, do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. A versão portuguesa da *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D) foi utilizada para avaliar a AE nas seguintes escalas: Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental (DID), Deficiência Física (DF) e Deficiência Visual (DV). Os professores de EF apresentaram elevados níveis de AE, especialmente na inclusão de alunos com DID, e menor confiança em relação à inclusão de alunos com DV. Foram observadas diferenças significativas em função do género, formação complementar e experiência prévia. Estes resultados reforçam a importância da formação contínua e de experiências positivas em relação à deficiência como forma de promover a AE dos professores em relação à inclusão, contribuindo para práticas de ensino mais eficazes e seguras em contextos inclusivos.

Palavras-Chave: *Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental; Deficiência Física; Deficiência Visual; Confiança*

*Autor para correspondência

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

Introdução

Nos últimos anos, têm-se verificado transformações significativas nas perspetivas sociais, nas políticas educativas e nas abordagens pedagógicas, que promovem a inclusão escolar de forma mais ampla e consistente (Ainscow, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2019; Miles & Singal, 2010; Moriña, 2017). A educação inclusiva defende o direito de todas as crianças, incluindo as crianças com deficiência, a frequentarem ambientes educativos inclusivos (UNESCO, 2020). Em Portugal, a escola inclusiva tem vindo a assumir-se como prioridade governamental, conforme estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo e reforçado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que adota uma perspetiva abrangente, garantindo diferentes níveis de apoio conforme as necessidades de cada aluno (Assembleia da República, 1986; Ministério da Educação, 2018, 2019).

No contexto da Educação Física (EF), a inclusão permite desenvolver a empatia, promover a participação equitativa e apoiar o desenvolvimento motor e a qualidade de vida dos alunos (Bertills & Björk, 2024; Capio et al., 2015; Ling et al., 2025; Lourenço et al., 2025). No entanto, a implementação efetiva da EF inclusiva enfrenta diversas barreiras, como formação insuficiente dos professores, turmas numerosas, falta de apoio institucional e níveis reduzidos de autoeficácia (AE) (Hutzler et al., 2019; Konza, 2008; Rybová & Kudlacek, 2013).

A AE é um conceito central da Teoria Social Cognitiva de Bandura (Bandura, 1986, 1997, 2005) e reflete a perceção individual sobre a capacidade de realizar com sucesso tarefas específicas. Os professores com elevados níveis de AE conseguem adaptar as instruções, preservar a segurança nas atividades e responder às necessidades dos alunos com e sem deficiência, mesmo perante obstáculos (Alhumaid et al., 2021; Block et al., 2013; Woodcock et al., 2022). A AE influencia não só o comportamento dos professores, mas também as atitudes, a motivação e a persistência perante possíveis desafios pedagógicos (Bandura, 1986; Reina et al., 2019).

De acordo com a Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986, 2005), os professores de EF podem enfrentar diversos desafios decorrentes da interação entre fatores pessoais, ambientais e comportamentais. Deste modo, a AE dos professores de EF em relação à inclusão pode ser influenciada por diferentes variáveis 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 dos alunos. De acordo com uma revisão de literatura realizada por Hutzler et al. (2019), constatou-se que, tendencialmente, as mulheres são mais inclusivas, embora nem sempre se identifiquem diferenças significativas entre géneros relativamente à AE dos professores de EF. Os professores mais jovens e menos experientes tendem a apresentar valores de AE mais elevados, possivelmente devido à formação recente e à exposição a políticas educativas inclusivas. Por outro lado,

verifica-se que o contacto prévio com alunos com deficiência e a formação específica em EF inclusiva contribuem para aumentar os níveis de confiança dos professores e reduzir preconceitos (Hutzler et al., 2019). Considerando as especificidades das estratégias inclusivas na aula de EF e a necessidade de avaliar a AE dos professores, diversos instrumentos foram desenvolvidos neste domínio. O *Self-Efficacy in Teaching PE under Inclusive Conditions* (Hutzler et al., 2005) e a *Physical Education Teaching Efficacy Scale* (Humphries et al., 2012) são instrumentos que avaliam a AE dos professores de EF de uma forma geral. Numa outra perspetiva, o *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities—Autism* (Beamer & Yun, 2014) avalia a AE num tipo específico de deficiência. Apesar de serem instrumentos válidos e fiáveis, apresentam algumas restrições na sua aplicação pois avaliam a AE de forma generalista ou limitada a um único tipo de deficiência.

Por seu lado, o *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors Toward Children with Disabilities* (SE-PETE-D; Block et al. (2013) permite uma abordagem mais completa e abrangente ao avaliar a AE dos professores de EF em relação a diferentes tipos de deficiência. Recentemente, Teixeira et al. (2025) revalidaram a versão portuguesa do SE-PETE-D (Campos et al., 2022), tendo incluído participantes de todas as regiões de Portugal Continental e Regiões Autónomas (n = 1073). Na Região Norte verificou-se a participação de um maior número de professores (48.18%). Esta realidade está em concordância com os dados fornecidos pela Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência, no relatório do Perfil do Docente 23/24, que indicam que a maior percentagem de professores, desde o pré-escolar ao ensino secundário, se encontra na Região Norte (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2024).

Embora alguns estudos prévios tenham analisado a AE de professores de EF em Portugal (i.e., Campos et al., 2022), especificando a análise da AE em determinadas áreas geográficas como a Região de Lisboa (Moraes et al., 2022) e as Regiões Autónomas da Madeira e Açores (Teixeira et al., 2024), ainda existem lacunas no que se refere ao conhecimento da AE na região Norte do país, onde se concentra a maior parte dos professores de EF e cuja realidade permanece pouco investigada. Este estudo procura, assim, preencher esta lacuna, oferecendo uma análise detalhada da AE nesta região.

Deste modo, o presente estudo teve como principal objetivo caracterizar a AE dos professores de EF da região Norte de Portugal em relação à inclusão de alunos com deficiência. Especificamente, pretendeu-se identificar diferenças na AE dos professores desta região em função de diferentes variáveis sociodemográficas.

Metodologia

Desenho da investigação

Estudo descritivo de natureza transversal.

Participantes

Foram recrutados 517 professores de EF, dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com idades compreendidas entre 22 e 65 anos ($M = 49.87 \pm DP = 7.38$), da Região Norte do país, composta por 86 concelhos organizados em oito sub-regiões (i.e., Alto Minho, Cávado, Ave, Área Metropolitana do Porto, Tâmega e Sousa, Douro,

Terras de Trás-os-Montes e Alto Tâmega).

As características sociodemográficas dos participantes são apresentadas na Tabela 1. A amostra foi constituída maioritariamente por indivíduos do sexo masculino (55.1%), professores licenciados (60.2%), sem formação complementar na área da EF Inclusiva (62.9%) e com experiência na docência com alunos com DID (94.4%) e DF (91.9%). A maioria dos professores não tinha experiência na docência com alunos com DV (57.3%).

Tabela 1 - Características sociodemográficas da amostra

Características Sociodemográficas		N (%)
Género	Masculino	285 (55.1)
	Feminino	231 (44.7)
	Outro	1 (0.2)
Faixa Etária (anos)	≥ 50	275 (53.2)
	40-49	198 (38.3)
	0-39	44 (8.5)
Habilitações Literárias	Licenciatura	311 (60.2)
	Mestrado	191 (36.9)
	Doutoramento	15 (2.9)

Instrumentos

Os participantes preencheram um questionário sociodemográfico constituído por informações gerais (e.g., género, idade e tempo de serviço) e informações específicas sobre a formação complementar em EF inclusiva, realizada após a formação académica inicial, e o contacto prévio com alunos com deficiência na atividade docente.

Para a análise da 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), revalidada por Teixeira et al. (2025) em Portugal. O SE-PETE-D é constituído por três escalas, representando diferentes tipos de deficiência, nomeadamente: i) a Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID), composta por 6 itens; ii) a Deficiência Física (DF), composta por 10 itens; e iii) a Deficiência Visual (DV), composta por 9 itens.

Em cada escala é apresentado um texto introdutório que descreve um aluno com um tipo de deficiência, seguido por itens que avaliam a perceção de AE do professor na aplicação de testes de aptidão física, no ensino de competências desportivas e na gestão de atividades desportivas. A avaliação é realizada através de uma escala Likert de cinco pontos, na qual o valor 1 representa "sem confiança" e o valor 5 representa "total confiança" (Block et al., 2013). A versão Portuguesa foi revalidada com recurso à análise fatorial exploratória e confirmatória. O alfa de Cronbach variou entre 0.93 e 0.97. A consistência

interna foi de 0.99 para as três escalas (Teixeira et al., 2025). O SE-PETE-D é amplamente reconhecido como um instrumento robusto, válido e fiável para avaliar os níveis de AE dos professores de EF (Beyazoglu & Gunel, 2022; Hutzler & Barak, 2017; Kudlacek et al., 2018; Reina et al., 2019; Selickaite et al., 2019).

Procedimentos

O contacto com os diretores das escolas foi realizado por e-mail e telefone, solicitando a colaboração e a autorização formal para a aplicação dos questionários aos professores de EF. A recolha de dados decorreu através do Google Forms. Todos os participantes assinaram o consentimento informado online, garantindo a participação voluntária e o anonimato e confidencialidade dos dados. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (CEFADE 20-2021).

Análise estatística

Para o cálculo dos valores médios, desvio padrão, valores mínimos e máximos, foi utilizada a estatística descritiva. A normalidade da amostra foi avaliada através do teste de Kolmogorov-Smirnov, determinando os níveis de assimetria e de cortes da amostra. As diferenças na 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), formação complementar em EF Inclusiva (sim vs.

não) e contacto prévio com alunos com DID, DF e DV na docência (sim vs. não) foram analisadas através do teste de *Mann-Whitney*. O nível de significância foi fixado em $p \leq 0.05$. Todas as análises estatísticas foram realizadas no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25.0.

Resultados

A estatística descritiva relativa à AE dos professores de EF da região Norte é apresentada na Tabela 2. De uma forma geral, os professores apresentam valores elevados de AE (próximos de 5) em relação à docência de alunos com DID, DF e DV. A dimensão DID apresenta o score mais elevado e a dimensão DV o score mais baixo.

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

Dimensões da Autoeficácia	M \pm DP	Min	Max
Autoeficácia DID	4.0 \pm 0.8	1	5
Autoeficácia DF	3.9 \pm 0.9	1	5
Autoeficácia DV	3.6 \pm 1.0	1	5

Nota: M \pm DP = média \pm desvio padrão; Max = máximo; Min = mínimo; DID = Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento; DF = Deficiência Física; DV = Deficiência Visual

Na Tabela 3 são apresentados os resultados da análise comparativa das dimensões da AE em função do género, idade, tempo de serviço, formação complementar em EF inclusiva e da experiência prévia na docência de alunos com DID e DV. Especificamente, verificam-se diferenças significativas em todas as dimensões em função do género. Os professores do género masculino apresentam valores mais elevados de AE do que o género feminino. Também se observam diferenças significativas em todas as dimensões em função da formação complementar em EF inclusiva. Os professores que realizaram formação complementar apresentam AE mais elevada do que os que não realizaram. Em relação à experiência prévia na docência de alunos com deficiência, foram encontradas diferenças significativas na docência de alunos com DID na dimensão DF, e na docência de alunos com DV nas três dimensões. Os professores que tiveram contacto prévio na docência de alunos com DID demonstraram ter maior confiança para incluir alunos com DF nas suas aulas. Por seu lado, os professores que tiveram contacto prévio na docência de alunos com DV demonstraram maior confiança para incluir alunos com DID, DF e DV.

Discussão

O principal objetivo deste estudo foi analisar a AE dos professores de EF, da região Norte de Portugal, em relação

à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas.

De uma forma geral, verificou-se que os professores apresentaram valores elevados de AE em relação à inclusão de alunos com DID, DF e DV. Os valores mais altos foram encontrados na dimensão DID e os mais baixos na dimensão DV. Os resultados do presente estudo estão em concordância com a investigação de Jovanovic et al. (2014) que analisaram a AE de 120 professores de EF na Sérvia, e encontraram níveis elevados de AE em relação à DID e DF. Os valores mais baixos também foram encontrados na dimensão DV. Resultados semelhantes foram reportados por Selickaite et al. (2019) num estudo conduzido com 368 professores de EF da Lituânia, no qual também se observou maior confiança dos docentes perante a inclusão de alunos com DID e DF. Ao nível nacional, Teixeira et al. (2024) analisaram as atitudes dos professores de EF das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores e identificaram o mesmo padrão, reforçando a tendência para níveis mais elevados de AE na inclusão de alunos com DID e DF e mais baixos relativamente à DV. Campos et al. (2022) também exploraram a AE de professores de EF portugueses e confirmaram níveis mais baixos de AE relativamente à inclusão de alunos com DV. Desta forma, é possível argumentar que a inclusão de alunos com DV continua a representar um dos maiores desafios para os professores de EF. Segundo Campos et al. (2015), tal dificuldade pode estar associada às adaptações complexas exigidas na organização das aulas, bem como à presença de estereótipos e ao receio de ocorrência de acidentes. Nesse sentido, Teixeira et al. (2024) destacam a necessidade da criação de programas de sensibilização, que incluam estratégias práticas para garantir a segurança dos alunos, com conteúdos específicos sobre os programas de Orientação e Mobilidade, de modo a permitir aos professores gerir os espaços, materiais e interações de forma adequada, promovendo a confiança em relação à inclusão de alunos com DV.

Quanto às análises comparativas da AE dos professores de EF em função das diferentes variáveis sociodemográficas, verificou-se que as variáveis idade, tempo de serviço e experiência prévia na docência de alunos com DF não apresentaram diferenças estatisticamente significativas. Em relação à variável idade, parece existir um consenso na literatura, pois vários estudos recentes também não encontraram diferenças significativas. Por exemplo, Haegele (2019) analisou a AE de professores de EF norte-americanos e não identificou diferenças significativas, sugerindo que fatores como a formação específica e a experiência direta com alunos com deficiência têm maior influência na AE. De forma semelhante, Reina et al. (2019), num estudo com professores de EF espanhóis, concluíram que a idade por si só não determina a perceção de competência para a inclusão. Já ao nível nacional, Moraes et al. (2022), num estudo centrado em professores de EF da Região de Lisboa, constataram que a AE tende a manter-se estável ao longo das diferentes faixas etárias.

Do mesmo modo, verificou-se que a variável tempo de

serviço não apresentou diferenças significativas nas diferentes dimensões. Estes resultados corroboram o estudo de Xiong et al. (2020) realizado com 120 professores de EF chineses, que sugere que a experiência acumulada ao longo dos anos pode não ser suficiente para aumentar significativamente a AE dos docentes.

Tal como referido anteriormente, a ausência de diferenças significativas em relação à idade e ao tempo de serviço pode sugerir que outros fatores como a formação específica e a experiência direta com alunos com deficiência se revestem de maior importância no estudo da AE. Professores mais velhos e com mais tempo de serviço podem não ter beneficiado de formação específica no decorrer do seu percurso académico. No entanto, podem ter realizado formação contínua acerca de EF inclusiva que lhes permitiu aumentar o nível de confiança para a inclusão. Para além disso, existe uma maior probabilidade de já terem tido experiência com alunos com deficiência ao longo do seu percurso profissional (Teixeira et al., 2024).

Quanto à experiência prévia na docência de alunos com DF, não existiram diferenças significativas entre os professores com e sem experiência prévia. De acordo com (Hutzler et al., 2019), avaliar a experiência que advém do contacto com pessoas com deficiência depende não só da quantidade, mas também da qualidade dessa mesma experiência. A Teoria Social Cognitiva de Bandura (Bandura, 1997) reforça que experiências de sucesso, nas quais os professores conseguem lidar eficazmente com desafios durante a inclusão, promovem percepções de competência elevadas e atitudes positivas, enquanto experiências negativas podem gerar frustração e reduzir a disposição para incluir alunos com deficiência. Assim, é possível que os professores com e sem experiência prévia na docência de alunos com DF apresentem níveis de AE semelhantes, uma vez que a AE não depende apenas da exposição aos alunos com deficiência, mas da qualidade e da variedade das experiências vivenciadas durante o ensino.

No que diz respeito à variável género, verificaram-se diferenças significativas em todas as dimensões, com os professores do género masculino a apresentarem valores mais elevados de AE do que o género feminino. Estes resultados estão em conformidade com o estudo de (Hutzler & Barak, 2017) que analisaram 121 professores de EF de diferentes regiões de Israel e constataram que os homens demonstravam maior confiança em incluir alunos com deficiência em comparação com as mulheres. No entanto, estes resultados não são consensuais. Tendencialmente, a literatura parece sugerir não existirem diferenças consistentes na AE quando analisada em função do género (Hutzler et al., 2019).

No que se refere à formação complementar no âmbito da EF inclusiva, procurou-se perceber se existiam diferenças entre os professores que realizaram, ao longo da sua carreira, formação contínua especializada. Constatou-se que professores que realizaram formação complementar apresentaram níveis significativamente superiores de AE

comparativamente com o grupo de professores que não realizaram formação complementar na área. Este resultado está em concordância com Moraes et al. (2022), que também sugerem os efeitos positivos da formação complementar na AE de professores de EF na região de Lisboa. Ao nível internacional, Antala et al. (2022) exploraram as atitudes e AE de 253 professores de EF eslovenos e identificam a mesma tendência, reforçando a importância da formação contínua na área da EF inclusiva. No entanto, tal como salientado por Teixeira et al. (2024), a eficácia da formação complementar depende da sua qualidade e organização. Uma formação bem estruturada deve considerar uma duração e frequência adequadas, conteúdos alinhados com o currículo de EF que incluem modalidades do Desporto Adaptado, bem como jogos lúdicos de carácter recreativo e cooperativo. A formação específica na área deve oferecer uma diversidade de estratégias inclusivas que se adequem a todos os alunos, com diferentes idades e capacidades, bem como disponibilidade de recursos materiais, equipamentos adaptados e tecnologias de apoio. Estes fatores são essenciais para que a formação contribua efetivamente para o desenvolvimento e a melhoria da AE dos professores de EF.

No que diz respeito à experiência na docência de alunos com deficiência, os resultados do presente estudo também estão em concordância com a literatura (Abellán et al., 2019; Alhumaid, 2022; Reina et al., 2016) que indicam que os professores de EF que tiveram contacto prévio com alunos com deficiência apresentam valores mais elevados de AE. Por exemplo, Alhumaid (2022) constatou que experiências anteriores positivas com alunos com deficiência aumentam a percepção de competência dos professores de EF da Arábia Saudita. Em Espanha, Reina et al. (2016) verificaram que professores de EF que já tinham tido experiência na docência de alunos com diferentes tipos de deficiência demonstravam valores mais elevados de AE, evidenciando a importância da experiência direta no desenvolvimento da confiança.

No presente estudo foram encontradas diferenças significativas na docência de alunos com DID face à inclusão de alunos com DF, e na docência de alunos com DV face à inclusão de alunos com DID, DF e DV. Nesse sentido, é possível argumentar que professores que tiveram contacto prévio com alunos com deficiências específicas podem ter desenvolvido estratégias eficazes de ensino e a capacidade de adaptar as atividades, aumentando a sua confiança em contextos específicos (Allport, 1954). As experiências anteriores positivas ajudam os professores a sentirem-se mais confiantes e a adaptar melhor as suas aulas às necessidades de cada deficiência, explicando a maior AE observada (Bandura & Wessels, 1997).

Conclusões

O presente estudo permitiu caracterizar a AE dos

professores de EF da região Norte de Portugal face à inclusão de alunos com deficiência. Os resultados revelaram níveis elevados de AE, destacando-se os *scores* na dimensão DID. Estas evidências estão em concordância com os *scores* globais de AE em outras regiões de Portugal, como Lisboa (Moraes et al., 2022) e as Regiões Autónomas da Madeira e Açores (Teixeira et al., 2024). Para além disso, foram encontradas diferenças significativas em função do género, formação complementar e experiência prévia na docência de alunos com determinados tipos de deficiência. Em relação à idade, tempo de serviço e experiência na docência de alunos com DF não se verificaram diferenças significativas. Os resultados evidenciam a importância da formação contínua e específica na EF inclusiva, como da experiência positiva prévia com crianças com deficiência para o desenvolvimento da confiança dos professores para contextos inclusivos.

No que se refere às limitações deste estudo, importa mencionar a utilização de uma amostra por conveniência, resultante da técnica não probabilística bola de neve.

Relativamente à investigação futura, recomenda-se explorar a influência do género e da qualidade do contacto entre os professores e os alunos com diferentes tipos de deficiência, recorrendo a procedimentos estatísticos mais sofisticados. Seria também relevante investigar o efeito de programas de formação contínua estruturados, implementados em diferentes regiões de Portugal, comparando, por exemplo, contextos urbanos e rurais. Tudo isto permitirá compreender, detalhadamente, os fatores que promovem a inclusão efetiva dos alunos com deficiência nas aulas de EF. (Ling et al., 2025)

Tabela 3 – Média, desvio padrão e nível de significância das três dimensões da autoeficácia em função do género, idade, tempo de serviço, formação complementar, docência a alunos com deficiência

Nota: media

DID =

		Dimensões Autoeficácia								M ± DP = ± desvio padrão;
		DID		DF		DV				
		<i>N</i> (%)	<i>M</i> ± <i>DP</i>	<i>p</i>	<i>M</i> ± <i>DP</i>	<i>p</i>	<i>M</i> ± <i>DP</i>	<i>p</i>		
Género	Masculino	286	4.1±0.8	0.014*	4.0±0.8	0.004*	3.7±1.0	0.025*		
	Feminino	231	3.9±0.8		3.8±0.9		3.5±1.1			
Idade	0-39	44	4.1±0.7	0.261	3.9±0.8	0.350	3.5±0.9	0.339		
	40-49	198	4.1±0.8		3.9±0.9		3.7±1.0			
	+50	275	4.0±0.8		3.9±0.9		3.5±1.1			
Tempo de serviço	0-19	219	4.1±0.7	0.704	3.9±0.8	0.958	3.6±1.0	0.174		
	+20	297	4.0±0.8		3.9±0.9		3.6±1.1			
Formação Complementar	Sim	192	4.1±0.8	0.021*	4.1±0.9	0.001*	3.8±1.0	0.006*		
	Não	325	3.9±0.8		3.8±0.9		3.5±1.0			
Docência DID	Sim	488	4.1±0.8	0.200	3.9±0.9	0.028*	3.6±1.0	0.213		
	Não	29	3.9±0.8		3.6±0.9		3.4±1.1			
Docência DF	Sim	475	4.0±0.8	0.487	3.9±0.9	0.126	3.6±1.0	0.830		
	Não	42	3.9±0.8		3.7±0.9		3.5±1.2			
Docência DV	Sim	221	4.1±0.7	0.003*	4.0±0.8	0.004*	3.9±0.9	<0.001*		
	Não	296	3.9±0.8		3.8±0.9		3.3±1.1			

Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental; DF = Deficiência Física; DV = Deficiência Visual; FC = Formação Complementar realizada após a formação académica; EF = Educação Física; *p<0.05

Referências

- Abellán, J., Saez, N., Reina, R., Ferriz, R., & Navarro Paton, R. (2019). Percepción de autoecacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28, 143-156.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alhumaid, M. (2022). Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006461>
- Alhumaid, M., Khoo, S., & Bastos, T. (2021). The effect of an adapted physical activity intervention program on pre-service physical education teachers' self-efficacy towards inclusion. *Sustainability*, 13(6).
<https://doi.org/10.3390/su13063459>
- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. *Addison-Wesley*.
- Antala, B., Průžek, M., & Popluhárová, M. (2022). Self-efficacy and attitudes of physical education teachers towards inclusion of pupils with disabilities. *Sustainability*, 14(20).
<https://doi.org/10.3390/su142013292>
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 237 § 3067-3081 I (1986).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. *Great minds in management*, 9-35.
- Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (Vol. 4). Cambridge University Press.
- Beamer, J., & Yun, J. (2014). Physical educators' beliefs and self-reported behaviors toward including students with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(4), 362-376.
<https://doi.org/10.1123/apaq.2014-0134>
- Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular physical education for students with disability - PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6.
<https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>
- Beyazoglu, G., & Gunel, I. (2022). Self-efficacy scale for children with disabilities for physical education teachers: Turkish validity and reliability study. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(17), 347-377.
<https://doi.org/10.35826/ijetsar.444>
- Block, M., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184-205.
<https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Campos, M., Ferreira, J., & Block, M. (2015). Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. *Comprehensive Psychology*, 4(10).
<https://doi.org/10.2466/10.IT.4.5>
- Campos, M., Ferreira, J., Morais, M., & Rodrigues, G. (2022). Validação da versão Portuguesa da self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 558-565.
- Capio, C., Sit, C., Eguia, K., Abernethy, B., & Masters, R. (2015). Fundamental movement skills training to promote physical activity in children with and without disability: A pilot study. *Journal of Sport and Health Science*, 4(3), 235-243.
<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2014.08.001>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Perfil do Docente 2023/2024*. Ministério da Educação. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96.html>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2019). Using inclusive pedagogy to make sense of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34, 7-14.
- Haegele, J. (2019). Inclusion illusion: Questioning the inclusiveness of integrated physical education. *Quest*, 71(4), 387-397.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>
- Humphries, C., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284-299.
<https://doi.org/10.1080/1091367X.2012.716726>
- 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://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
<https://doi.org/10.1080/08856250500156038>
- 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>
- Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: Responding to the challenge. In Kell, Vialle, Knoza, & Vogl (Eds.), *Learning and the learner: Exploring learning for new times* (pp. 236). University of Wollongong.
- 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>
- Ling, W., Wang, D., Xu, X., Zhu, D., Wu, X., & Zhang, L. (2025). The association between empathy ability and attitudes toward children with disabilities in inclusive physical education classes among primary students: the mediating role of friendship quality. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1531002>
- Lourenço, C., Ben Rakaa, O., Bassiri, M., & Lotfi, S. (2025). Unravelling the impact of universal design for learning on the inclusion of students with disabilities in physical education: A systematic review. *Physical Education Theory and Methodology*, 25(3), 691-704. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2025.3.27>
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, § 2918-2928 I (2018).
- Decreto-Lei n.º116/2019, (2019). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>
- Moraes, T., Bastos, T., & Rodrigues, P. (2022). Atitudes e autoeficácia dos professores de educação física em relação à inclusão: Estudo centrado na região de Lisboa – Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, 28. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0028>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- 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>
- Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 93-103. <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>
- Rybová, L., & Kudlacek, M. (2013). The state of inclusion of students with physical disabilities in general physical education in Prague and Central Bohemian Region. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(1), 57-61. <https://doi.org/10.5507/euj.2013.005>
- 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*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.1177/2158244019852473>
- Teixeira, J., Rodrigues, S., & Bastos, T. (2024). Educação física inclusiva: Atitudes e autoeficácia dos professores das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores. *Desporto e Atividade Física para Todos*, 10, 15-25.
- Teixeira, J., Vilhena, E., Corredeira, R., & Bastos, T. (2025). Revalidating the Portuguese version of the SE-PETE-D questionnaire: Evidence from a large sample of in-service physical education teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2514141>
- UNESCO. (2020). *Ensuring the right to quality education for persons with disabilities: from commitment to action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375212>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Xiong, Y., Ma, S., & Li, H. (2020). The influence of self-efficacy and work input on physical education teachers' creative teaching. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01187>