U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Atitudes e autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão: Estudo centrado nas Regiões Autónomas de Portugal

Sara Raquel Oliveira Rodrigues

Porto, 2021

U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Atitudes e autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão: Estudo centrado nas Regiões Autónomas de Portugal

Dissertação apresentada com vista à obtenção do 2º ciclo em Atividade Física Adaptada, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Orientador: Professora Doutora Tânia Cristina Lima Bastos

Coorientador: Mestre Joana Daniela Bastos Teixeira

Sara Raquel Oliveira Rodrigues

Porto, 2021

Ficha de Catalogação

Rodrigues, S. (2021). Atitudes e autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão: Estudo centrado nas Regiões Autónomas de Portugal. Porto: S. Rodrigues. Dissertação de Mestrado em Atividade Física Adaptada apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Atitudes, Autoeficácia, Educação Física, Necessidades Educativas, Açores, Madeira

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que trabalham em prol da construção de um futuro melhor na inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, os meus pilares, por todo o amor, carinho e incentivo dados ao longo da minha vida, e pela estrutura familiar sólida que me proporcionaram, rica em valores e afeto.

Ao meu irmão, pelas gargalhadas e pelos abraços de conforto.

À minha melhor amiga, por toda a paciência, compreensão, carinho e amizade demonstrados, e por ouvir todos os meus desabafos e preocupações, sabendo sempre quais a palavras de incentivo a dar, fosse em que hora fosse.

A uma pessoa muito especial que sempre me amparou, acompanhou, apoiou e tranquilizou neste último ano, transmitindo sempre incentivo e resiliência, mesmo com poucas palavras.

À minha colega de turma e amiga Sofia, pelas horas que disponibilizou para me ouvir e por todo o apoio e resiliência constante que me forneceu durante todo este ano, sendo um grande pilar na construção desta dissertação.

Ao meu namorado, pelo carinho, apoio e força prestada ao longo da reta final deste percurso.

À Professora Doutora Tânia Bastos, pela coordenação, orientação, aconselhamento e apoio científico, sem os quais não seria possível a realização do mesmo.

À Mestre Joana Teixeira, pela coorientação, apoio científico e moral e acompanhamento prestado ao longo de todas as etapas deste processo.

A todos os diretores das escolas e professores das mesmas, pela colaboração, profissionalismo e simpatia no processo de recolha de dados.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA I
AGRADECIMENTOS III
ÍNDICE GERAL V
ÍNDICE DE TABELAS VII
ÍNDICE DE ANEXOS IX
RESUMO XI
ABSTRACT XIII
LISTA DE ABREVIATURAS XV
CAPÍTULO I – Introdução 1
CAPÍTULO II – Revisão de Literatura 7
2. Inclusão 9
2.1. A inclusão da pessoa com deficiência na sociedade 9
2.2. Legislação 11
2.3. A Escola Inclusiva 15
2.3.1. Contexto das Regiões Autónomas 17
2.3.2. Classificação das Necessidades Educativas 21
2.3.3. A aula de Educação Física 23
2.3.4. O papel do professor 26
3. Atitudes 28
3.1. Conceitos e esclarecimentos 28
3.2. Teorias sobre as Atitudes 29
3.2.1. Teoria do Comportamento Planeado 29
3.2.2. Teoria do Contacto 30
3.3. Atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão 31
4. Autoeficácia 33
4.1. Conceitos e esclarecimentos 33
4.2. Autoeficácia dos professores 34
CAPÍTULO III – Estudo Empírico 37
5. Introdução 39
6. Materiais e métodos 41
6.1. Amostra 41
6.2. Instrumentos 43
6.2.1. Questionário Sociodemográfico 43

6.2.2. Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) 43
6.2.3. Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities (PESEISD) 44
6.3. Procedimentos de Recolha de Dados 45
6.4. Procedimento de Análise de Dados 46
6.5. Apresentação de Resultados 46
6.6. Discussão 51
6.7. Conclusões 57
CAPÍTULO IV – Conclusão Geral 59
CAPÍTULO V – Referências 63
ANEXOS XVII

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Características sociodemográficas da amostra 41
Tabela 2 - Continuação 42
Tabela 3 - Estatística descritiva e consistência interna das dimensões das atitudes e da autoeficácia dos professores de Educação Física 47
Tabela 4 - Correlações entre as dimensões das atitudes e da autoeficácia dos professores de Educação Física 47
Tabela 5 - Média (desvio padrão) e nível de significância das três dimensões das atitudes e da autoeficácia em função de diferentes variáveis sociodemográficas. 49
Tabela 6 - Continuação 50

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Consentimento Informado XVII
Anexo 2 - Modelo do e-mail enviado para a direção das escolas XVIII
Anexo 3 - Questionário Sociodemográfico XVIII

RESUMO

As atitudes e a autoeficácia (AE) dos professores de Educação Física (EF) têm um papel preponderante na inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas e, consequentemente, na comunidade educativa em geral. A nível nacional, mais especificamente nas Regiões Autónomas, até à data, não foi encontrado nenhum estudo que abordasse a relação das atitudes com a AE dos professores de EF na inclusão de alunos com deficiência. Assim sendo, o presente estudo teve como principal objetivo avaliar as atitudes e a AE dos professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas. Participaram no estudo 189 professores de EF dos 2º e 3º ciclos de Ensino Básico e Secundário que lecionavam nas Regiões Autónomas, com idades compreendidas entre os 24 e os 65 (M=45.68± DP=7.53). A versão portuguesa do Multidimentional Attitudes toward Inclusive Education Scale foi utilizada para a avaliação das atitudes e é constituída por 18 itens divididos por 3 dimensões das atitudes (i.e. cognitiva, afetiva e comportamental). A versão portuguesa do Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities foi utilizada para a avaliação da AE e está organizada em três escalas em função de cada tipo de deficiência, nomeadamente Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento (DID) constituída por 6 itens, Deficiência Física (DF) constituída por 10 itens e Deficiência Visual (DV) constituída por 9 itens. O teste de Mann-Whitney foi usado para determinar as diferenças nas atitudes e AE em função das variáveis sociodemográficas. A correlação Spearman para determinar a associação entre as diferentes escalas. As correlações entre as dimensões das atitudes e as dimensões da AE foram positivas e fracas. Os resultados demonstraram que professores com menos tempo de serviço sentem-se mais confiantes a ensinar alunos com DF. Professores que tiveram contacto prévio na docência a alunos com DID, DF e DV demonstram-se mais confiantes a incluir estes alunos. Por seu lado, os professores que tinham tido contacto prévio na docência a alunos com DID e DF apresentam atitudes mais positivas na inclusão destes alunos. De uma forma geral, as atitudes dos professores de EF das Regiões Autónomas são positivas e a sua AE elevada.

PALAVRAS-CHAVE: Atitudes, Autoeficácia, Educação Física, Necessidades Educativas, Açores, Madeira

ABSTRACT

The attitudes and self-efficacy (SE) of Physical Education (PE) teachers play a preponderant role in the inclusion of students with disabilities in both regular PE classes and in school. At national level, more specifically in the Autonomous Regions, so far, no study was found that addressed the relationship of attitudes and SE with PE teachers' including students with disabilities in their classes. Therefore, the main goal of this study was to determine the relationship between the attitudes and SE of PE teachers towards Inclusive Education. The sample was composed by 189 PE teachers who were teaching in the Autonomous Regions, in the middle and high school, aged between 24 and 65 (M=45.68± SD=7.53). The Portuguese version of the Multidimentional Attitudes toward Inclusive Education Scale was used to assess the attitudes and comprised 18 items and a 3-factors attitudes structure (i.e., cognitive, affective, and behavioral dimensions). The Portuguese version of the Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities was used to determine SE and it is organized into three scales according to each type of disability. Specifically Intellectual and Developmental Disabilities (IDDs) comprised 6 items, Physical Disabilities (PD) comprised 10 items, and Visual Impairment (VI) comprised 9 items. Mann-Whitney test was used to determine the differences in attitudes and SE as a function of socio-demographic variables. Spearman's correlation was used to determine the association between the different scales. The results showed that teachers with less teaching experience feel more confident teaching children with IDDs. Teachers who had previous contact in teaching students with IDDs, PD, and VI are more confident including these students. In turn, teachers who had previous contact in teaching students with IDDs and PD have more positive attitudes towards the inclusion of these students. Overall, the attitudes of PE teachers in the Autonomous Regions are positive and their SE is high.

KEYWORDS: ATTITUDES, SELF-EFFICACY, PHYSICAL EDUCATION, SPECIAL NEEDS, AZORES, MADEIRA

LISTA DE ABREVIATURAS

AF – Atividade Física

CAP – Centros de Apoio Psicológico

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DID – Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento

DF – Deficiência Física

DRE – Direção Regional da Educação

DREE – Direção Regional da Educação Especial

DREER – Direção Regional da Educação Especial e Reabilitação

DV – Deficiência Visual

EF – Educação Física

EEEAH – Escola de Educação Especial de Angra do Heroísmo

EEEPD – Escola de Educação Especial da Ponta Delgada

IDDs – Intellectual and Developmental Disabilities

MATIES - Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale

MATIESp – Versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale*

NE – Necessidades Educativas

PD – Physical Disability

PE – Physical Education

PESEISD - Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities

RAA – Região Autónoma dos Açores

RAM – Região Autónoma da Madeira

SE – Self-Efficacy

STEE – Serviço Técnico de Educação Especial

STEDI – Serviço Técnico de Educação de Deficientes Intelectuais

STEDIM - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual e Motora

STEDM - Serviço Técnico de Educação de Deficiência Motora

STEDV - Serviço Técnico de Educação de Deficientes Visuais

STFP – Serviço Técnico de Formação Profissional

VI – Visual Impairment

CAPÍTULO I – Introdução

1. Introdução

O conceito de deficiência evoluiu muito ao longo do tempo, partindo duma perspetiva baseada mais no modelo médico e evoluindo até uma perspetiva mais baseada no modelo social (Assembleia da República, 2009; Teng et al., 2013). Esta mudança ocorre numa tentativa de proporcionar às pessoas com deficiência uma maior participação na sociedade (Marques et al., 2001), pois nem sempre tiveram esta oportunidade. Os primeiros relatos são de total exclusão e abandono das pessoas com deficiência da sociedade (Madureira & Leite, 2003; Marques et al., 2001). Contudo, esta conceção foi-se alterando através das diversas questões sociais e políticas referentes à pessoa com deficiência (European Comission, 2001). A Declaração de Salamanca fez com que o conceito de "inclusão" surgisse pela primeira vez (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 1994). O conceito de "inclusão" defende que a diversidade é um fator positivo no desenvolvimento de todos os alunos (Lieber et al., 1998). Este conceito difere do conceito de "integração" na medida em que os parâmetros da "normalização" estão distanciados (Mikkelsen, 1978).

Na Região Autónoma da Madeira (RAM) e na Região Autónoma dos Açores (RAA), a Escola Inclusiva surge no seguimento desta necessidade de responder ao direito à educação por parte das pessoas com deficiência (Direção Regional de Educação, 2018; Região Autónoma Da Madeira - Governo Regional, 1993). A aula de Educação Física (EF) surge como uma das áreas curriculares com maior potencial para promover o sucesso do processo inclusivo dos alunos com deficiência na escola (Nascimento et al., 2020). A prática inclusiva aplicada nas escolas é considerada um meio eficaz para aumentar os níveis de atividade física (AF), principalmente através das aulas de EF (Adamo et al., 2014). A EF Inclusiva é definida como a oportunidade de todas as crianças participarem na aula de EF com os seus pares, com ajuda suplementar e serviços de apoio, conforme necessário, para tirar o máximo partido do currículo (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). O processo de inclusão nas aulas de EF apresenta um vasto leque de benefícios para alunos com e sem necessidades educativas (NE) (Sansi et al., 2020). Como tal, Bastos et al. (2017) enumeram como principais benefícios da EF Inclusiva o enriquecimento das competências sociais, o

desenvolvimento de um sentido de aceitação perante a deficiência e o crescimento pessoal do aluno.

Desta forma, o professor torna-se a base do processo de inclusão nas aulas e as suas perceções e experiências terão um papel vital para esta temática (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Por este motivo é imprescindível que se estudem as suas perceções, atitudes e autoeficácia (AE) em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (Campos, 2014; Elliott, 2008; Hutzler et al., 2019; Hutzler et al., 2005; Özer et al., 2013; Reina et al., 2019c; Silva et al., 2013). As atitudes são um dos fatores mais importantes para o sucesso da Educação Inclusiva (Folsom-Meek & Rizzo, 2002) e a AE é o mecanismo que mais influencia estas atitudes (Reina et al., 2019a). Um estudo realizado por Combs et al. (2010) identificou que os professores de EF com metodologias de ensino mais flexíveis e que valorizavam o desempenho motor do aluno com NE nas suas aulas, eram aqueles que tinham atitudes mais positivas. Block e Rizzo (1995) e Gava et al. (2018) reportaram que o tempo de ensino a alunos com NE promove o desenvolvimento de atitudes positivas, ou seja, professores com maior experiência em ensinar alunos com NE podem desenvolver atitudes mais positivas do que aqueles que nunca lecionaram alunos com NE. Assim sendo, é sugerido que a preparação académica seja um dos fatores mais importantes para que as atitudes dos professores sejam mais positivas.

Apesar da formação dos professores de EF influenciar as atitudes dos mesmos, há outros fatores que também podem estar relacionados com atitudes mais ou menos positivas. Destes fatores destacam-se o grau de deficiência do aluno, a competência percebida dos professores (Obrusnikova, 2008; Silva et al., 2013) e as experiências vivenciadas em contacto com a deficiência (Block & Rizzo, 1995; Gava et al., 2018). Os alunos que apresentam deficiências severas são considerados mais difíceis de incluir do que alunos com deficiências moderadas (Obrusnikova, 2008). Por outro lado, quanto mais preparados profissionalmente e mais experiências bem-sucedidas os professores tiverem, maior será o grau de confiança dos mesmos no sucesso futuro do ensino a alunos com deficiência (Hodge et al., 2018).

Quando nos focamos na AE, quanto maior a AE dos professores de EF, mais positivas são as atitudes e intenções apresentadas quando existem

obstáculos a superar (Martin & Kulinna, 2003), criando ambientes de aprendizagem mais eficazes (Ergün & Avcı, 2018). Assim, os professores que apresentarem maiores níveis de AE serão aqueles considerados com maior habilidade para usar estratégias de ensino mais eficazes, e garantirem que o aluno permanece empenhado (Caprara et al., 2006). Assim sendo, o presente estudo teve como principal objetivo explorar as atitudes e AE dos professores de EF face à inclusão de alunos com NE nas suas aulas.

Nesta secção introdutória importa, também, realizar um esclarecimento relacionado com a terminologia adotada na presente dissertação. Atualmente, a terminologia utilizada no âmbito da Escola Inclusiva sofreu diversas alterações relacionadas com as diretrizes do novo Decreto-Lei nº 54/2018 e suas posteriores alterações realizadas pela Lei n.º 116/2019. No entanto, por decisão da equipa de investigação, a presente dissertação não adota integralmente essas mudanças de terminologia (e.g., Necessidades de Saúde Especiais). Esta decisão prende-se com a dificuldade em encontrar um equivalente conceptual para as NE, em língua inglesa. Assim sendo, procurou-se uniformizar a linguagem utilizando termos abrangentes (e.g., Necessidades Educativas) e diretamente relacionados com os objetivos da dissertação (e.g., deficiência).

No que diz respeito à estrutura da dissertação importa referir que se encontra dividida em seis capítulos que se apresentam de forma independente. No Capítulo I – Introdução, é realizada a apresentação geral sobre a problemática da dissertação, através de um enquadramento sobre o movimento inclusivo e a EF Inclusiva. Neste capítulo é justificada a importância do enunciado do problema e definidos os objetivos do estudo. Por fim, este capítulo termina com a descrição da estrutura da dissertação, onde se apresentam todas as suas secções e capítulos de acordo com as respetivas normas de elaboração de dissertações da FADEUP. No Capítulo II - Revisão da Literatura é realizado um enquadramento teórico dos principais conceitos teóricos abordados nesta dissertação. Neste capítulo é elaborada uma análise detalhada da literatura sobre várias temáticas em torno da inclusão, das atitudes e AE face à inclusão. Inicialmente surge um enquadramento teórico sobre a inclusão na sociedade e a inclusão na escola. De seguida, especifica-se focando no papel da EF e do professor de EF neste contexto. Por fim, realiza-se um enquadramento

conceptual sobre as atitudes e a AE dos professores de EF. O Capítulo III - Estudo Empírico segue a estrutura de um artigo científico, contemplando uma introdução sobre a problemática das atitudes e da AE, a metodologia subjacente à implementação do estudo e posterior apresentação, discussão de resultados e conclusões. No Capítulo IV - Conclusões Gerais, são identificadas as principais conclusões desta dissertação bem como as implicações das mesmas para o campo da investigação na área. No Capítulo V – Referências são mencionadas todas as fontes consultadas e devidamente citadas para a realização desta dissertação. Por fim, no Capítulo VI – Anexos estão inseridos os documentos utilizados no processo de recolha de dados, como o modelo de consentimento informado, o modelo do e-mail enviado para a direção das escolas, o questionário sociodemográfico, a versão portuguesa do Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIESp) e a versão portuguesa do Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities.

CAPÍTULO II – Revisão de Literatura

2. Inclusão

2.1. A inclusão da pessoa com deficiência na sociedade

Em muitos lugares, as pessoas com deficiência continuam a sofrer de negligência, escárnio e abuso (Alorani et al., 2020). Para além disto, algumas sociedades (e.g., países árabe) não lhes permitem casar ou ter direito à educação porque isto é percecionado como uma fragilidade para a sociedade (Saad & Borowska-Beszta, 2019). A deficiência é um conceito que se encontra em evolução resultando da interação entre as pessoas com deficiência, as barreiras ambientais e comportamentais que as impedem de participar, na sua plenitude, na sociedade (Assembleia da República, 2009; Teng et al., 2013).

Todos os períodos históricos abordaram diversas questões políticas e sociais acerca da pessoa com deficiência (European Comission, 2001), acompanhando as transformações da sociedade no setor social, económico e político (Jemeli & Fakandu, 2019). Ao longo dos tempos, vários autores abordaram a contextualização histórica da pessoa com deficiência (Barnes, 1991; Calvo, 2001; Correia, 1999; Leitão, 1980; Marques et al., 2001; Mikkelsen, 1978; Silva, 2009; Wolfensberger et al., 1972) Os primeiros relatos da pessoa com deficiência na sociedade são de total exclusão e abandono (Madureira & Leite, 2003; Marques et al., 2001), uma vez que as pessoas com deficiência eram tratadas com medo e outras emoções negativas comuns sob a crença de que os espíritos malignos os dominavam (Alorani et al., 2020). Atualmente, as pessoas com e sem deficiência têm os mesmos direitos (Draper, 2021; Organização Mundial da Saúde & Direcção-Geral da Saúde, 2004; Presidência do Conselho de Ministros, 2021).

Durante muito tempo, a definição de deficiência baseava-se no modelo médico, onde se associava a deficiência a um problema centrado na pessoa e se defendia a perspetiva de que era a pessoa com deficiência que tinha de se adaptar à sociedade (Teng et al., 2013). Com o passar do tempo o modelo médico começou a ser deixado de parte e começou-se a adotar o modelo social que assume a deficiência como parte da condição humana, que pode surgir a qualquer momento da vida e sobre a qual a sociedade deve procurar soluções para as barreiras existentes (World Health Organization & World Bank, 2011).

Assim, o modelo social preconiza que é responsabilidade da sociedade adaptar-se e dar resposta às necessidades de todos os cidadãos (Teng et al., 2013). Deste modo, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) menciona que a deficiência existe quando se encontra alguma disfunção, quer nas alterações das estruturas e funções corporais, quer nas limitações (i.e., dificuldades para executar certas atividades) ou nas restrições à participação (i.e., problemas que o indivíduo poderá enfrentar quando está envolvido em situações da vida real) (World Health Organization & Direção Geral da Saúde, 2004).

Juntamente com as políticas desenvolvidas, os ambientes físicos, sociais e comportamentais também se tornam barreiras ou facilitadores à atual inclusão da pessoa com deficiência (World Health Organization & World Bank, 2011). Por exemplo, estes ambientes podem ser caracterizados como estradas e edifícios que podem excluir as pessoas com deficiência e torná-las dependentes de outras quando o ambiente não está adaptado (Jemeli & Fakandu, 2019; Meyers et al., 2002); transportes que devem ser acessíveis a todos, permitindo deslocações para o trabalho e outros locais, caso contrário, sem o acesso a transportes, as pessoas com deficiência ficam limitadas no acesso à educação, emprego, atividades sociais e serviços de saúde (Amoroso, 2020; Roberts & Babinard, 2005) bem como a informação e comunicação uma vez que não estão acessíveis, colocando as pessoas com deficiência em desvantagem perante as pessoas sem deficiência (Jemeli & Fakandu, 2019; Olusanya et al., 2006). Como se pode observar, as pessoas com deficiência enfrentam, frequentemente, barreiras para conseguirem aceder à saúde, educação, emprego e à justiça, e exercerem o seu direito de viverem de modo independente (Prescott et al., 2019; Puyaltó & Pallisera, 2018; Viñarás-Abad et al., 2021).

Com o intuito de eliminar estas barreiras, foi desenvolvida a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência para possibilitar que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso aos diversos ambientes, quer sejam estes estradas, passeios, edifícios, transportes, ou até mesmo informações e capacidade comunicativa (Assembleia da República, 2009). Para tal, mais do que se desenvolver programas de integração e serviços que permitam à pessoa com deficiência participar de forma equitativa na sociedade, é necessário que o

governo identifique e remova todas as barreiras através da mudança de legislação, políticas, padrões, estratégias, instituições e ambientes (World Health Organization & World Bank, 2011). Tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, mais do que remover barreiras, implementar e reformular, é necessário consultar e envolver as pessoas com deficiência neste processo, uma vez que a pessoa com deficiência tem controle sobre a sua vida e sabe que questões a afetam diretamente (World Health Organization & World Bank, 2011).

A sociedade contemporânea é vista como a mais inclusiva de toda a história (Amoroso, 2020). Como tal, esta deve permitir à pessoa com deficiência estar incluída sem qualquer barreira física ou psicológica, salvaguardando sempre o respeito pela dignidade humana. (Jemeli & Fakandu, 2019). Deste modo, as políticas têm vindo a sofrer alterações em prol da inclusão educacional e da inclusão na comunidade (World Health Organization & World Bank, 2011). A filosofia inclusiva preconiza a cooperação entre pessoas com e sem deficiência, assim como a aceitação e valorização da diversidade (Silva, 2009). Ao longo do tempo têm-se verificado um grande investimento no desenvolvimento da mentalidade e da cultura social em prol da valorização da diferença (Ferreira, 2011). Como refere a mesma autora, todas as iniciativas relacionadas com a pessoa com deficiência têm cooperado no processo inclusivo com o propósito de criar uma sociedade cada vez mais inclusiva que oferece a todos, de igual forma, poder de participação social e o exercício da cidadania (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009). As pessoas com deficiência são uma parte vital da nossa sociedade e, como seres humanos, também têm o direito de aprender e de se envolverem como cidadãos com capacidade de serem efetivamente produtivos dentro das suas comunidades (Alorani et al., 2020). Contudo, uma sociedade verdadeiramente inclusiva tem que assegurar os direitos das pessoas com deficiência (Amoroso, 2020) e continuar a focar o desenvolvimento de estratégias e práticas cada vez mais inclusivas (Prescott et al., 2019).

2.2. Legislação

Em Portugal, com as alterações que têm sido progressivamente realizadas na legislação, as respostas educativas dadas aos alunos com

necessidades educativas (NE) têm sido cada vez mais adequadas (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Um dos marcos iniciais da Escola Inclusiva deu-se com o 25 de abril de 1974, através das mudanças sociais que resultaram desta revolução e que influenciaram a Educação Especial. Um outro marco importante foi a Lei Fundamental Portuguesa, onde se define a igualdade e educação como direitos fundamentais (Presidência da República, 1976). Deste modo, em Portugal com o 25 de abril e a Lei Fundamental Portuguesa, nos Estados Unidos com a PUBLIC LAW 94-142 e no Reino Unido com o WARNOCK REPORT iniciou-se a integração dos alunos com NE nas escolas regulares (Mesquita, 2001; Rodrigues & Nogueira, 2011). Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no Decreto-Lei n.º 46/86, deu prioridade ao ensino dos alunos com NE nas escolas de ensino regular (Assembleia da República, 1986). Por seu lado, no Decreto-Lei n.º 319/91 são determinados os diferentes tipos de apoios que as escolas de ensino regular devem disponibilizar para permitir a inclusão destes alunos (Ministério da Educação, 1991). Outro passo importante foi a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001 destacando a importância da flexibilidade dos currículos (Ministério da Educação, 2001). Mas, em 2008, deu-se um grande salto com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 que passa a legislar a inclusão de alunos com NE nas escolas regulares (Ministério da Educação, 2008). Assim, este Decreto-Lei passa a estabelecer os direitos e deveres dos encarregados de educação; responsabilizar a escola pela criação das adaptações necessárias para que os alunos consigam o máximo aproveitamento escolar (e.g., criação de escolas de referência); criar parcerias com instituições públicas, particulares ou centros de recursos especializados e adota a CIF para o desenvolvimento de terminologias formais nesta área. No ano seguinte, é criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, presente no Decreto-Lei 281/2009, que define um conjunto de medidas de apoio integrado com foco na criança e na sua família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa no âmbito da educação, saúde e ação social que permite uma melhor adaptação do aluno aos 2º e 3º ciclos de Ensino Básico e Secundário (Ministério da Educação, 2009).

Atualmente, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, publicado a 6 de julho de 2018, a Escola Inclusiva surge como uma das prioridades da ação governativa,

na qual os alunos encontram a possibilidade de adquirir formação e educação, independentemente da sua situação pessoal e social, com o objetivo de responder às expetativas, potencialidades e necessidades de todos os alunos (Presidência do Conselho de Ministros, 2018a). Este Decreto-Lei estabeleceu normas e princípios orientadores que adequam os processos de ensino, com o intuito de dar resposta às diversidades dos alunos para que todos participem e aprendam dentro da comunidade educativa, independentemente das suas diferenças. Para que se consiga dar resposta a esta aposta governativa, são apresentados oito princípios orientadores da Educação Inclusiva, sendo eles: a educabilidade universal, ou seja, a aceitação de que todos os alunos têm capacidade de aprendizagem e, consequentemente, de se desenvolver no plano educativo; a equidade que surge como garantia de que todas as crianças e alunos terão acesso aos apoios necessários para desenvolverem o máximo das suas capacidades; a inclusão, estabelecida como o direito de todos os alunos e crianças terem acesso e participarem nos mesmos contextos educativos; a personalização, tida como o planeamento educativo centrado no aluno, onde as medidas são tomadas de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível; a flexibilidade que surge como a gestão flexível do currículo, dos espaços e tempos escolares, para que a ação educativa através dos seus métodos, atividades e instrumentos, possa responder às especificidades de cada um; a autodeterminação, definida como o respeito pela autonomia pessoal, onde são criadas oportunidades para exercer o direito de participação na tomada de decisão, tendo em conta não só as necessidades, preferências e interesses do aluno, mas também a sua identidade cultural e linguística; o envolvimento parental, referido como o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativa a todos os aspetos do processo educativo do seu educando; por fim, a interferência mínima, onde a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças e alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Neste Decreto-Lei são também apresentadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que se devem adequar às necessidades e

potencialidades de cada aluno para garantir que estes têm todas as condições para que se promova a equidade e igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. Estas medidas devem ser desenvolvidas tendo em conta os recursos e serviços disponíveis pela escola e implementadas em todas as diferentes ofertas de formação e educação que a escola proporciona, para que os alunos tenham igualdade de oportunidade nas mais diversas modalidades e percursos escolares (Assembleia da República, 2019; Presidência do Conselho de Ministros, 2018a).

Para além do exposto, ainda são apresentados artigos referentes aos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, destacando-se a equipa multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva. A constituição desta equipa multidisciplinar é feita com elementos permanentes e elementos variáveis, sendo que estes primeiros podem ser reforçados de acordo com as necessidades de cada escola, e são representados por um docente que coadjuva o diretor, um docente de Educação Especial, três membros do conselho pedagógico e um psicólogo. Por outro lado, são considerados elementos variáveis o diretor de turma ou docente titular de turma/grupo, o coordenador do estabelecimento e, dependendo dos casos, outros docentes, assistentes operacionais e sociais, outros técnicos que intervenham com os alunos e os pais ou encarregados de educação (Assembleia da República, 2019; Presidência do Conselho de Ministros, 2018a). Por fim, é importante perceber que esta equipa multidisciplinar deve sensibilizar a comunidade educativa para a Educação Inclusiva; propor medidas de suporte à aprendizagem e acompanhá-las, monitorizá-las e avaliá-las; prestar auxílio aos docentes na implementação de práticas pedagógicas de inclusão; elaborar o relatório técnico-pedagógico e acompanhar o funcionamento do centro de apoio aos alunos com NE (Assembleia da República, 2019; Presidência do Conselho de Ministros, 2018a).

Com os Decretos-Lei que vêm sendo atualizados, podemos observar uma escola cada vez mais ambiciosa na inclusão de todos os alunos. Dado que a escola é um espaço propício e privilegiado para que ocorra a construção de conhecimento através de adaptações feitas ao currículo, é fundamental que os professores ganhem experiência e conhecimentos para trabalhar com crianças

com deficiência, a fim de melhorar as suas capacidades de vida, bem como as suas competências académicas (Alorani et al., 2020).

2.3. A Escola Inclusiva

A mudança da integração para a inclusão escolar levou o seu tempo. Inicialmente, considerava-se que as dificuldades para atingir o sucesso escolar provinham do aluno, sendo que este tinha de se adaptar ao sistema escolar (César, 2012). Com o passar dos anos e num meio cada vez mais inclusivo, começa-se a perceber que as barreiras ao sucesso escolar advêm dos próprios sistemas educativos e das suas características de funcionamento, sendo necessário que as adaptações ocorram nos sistemas e não nos indivíduos (César, 2012). Apesar disto, mais do que o foco no indivíduo em si, é necessário que se pense em abordagens mais contextuais e mais compreensivas, uma vez que o sistema educacional é influenciado pelos valores, atitudes e tradições da sociedade (Flem et al., 2007).

A implementação de uma educação para todos, no contexto regular e sem segregações, começou também a dar frutos através de diversas convenções e conferências internacionais, com o intuito de chamar a atenção de todos para esta problemática (Sánchez, 2005). A Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989 destacou-se pelo forte apelo feito a todos os governos em relação ao desenvolvimento das capacidades das pessoas menores de 18 anos, independentemente da sua raça, religião, cor, sexo, etnia ou incapacidade (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990). Seguidamente, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, defendeu que todos têm direito à educação como modo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 1990). Além destas convenções e conferências, aquela que teve um maior impacto para a Educação Inclusiva foi a Declaração de Salamanca, pois foi nesta altura que se começou a reconhecer que é necessário uma adaptação para satisfazer as diversas necessidades dos alunos num meio em que estes possam aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 1994).

Pelo exposto, é possível verificar que a Educação Inclusiva tem sido objeto de debate tanto a nível internacional como a nível nacional. É então que se começa a procurar criar a Escola Inclusiva em Portugal (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009). Esta Escola Inclusiva deve procurar, através de diversas estratégias pedagógicas, de currículos adequados, uma boa organização escolar e de recursos à sua disposição, ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 1994). Para tal, é necessário que o conceito de inclusão esteja bem assente. A panóplia de conceções e ideias existentes em torno da inclusão tem um cariz complementar e, por isto, é necessário ter uma visão geral das mesmas. Segundo Freire (2008), a inclusão deve fomentar o direito de todos os alunos melhorarem e desenvolverem as suas potencialidades e também aprimorarem as suas competências no que diz respeito ao seu papel enquanto cidadãos. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (2019), a inclusão é um processo onde todos os alunos participam e deve começar nos espaços de aprendizagem e nas estratégias pedagógicas, de forma a que todos tenham as mesmas oportunidade de acesso à educação. Deste modo, Ainscow (2000) refere que a Escola Inclusiva está feita para todos e, por isso, é necessário que seja utilizada uma linguagem acessível a todos e que os recursos também estejam disponíveis para todos. Até porque, as aprendizagens vão surgindo quando se providenciam experiências versáteis e positivas (Flem et al., 2007). Estes mesmos autores, referem que, na escola, todos os alunos têm NE e as diferenças não devem ser escondidas ou deixadas de parte. Por isso, é necessário que sejam criadas estratégias para promover o sucesso escolar e manter todos os alunos incluídos de forma natural no sistema educacional (Gonçalves et al., 2016).

Cada vez mais estudos comprovam os benefícios da Educação Inclusiva para alunos com e sem NE (Bastos et al., 2017; Block & Obrusnikova, 2007a; McKay et al., 2015; Qi & Ha, 2012; Scruggs & Mastropieri, 1996). Como demonstra a evidência empírica, os alunos beneficiam de uma escola mais inclusiva, mas para tal, não só é necessário uma reestruturação da escola e do seu processo ensino-aprendizagem, com o intuito de acompanhar todos os alunos a atingirem o máximo das suas potencialidades (Silva, 2018), mas

também fornecer um apoio variado e uma assistência especializada aos professores (Flem et al., 2007). Contudo, é importante perceber que a construção de uma Escola Inclusiva é um processo complexo e que envolve muitas mudanças (Soriano et al., 2017), mas tudo se resume à forma como a escola encara a diversidade nela existente (Silva, 2019) e o que os professores fazem para criar um ambiente educativo adequado e uma educação adaptada para todos (Flem et al., 2007). Desta forma, a educação torna-se uma ferramenta para mudar atitudes e criar cidadãos proativos na construção de melhores comunidades (Masitera, 2020).

2.3.1. Contexto das Regiões Autónomas

2.3.1.1. Região Autónoma da Madeira

Foi na década de 60 que se começou a abordar o enquadramento dos alunos com NE na Região Autónoma da Madeira (RAM) devido à necessidade de responder ao direito à educação dos cidadãos com deficiência (Direção Regional de Educação, 2018). Neste seguimento, criaram-se os primeiros Centros de Educação Especial como o Internato da Ponta do Sol, destinado a crianças com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento (DID) do sexo feminino, e o Internato da Quinta do Leme, destinado a crianças com DID e Deficiência Visual (DV) do sexo masculino. Mais tarde, só o Internato da Quinta do Leme permaneceu em funcionamento, fornecendo apoio a crianças com DID de ambos os sexos, integrando o 2º ciclo do ensino regular e o pré-profissional no meio laboral (Direção Regional de Educação, 2013).

A década de 80 ficou marcada principalmente pela criação da Direção Regional da Educação Especial (DREE) na dependência da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais (SRAS), pela transição do Colégio Esperança, que atendia crianças com deficiência intelectual profunda, para o Serviço Técnico de Educação de Deficientes Intelectuais (STEDI). Neste período verificou-se o início do desporto adaptado que foi promovido de forma sistemática e consistente pelos seus benefícios em termos de integração social e de melhoria dos níveis de bem-estar e de qualidade de vida (Direção Regional de Educação, 2013). A DREE impulsionou uma nova dinâmica de apoio a toda a sociedade com NE na

RAM, procurando criar e implementar programas de prevenção, tratamento e reabilitação destinados a pessoas com deficiência. Deste modo, à DREE competia, principalmente, garantir a educação, a integração familiar e social de pessoas com deficiência; colaborar com as famílias dos educandos nas intervenções médico-psicológico-pedagógicas e proporcionar total participação na formação técnico-profissional dos educandos (Região Autónoma da Madeira - Assembleia Regional, 1981).

Com o Decreto-Legislativo Regional nº. 12/84/M, de 22 de novembro, começou-se a olhar para a Educação Especial com uma perspetiva mais educacional ao invés de uma perspetiva médico-assistencial (Região Autónoma da Madeira - Assembleia Regional, 1984). Simultaneamente, criou-se uma Comissão Coordenadora para o Levantamento e Despiste da Deficiência (CCLDD) com o intuito de responder precocemente às necessidades das pessoas com deficiência no que toca à educação, assim como surge o Serviço Técnico de Educação da Deficiência Motora (STEDM).

Quatro anos mais tarde surge o Centro Regional de Formação Profissional de Deficientes para promover a transição do meio escolar para a vida e a sua integração no ambiente sociofamiliar. No final da década de 80 criam-se os Centros de Apoio Psicopedagógicos (CAP) para complementar o apoio fornecido pelas escolas aos alunos com deficiência (Direção Regional de Educação, 2013).

Na década de 90 foram inaugurados o Serviço Técnico Socioeducativo de Deficientes Profundos e os Serviços Técnicos de Atividades Ocupacionais e Emprego Protegido, com objetivos de atender as crianças e jovens com deficiências profundas, e de reabilitar na perspetiva psicossocial os indivíduos com deficiência, respetivamente (Direção Regional de Educação, 2013). Em 1993, a DREE começa a ser tutelada pela Secretaria Regional da Educação (Região Autónoma Da Madeira - Governo Regional, 1993). Em 1997, através do Decreto Regulamentar Regional n.º 61/1997, a DREE passa a designar-se por Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) (Região Autónoma da Madeira - Presidência do Governo, 1997).

Em 2000 criaram-se vários projetos (e.g., Educação para todos: o compromisso de Dakar; Declaração de Madrid) para dar resposta às necessidades das pessoas com deficiência no contexto da Escola Inclusiva (Direção Regional de Educação, 2013). O STEDI passa para as instalações da Quinta do Leme e o STEDM associa-se ao Serviço Técnico de Educação de Deficientes Visuais (STEDV), passando a designar-se de Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual e Motora (STEDIM). Ainda nesta altura, a DREER decidiu criar a revista *Diversidades* com o intuito de fomentar o debate científico e profissional e a troca de ideias em relação à Educação Especial e reabilitação. Neste mesmo ano dá-se a junção da DREER com a Direção Regional de Educação (DRE) com o intuito de uniformizar a educação e criar uma maior interação, na perspetiva inclusiva, entre todas as partes intervenientes para que não haja isolamento ou compartimentação da população em relação à educação. O desporto escolar começou a desenvolver atividades de desporto adaptado com o intuito de criar um ambiente mais inclusivo (Direção Regional de Educação, 2013). Por seu lado, o Serviço Técnico de Formação Profissional (STFP) começou uma reestruturação da oferta formativa ajustada às pessoas com deficiências e incapacidades, de modo a potenciar a integração no mercado de trabalho através da aquisição ou reforço das suas competências profissionais, pessoais, sociais e relacionais (Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2016). Por fim, com toda a evolução natural dos serviços prestados à comunidade, o STEDIM passa a designar-se Serviço Técnico de Educação Especial (STEE) (Direção Regional de Educação, 2018).

Assim, pode-se verificar que a RAM acompanhou as principais evoluções no âmbito da Educação Especial, demonstrando sempre proatividade e dinamismo nesta temática.

2.3.1.2. Região Autónoma dos Açores

A Educação Especial nos Açores começa a surgir em 1945 com a criação do Centro de Educação Especial dos Açores (Ministério do Interior, 1945) tutelado pelo Governo Regional dos Açores, mais concretamente pela Secretaria Regional dos Assuntos Sociais (Ministério dos Assuntos Sociais, 1978). Em 1998 com o Decreto-Lei 66/88/A, começou-se a perceber que as crianças com NE

deveriam ser integradas nos estabelecimentos de ensino regular e a tutela do Centro de Educação Especial dos Açores passou para a Secretaria Regional da Educação e Cultura (Região Autónoma dos Açores - Governo Regional, 1988). Mas, em 1993, este Centro foi extinto e a integração da rede de ensino especial na esfera do ensino regular conduziu à necessidade de criar centros de recursos especializados capazes de fornecer às escolas apoios especializados e específicos. Como tal, criaram-se as Escolas de Educação Especial da Ponta Delgada (EEEPD) e de Angra do Heroísmo (EEEAH), dependentes da Direção Regional da Educação, com o intuito de fornecer o apoio necessário às crianças e jovens com deficiência, garantindo a escolaridade obrigatória daqueles que não eram integrados no ensino regular pelo seu grau de deficiência (Região Autónoma dos Açores - Presidência do Governo, 1999).

Esta constante evolução levou a uma reorganização no sistema educativo, onde as escolas de Educação Especial foram perdendo cada vez mais alunos, uma vez que estes eram integrados nos estabelecimentos de ensino regular. Apesar disto, com o intuito de dar resposta a todos, ainda houve a necessidade de se criarem centros de recursos especializados capazes de fornecer o apoio específico e especializado que os núcleos não eram capazes de dar às escolas (Região Autónoma dos Açores - Presidência do Governo, 1999).

Tendo em conta a flexibilização do currículo, através do Decreto-Lei n.º 319/91, de 13 de agosto e do Decreto Legislativo Regional n.º 5/98/A, de 11 de março, criou-se em 1999 o "Programa de Integração Escolar de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais", designado por Programa Cidadania (Governo Regional dos Açores, 1999). Este programa tinha como objetivos apoiar as crianças e jovens com deficiência, assim como as suas famílias para atenderem aos requisitos de escolarização; edificar o atendimento prestado nas escolas aos alunos com deficiência; criar condições para que as crianças e jovens com NE cumpram a escolaridade obrigatória e, por fim, dotar as escolas e instituições particulares de solidariedade social dos meios para atender às necessidades desses jovens (Governo Regional dos Açores, 1999). Contudo, dado o grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem retidas no 1º ciclo do ensino básico, o Programa Cidadania foi posteriormente

substituído pelo Programa Oportunidade (Santos, 2013). Este Programa Oportunidade está destinado a alunos que tenham revelado acrescidas e repetidas dificuldades no percurso escolar no ensino regular, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, sendo constituído por 4 subprogramas designados por Oportunidade I, II, III e Oportunidade Profissionalizante. Estes subprogramas permitem atingir competências para o reingresso no currículo educativo comum, ou orientar para cursos profissionais genéricos através de uma resposta adequada às necessidades dos alunos que, num determinado momento, demonstraram maiores dificuldades de aprendizagem (Ministérios da Defesa Nacional da Agricultura do Desenvolvimento Rural e das Pescas das Obras Públicas Transportes e Comunicações e do Trabalho e da Solidariedade Social, 2011).

Mais tarde, em 2006 foi publicado o Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, onde se consolidou uma reforma do modo de encarar e concretizar a Educação Especial e o apoio educativo no sistema educativo açoriano. Esta política assentou em quatro opções de princípio: extinção de instituições especializadas e criação do modelo de Escola Inclusiva com os objetivos da Declaração de Salamanca; reforço do combate ao abandono da escolaridade por parte dos alunos com NE e com dificuldades de aprendizagem; promoção das diferentes sinergias operacionais entre a Educação Especial e o apoio educativo; integração de pessoal docente e não docente ligado à Educação Especial nos quadros do sistema educativo (Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa, 2006).

Este Decreto-Lei Regional n.º 15/2006/A vigorou durante 9 anos, até que, em 2015 surge a sua primeira alteração no âmbito da intervenção precoce, pelo Decreto-Lei nº. 17/2015/A (Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa, 2015), sendo que até à data, este é o Decreto-Lei que vigora na Região.

2.3.2. Classificação das Necessidades Educativas

Com base no Decreto-Lei 54/2018 e nas alterações feitas pela Lei 116/2019, a Presidência do Conselho de Ministros (2018b) e a Assembleia da

República (2019) referem que a classificação das NE ocorre em função do tipo de medidas e apoios dados à aprendizagem e à inclusão. Estas medidas são desenvolvidas e mobilizadas ao longo do percurso escolar para garantir que todos os alunos têm equidade e igualdade de oportunidades, em função das suas necessidades. Deste modo, são organizadas em três níveis de intervenção, nomeadamente: medidas universais, seletivas e adicionais.

De acordo com este Decreto-Lei, as medidas universais (i.e., a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos e a promoção do comportamento pró-social) correspondem às várias respostas educativas, disponíveis pela escola, para todos os alunos, promovendo a sua participação e melhoria de aprendizagens. Estas medidas, incluindo o apoio tutorial preventivo e temporário, são mobilizadas para todos os alunos, mesmo aqueles que precisam de medidas seletivas ou adicionais, como forma de promoção do desenvolvimento interpessoal, pessoal e na intervenção social (Assembleia da República, 2019; Presidência do Conselho de Ministros, 2018b).

As medidas seletivas (i.e., os percursos curriculares diferenciados, o apoio psicopedagógico e tutorial, as adaptações curriculares não significativas e a antecipação e o reforço das aprendizagens) procuram contrabalançar as necessidades de suporte à aprendizagem que não foram colmatadas pela aplicação das medidas universais (Assembleia da República, 2019; Presidência do Conselho de Ministros, 2018b).

Por fim, as medidas adicionais (i.e., a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal, social, de metodologias e estratégias de ensino estruturado) visam colmatar as dificuldades enfatizadas e persistentes ao nível comunicativo, cognitivo, de interação ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Estas medidas são utilizadas quando há uma demonstração de insuficiência por parte das medidas universais e seletivas e o docente de Educação Especial deverá ser o dinamizador, articulador e especialista na diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem

implementados no contexto de sala de aula (Presidência do Conselho de Ministros, 2018b).

2.3.3. A aula de Educação Física

Desde a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência que se adotam medidas para garantir que as pessoas com deficiência participam de igual forma, em atividades desportivas, lúdicas, recreativas e de lazer, incluindo aquelas que se desenrolam em contexto escolar (Organização das Nações Unidas, 2006). Uma das áreas curriculares que viabiliza estas experiências e a melhoria da saúde no espaço escolar é a aula de Educação Física (EF), pois apresenta um variado leque de práticas corporais que culminam positivamente num bem-estar físico, mental e social (Nascimento et al., 2020). Deste modo, todas as crianças e adolescentes devem também ser incluídas na EF, uma vez que esta disciplina parece apresentar grande flexibilidade nos conteúdos que aborda e é considerada uma área importante na inclusão de alunos com NE dado que permite a participação de todos na mesma (Rodrigues, 2003).

De acordo com Block e Obrusnikova (2007a), os alunos com NE podem ser incluídos com sucesso, nas aulas de EF quando têm o apoio necessário. Contudo, referem que o maior problema à inclusão se deve à habilidade dos professores de EF para a concretizar. A participação dos alunos com NE nas aulas de EF providencia variados benefícios tanto para alunos com NE como para os seus pares, como o desenvolvimento das suas habilidades motoras (Obrusnikova et al., 2003). Por outro lado, a necessidade cada vez mais constante desta participação nas aulas de EF está relacionada com questões de saúde dos alunos (Hendry et al., 2003; Vuori et al., 1995). Deste modo, quando se fala em EF, um dos indicadores mais importantes de saúde é sem dúvida a aptidão física (Griban et al., 2020a; Mozolev et al., 2019; Prontenko et al., 2019), sendo que esta caracteriza o nível de desenvolvimento das qualidades físicas que são atingidas durante as aulas de EF (Griban et al., 2020b).

2.3.3.1. Benefícios e barreiras da inclusão nas aulas de Educação Física

Haegele (2019) refere que os ambientes de aprendizagem realmente inclusivos permitem a todos os alunos, com as mais variadas necessidades de aprendizagem, a capacidade de experienciar benefícios nas componentes físicas, sociais e emocionais.

Quando se fala na componente física, Blick et al. (2015) aponta os baixos níveis de atividade física (AF) como uma das principais causas do mau estado de saúde de crianças e jovens com deficiência. Para contornar esta situação é necessário que se incluam os alunos com NE nas aulas de EF, uma vez que a prática regular de AF tem uma relação inversa com problemas de saúde, nomeadamente morte prematura, doenças cardiovasculares, doença das artérias coronárias, hipertensão, diabetes tipo 2, enfarte, osteoporose, síndrome metabólica, obesidade, cancro, depressão, quedas e funções cognitivas (ACSM, 2021). De acordo com Bryant e Castelli (2020), as escolas são o lugar ideal para compreender a importância da AF, aprimorar as habilidades físicas, melhorar a aptidão física e começar a criar atitudes positivas acerca da AF. Assim, as aulas de EF são um excelente meio para que se desenvolvam e se aumentem os níveis de AF de todos os alunos (Adamo et al., 2014). Dados os benefícios da prática de AF em relação à prevenção de doenças, melhoria da saúde (ACSM, 2021), melhoria da capacidade aeróbia e das funções motoras (Johnson, 2009), todas as crianças deveriam ter a oportunidade de participar nas aulas de EF (Bryant & Castelli, 2020), estando assim incluídas nestas.

De acordo com Bo et al. (2019) e Sansi et al. (2020), os alunos que são incluídos nas aulas de EF adquirem benefícios a nível da componente social. Estes alunos, quando incluídos na aulas de EF, beneficiam da oportunidade de participarem em atividades escolares (Scruggs & Mastropieri, 1996) desenvolvendo as suas competências linguísticas (Lieber et al., 1998). Alorani et al. (2020) referem que esta inclusão dá às crianças com deficiência confiança para comunicar, interagir, e integrar-se na sociedade.

Além disso, a AF praticada nas aulas de EF não só contribuirá para uma melhor condição física e social, como também contribuirá para uma melhor condição psicológica, aumentando a autoestima, o autoconceito e a autoconfiança dos alunos com NE (Santos, 2007). Por outro lado, os alunos sem

NE beneficiam do processo de inclusão, pois esta prepara-os para lidar com a deficiência na sua própria vida (Bastos et al., 2017). Além disso, estes alunos desenvolvem aceitação pela diversidade (Lieber et al., 1998), empatia (Henninger & Gupta, 2014), tolerância, compaixão e respeito (Santos, 2007) em relação a todos os alunos (Lieber et al., 1998). Após o contacto com as NE, os alunos sem NE desenvolveram atitudes mais positivas perante os seus pares (Reina et al., 2019c). Alorani et al. (2020) referem que ensinar alunos com diferentes tipos de deficiência num ambiente inclusivo pode ajudar a mudar as atitudes negativas em relação aos alunos com deficiência. Assim, os alunos com e sem NE vão beneficiar de melhorias nas suas competências sociais (Bastos et al., 2017; Sansi et al., 2020).

Ainda assim, existem algumas barreiras que impedem a aula de EF de se desenvolver num contexto inclusivo (Bastos et al., 2017), isto porque a inclusão social não é bem sucedida e os alunos com NE acabam por ficar isolados (Morrison & Burgman, 2009). Consequentemente, verifica-se uma baixa participação nas aulas de EF e limitadas oportunidades de aprendizagens sociais (Coates & Vickerman, 2008). De acordo com estudos realizados (Alorani et al., 2020; Shields et al., 2012; Wang, 2019), as principais barreiras à inclusão são barreiras pessoais (e.g., falta de confiança devido à sua deficiência e autoeficácia [AE] que a criança considera ter), sociais (e.g., escassez de apoio parental, de amigos para participarem nas atividades, de suporte do professor e pares com atitudes negativas), barreiras criadas pelas políticas ou por programas desenvolvidos (e.g., escassez de programas apropriados e de pessoas qualificadas) e barreiras ambientais (e.g., instalações inadequadas e escassez de transportes).

Para contornar estas barreiras e tornar o processo inclusivo cada vez mais eficaz, deve-se sensibilizar toda a comunidade para a necessidade de se criarem ambientes inclusivos e adequados para todos os alunos, com ou sem NE (Barber, 2018).

2.3.4. O papel do professor

Como já enunciado, a Escola Inclusiva carrega em si benefícios evidentes para todos os alunos. Esta é uma escola que tem de ser capaz de modificar as atitudes face às diferenças garantindo educação de qualidade à diversidade de alunos existentes (Rodrigues, 2003). O professor tem um papel de grande impacto neste processo (Silva et al., 2019) uma vez que é o catalisador do processo de aprendizagem (Almada et al., 2008), tendo que procurar novos paradigmas e novas estratégias, com o intuito de fazer o ensino chegar a todos os alunos (Silva et al., 2019). Assim, o professor torna-se a base do processo de inclusão nas aulas e as suas perceções e experiências terão um papel vital para esta temática (Lacruz-Pérez et al., 2021; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

Apesar do exposto, ensinar é uma tarefa complexa e com a inclusão ainda se tornou mais complexa (LaMaster et al., 1998). Contudo, é necessário que o professor tenha capacidade de incluir os alunos nas suas aulas, uma vez que são os professores o elemento chave no processo inclusivo (Alorani et al., 2020; Avramidis & Norwich, 2002). Está estudado que professores que se sentem mais confiantes nas suas capacidades de gestão educacional e de ensino, são aqueles que mais se comprometem com a inclusão de todos os alunos (Avramidis & Norwich, 2002). Por outro lado, os professores que se sentem incapazes e mais frustrados são considerados como barreiras para o processo inclusivo (Bradshaw & Mundia, 2006). Deste modo, pode observar-se que as perceções que os professores têm sobre as suas capacidades são determinantes para o processo inclusivo (Ali et al., 2006; Yarimkaya & Rizzo, 2020). Mas, as perceções formadas pelos professores variam tendo em conta diversos fatores tais como, a forma como os professores percecionam a inclusão em si, o esforço feito e a colaboração da comunidade educativa, a forma como encaram diferentes formas de melhorar o processo inclusivo, as oportunidades de treino antes e durante o período de aulas, o grau de deficiência do aluno e as experiências positivas que estes já tiveram no processo de inclusão (Ali et al., 2006; Avramidis & Norwich, 2002; Hutzler et al., 2019; Yarimkaya & Rizzo, 2020). Deste modo, é evidente que nem todos os professores partilham uma abordagem inclusiva no âmbito escolar (Avramidis & Norwich, 2002; Hunter-Johnson et al., 2014).

Contudo, não são só as perceções que são importantes no meio inclusivo. A preparação que os professores têm para pôr em prática a inclusão também é um fator determinante (Haycock & Smith, 2011; LaMaster et al., 1998; Petkova et al., 2012). Há relatos de que alguns professores se sentem frustrados e culpados por não conseguirem dar uma resposta adequada no que toca às questões da educação e da gestão educacional de todos os alunos (Hutzler et al., 2019). Isto porque os professores referem que estão pouco preparados para tal, pois a escola não fornece o apoio (LaMaster et al., 1998) e os recursos necessários (Lienert & Myers, 2001). Franck e Joshi (2017) afirmam que a formação insuficiente dos professores, a escassez de materiais e recursos didáticos, apresentam maiores desafios na satisfação e inclusão de alunos com NE. No entanto, quando estes professores têm experiências com alunos com NE, sentem-se mais capazes de planear, modificar e adaptar as suas aulas (Hutzler et al., 2019; Lienert & Myers, 2001). Bradshaw e Mundia (2006) e Singh et al. (2020) referem que os professores que já tenham tido contacto com as NE, através da conclusão de pelo menos uma formação nesta área, apresentavam melhores atitudes do que os restantes professores. Deste modo, é possível aferir que os professores que têm uma melhor preparação académica para lidar com alunos com NE são aqueles que demonstram atitudes mais positivas (Folsom-Meek & Rizzo, 2002).

Por fim, o sucesso académico dos alunos com NE depende das atitudes do professor (Meegan & MacPhail, 2006). As atitudes negativas em relação à inclusão podem ser consideradas barreiras que advêm da falta de conhecimento ou experiência na área da deficiência e, podem por isso, dificultar o processo de inclusão e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NE (Hutzler et al., 2019). Portanto, sugere-se a importância da formação que deve ser dada aos professores para que estes incluam, com sucesso nas suas aulas, os alunos com NE (Meegan & MacPhail, 2006; Silva et al., 2019).

3. Atitudes

3.1. Conceitos e esclarecimentos

A atitude é caracterizada pelas ideias sobre os nossos próprios sentimentos ou pelo nosso próprio pensamento, que irá influenciar os comportamentos que temos perante uma situação específica (Singh et al., 2020). Allport (1935) define a "atitude" como um estado de predisposição mental e neural, organizado pela experiência, que desempenha uma influência direta ou dinâmica sobre as respostas dadas pelo indivíduo a todos os objetos e situações com os quais está relacionado. Ou seja, a "atitude" refere-se a uma avaliação ou apreciação favorável ou desfavorável do comportamento em questão.

São vários os autores que estudaram as atitudes e que salientam a conotação avaliativa das mesmas (Ajzen, 1988; Allport, 1935; Eagly & Chaiken, 1993; Jaccard et al., 1990; Krüger, 2018; Yang et al., 2021). De acordo com Eagly e Chaiken (1993), a "atitude" expressa-se como uma tendência psicológica avaliativa envolvendo uma tomada de posição em relação a um determinado objeto. Para Vaz (1997) a "atitude" pode ser explicada como processos mentais do indivíduo que originam respostas também individuais no mundo social que o rodeia. Já para González et al. (2016) a "atitude" é uma construção teórica que advém da observação do comportamento ou das ações verbais das pessoas, sendo constituída pelas componentes cognitiva, afetiva e comportamental. Verdugo et al. (1995) refere que a componente cognitiva foca-se nas crenças, ideias, pensamentos e perceções, que se encontram presentes na memória da pessoa sobre um determinado objeto. A componente afetiva está relacionada com as emoções, motivações, necessidades e sentimentos dum indivíduo perante um objeto, que o fazem agir aproximando-se, caso sejam positivos, ou afastando-se deste, caso sejam negativos. A componente comportamental está relacionada com as reações do indivíduo relativamente ao objeto. De acordo com Campos (2014), estas três componentes estão relacionadas entre si, uma vez que, uma convicção positiva é acompanhada por um sentimento favorável. O mesmo acontece com uma convicção negativa, que é acompanhada por um sentimento de rejeição.

Pelas definições expostas anteriormente, pode-se entender a dificuldade que é definir concretamente as atitudes. Contudo, é possível compreender que

apesar da atitude e o comportamento estarem ligados entre si, são conceitos distintos (Cardoso, 2015). As atitudes não são permanentes nem inatas, aprendem-se ao longo da vida (Coelho, 2012) e surgem da interação social de processos de comparação, identificação e diferenciação social. Por seu lado, o comportamento surge como um conjunto de reações face a um estímulo externo (Nunes, 2007). Ou seja, através da perceção do meio social, o indivíduo organiza um conjunto de ideias relacionadas com a sua componente afetiva e fica predisposto a agir, favoravelmente ou não, em relação ao que o rodeia (Teixeira, 2014). Assim compreende-se que as atitudes estão associadas aos afetos ou a um sentimento predispondo o indivíduo para agir (Silva, 2019).

3.2. Teorias sobre as Atitudes

3.2.1. Teoria do Comportamento Planeado

A Teoria do Comportamento Planeado é considera a mais aceite no que diz respeito à ligação entre as atitudes e os comportamentos do indivíduo (Silva, 2019; Teixeira, 2014), e foi desenvolvida por Ajzen (1991) tendo por base a teoria da ação refletida (Fishbein & Ajzen, 1975). Inicialmente, esta teoria determinava que o comportamento emergia da intenção de agir, intenção esta influenciada por variáveis como a atitude e a norma subjetiva (Fishbein & Ajzen, 1975), o que identificava que o comportamento era meramente voluntário. Mais tarde, Ajzen (1991) afirma que o comportamento não é apenas voluntário, mas sim influenciado por forças internas, como a informação sobre o comportamento, competências, emoções, stress, compulsões e forças externas (e.g., oportunidades e dependência de outros).

Esta teoria centra-se no que é a atitude e na sua interação com o comportamento. Para Ajzen (1991) existem três preditores das intenções comportamentais. Primeiramente, a atitude, que se refere ao grau de avaliação favorável ou não de um comportamento em questão. O segundo preditor, a norma subjetiva, que se refere à pressão social que o indivíduo entende em relação a um determinado comportamento, juntamente com a motivação desse mesmo indivíduo para cumprir o que é esperado (Yang et al., 2021). Por fim, junta-se a estas componentes, o controlo comportamental percebido. Este

controlo comportamental percebido está relacionado com a perceção do grau de dificuldade do indivíduo para executar um determinado comportamento (Heidemann et al., 2012) e, tal como a intenção, pode influenciar o próprio comportamento (Courneya et al., 2001). Pelo exposto, quanto mais favoráveis forem estas componentes, maior será a intenção de realizar um determinado comportamento e, consequentemente, maior será a probabilidade do indivíduo desempenhar esse comportamento.

Apesar de vários estudos incidirem sobre a Teoria do Comportamento Planeado, são poucos aqueles que exploram a mesma no âmbito das atitudes e AE dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com NE no ensino regular (Hellmich et al., 2019; MacFarlane & Woolfson, 2013).

3.2.2. Teoria do Contacto

A Teoria do Contacto de Allport (1954) baseia-se no contacto intergrupal e tem como objetivo diminuir o preconceito dos indivíduos que integram esses grupos, sendo por este motivo muito utilizada na mudança das atitudes face aos alunos com NE. Assim, nesta teoria assume-se que o contacto entre diferentes raças, etnias e religiões, ou seja, entre diferentes grupos, pode levar a uma mudança positiva nas atitudes em relação a estes indivíduos. Inúmeros estudos demonstram que esta teoria é responsável por influenciar positivamente as relações intergrupais, principalmente as atitudes, a empatia e a confiança intergrupal (Lemmer & Wagner, 2015; Marinucci et al., 2020; Petrík & Popper, 2020). Além disso, uma meta-análise de mais de 500 estudos enalteceu que a Teoria do Contacto intergrupal reduz tipicamente o preconceito (Pettigrew & Tropp, 2006).

Alguns estudos já demonstram o efeito positivo que o contacto pode ter nas atitudes para com as pessoas com DID (McManus et al., 2010; Thomas & Rose, 2019), deficiência sensorial (Sánchez et al., 2020) e deficiência física (DF) (Kalyva & Agaliotis, 2009). No âmbito escolar, quando o contacto entre os alunos com e sem NE é positivo, desenvolvem-se atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com NE (Murata et al., 2000). Contudo, é preciso notar que quando as experiências de contacto intergrupal não são positivas, o preconceito

tende a manter-se e as atitudes tendem a ser negativas (Pettigrew et al., 2011). Allport (1954) refere que existem quatro condições que contribuem para a diminuição deste preconceito, tais como a partilha de objetivos comuns; a partilha da igualdade de estatuto entre os membros dos vários grupos; a comunidade apoiar a diferença e que a ligação entre estes grupos seja genuína, íntima e profunda.

A Teoria do Contacto é especialmente importante nos contextos educativos e na EF Inclusiva, uma vez que está na base dos programas de sensibilização e educação dos alunos sem NE. Estes programas têm um grande impacto nas atitudes de todos para com a inclusão (Allport, 1954). Além do observado nos alunos, o contacto prévio com a deficiência por parte dos professores é reconhecido como uma fator importante no que concerne às atitudes dos mesmos em relação à inclusão (Hutzler et al., 2019).

3.3. Atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão

São inúmeros os estudos realizados acerca da influência que as atitudes dos professores de EF têm no processo inclusivo (Campos, 2014; Combs et al., 2010; Folsom-Meek & Rizzo, 2002; Hutzler et al., 2019; Özer et al., 2013). Um estudo realizado por Combs et al. (2010) identificou que os professores de EF com atitudes mais positivas, eram aqueles que tinham metodologias de ensino mais flexíveis. Por seu lado, os professores de EF com atitudes menos positivas eram aqueles que lecionavam modalidades convencionais ou habilidades desportivas difíceis de adaptar à diversidade dos indivíduos. Desta forma, os mesmos autores referem ainda que os professores de EF com atitudes positivas valorizavam o desempenho motor do aluno com NE, enquanto os professores com atitudes menos positivas consideravam que estes alunos eram incluídos se estivessem ocupados e satisfeitos com uma determinada tarefa. No entanto, sabe-se que é responsabilidade do professor modificar o currículo e se for necessário adaptá-lo aos alunos com NE (Ahmad & May, 2018). Contudo, Stevenson (2009) afirma que a maioria dos professores que optam por realizar modalidades convencionais nas suas aulas, não sabem incluir todos os alunos nas mesmas.

Teoricamente, o professor de EF é visto como o profissional com atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NE quando comparado com os restantes professores (Rodrigues, 2003), uma vez que tendem a ser a favor da inclusão destes alunos no ensino regular (Ahmad & May, 2018). A literatura aponta um conjunto de variáveis que podem influenciar as atitudes dos professores de EF (Avramidis & Norwich, 2002; Block & Obrusnikova, 2007b; Rizzo, 1985). Destas variáveis destacam-se aquelas relacionadas com as características da deficiência dos alunos, onde se observa que tanto o grau, como o tipo de deficiência pode influenciar as atitudes dos professores. Sendo que, os alunos que apresentem deficiências severas são vistos como mais difíceis de incluir do que alunos com deficiências moderadas (Campos, 2014; Yarimkaya & Rizzo, 2020).

A outra variável que se destaca alude às atitudes dos professores, pois são formadas tendo por base a competência percebida (Obrusnikova, 2008; Silva et al., 2013) e as experiências vivenciadas em contacto com a deficiência (Block & Rizzo, 1995; Gava et al., 2018), mesmo que em contexto de formação (Kowalski & Rizzo, 1996). Block e Rizzo (1995) e Gava et al. (2018) reportam que os professores com maior experiência em ensinar alunos com NE são mais propensos a desenvolverem atitudes positivas.

Além destas variáveis, existem vários fatores que influenciam as atitudes, como o género (Doulkeridou et al., 2011; Fournidou et al., 2011; Gava et al., 2018; Hutzler et al., 2019; Hutzler et al., 2005; Rizzo, 1985), a idade (Gava et al., 2018; Özer et al., 2013; Rizzo, 1985; Tripp & Rizzo, 2006) e os anos de experiência (Özer et al., 2013; Rizzo, 1985). No que concerne ao fator género, os resultados não são lineares (Hutzler et al., 2019). Hutzler et al. (2005) refere que as professoras tendem a ter atitudes mais positivas quando comparadas aos professores, apesar de vários estudos referirem não haverem diferenças significativas entre géneros (Doulkeridou et al., 2011; Fournidou et al., 2011; Gava et al., 2018; Rizzo, 1985). O mesmo acontece em relação à idade, uma vez que não há apenas uma premissa válida. Tripp e Rizzo (2006) e Gava et al. (2018) não encontram qualquer diferença significativa entre professores mais velhos e professores mais novos. Contudo, Rizzo (1985) e Özer et al. (2012), concluíram que os professores mais novos têm atitudes mais positivas.

Em relação aos anos de experiência dos professores de EF, Özer et al. (2012) e Rizzo (1985) referem que os professores que têm atitudes mais positivas são aqueles que têm menos experiência. De acordo com Hutzler et al. (2019), esta última premissa poderá ser justificada devido ao avanço das políticas educativas. Contudo, as atitudes não são criadas a partir do zero, são moldadas ao longo dos anos a partir das experiências vividas e da formação adquirida (Lacruz-Pérez et al., 2021).

4. Autoeficácia

4.1. Conceitos e esclarecimentos

A AE foi descrita por Bandura (1977) como um dos moderadores mais importantes da atitude e da intenção em relação a um comportamento desejado sendo um fator determinante para a realização de comportamentos. Para este mesmo autor, a AE alude à crença do indivíduo sobre a sua capacidade para organizar e executar com sucesso os comportamentos necessários para atingir um determinado resultado, ou seja, é a perceção do indivíduo sobre as suas capacidades para realizar com sucesso um determinado comportamento. Block et al. (2013) referem que a AE é uma espécie de autoconfiança específica que varia de situação para situação. Ainda nesta conceptualização de eficácia, pela teoria de Bandura (1977), este distingue dois elementos estruturantes que funcionam articuladamente, as expetativas de eficácia e as expetativas de resultado. No que toca às expetativas de eficácia, estas representam as crenças e a capacidade que o indivíduo tem de atingir um determinado objetivo. Estas vão determinar quanto esforço as pessoas irão gastar e quanto tempo irão persistir face a obstáculos e experiências aversivas.

As expetativas de resultado referem-se à crença de que certos comportamentos levarão a um determinado conjunto de resultados (Bandura, 2001). Deste modo, o mesmo autor refere ainda que se os indivíduos duvidarem da sua capacidade para realizar uma determinada ação, apesar de acreditarem que essa ação irá levar a determinados resultados, tal crença não influenciará o seu comportamento.

4.2. Autoeficácia dos professores

Estudar a AE na área da Educação Inclusiva torna-se importante, uma vez que os elevados níveis de AE dos professores podem estar relacionados com o seu interesse na inclusão escolar (Campos & Neves, 2017). Neste contexto, a AE dos professores é vista como a crença dos mesmos sobre as suas capacidades de aprendizagem e a utilização de competências necessárias para a promoção do sucesso do aluno (Armor et al., 1976). Como tal, os professores que apresentam maiores níveis de AE evidenciam maior habilidade para usar estratégias de ensino mais eficazes, e garantem que o aluno permanece empenhado (Caprara et al., 2006). Por outro lado, os professores que apresentam níveis mais baixos de AE têm menor habilidade para usar estratégias de ensino eficazes.

Duyar et al. (2013) explana que a capacidade que os professores têm em influenciar a motivação e desempenho do aluno está relacionada com as suas crenças de AE. Além disso, Weiner (2003) refere que a AE pode ser vista como uma força que promove o desenvolvimento de respostas eficazes aos desafios educativos que surgem. Por fim, é possível apontar a importância desta relação entre a perspetiva educativa inclusiva e a AE, uma vez que as crenças dos professores vão regular o sucesso do processo inclusivo nas suas aulas (Elliott, 2008)

A investigação na área da AE na EF tem demonstrado que estas crenças de AE dos professores de EF representam a forma como estes adaptam as situações, ajustam os objetivos, gerem a aula, aplicam as metodologias, ou resolvem conflitos atendendo à diversidade da turma (Reina et al., 2019a). De acordo com Martin e Kulinna (2003), os professores de EF com elevada AE apresentam atitudes e intenções mais positivas quando existem obstáculos a superar, tornando as suas aulas mais eficazes. Assim, estes professores que se percecionam como mais eficazes conseguem criar ambientes de aprendizagem que permitam aos alunos atingirem o sucesso (Ergün & Avcı, 2018), pois são mais propensos a introduzir práticas inovadoras (Bzuneck, 2017). Por outro lado, os professores que apresentam níveis mais baixos de AE, quando confrontados com situações adversas, tentam evitá-las e consideram-se menos perseverantes (Bzuneck, 2000). Assim, acredita-se que uma tarefa poderá ser influenciada pelo

seu nível de AE, pois os professores com maiores níveis de AE são mais propensos a incluir um aluno com deficiência, quando comparados com os que têm menores níveis de AE (Block et al., 2013). À luz das explicações acima fornecidas, a AE do professor é considerada um fator importante no processo de aprendizagem dos alunos (Tschannen-Moran et al., 1998).

CAPÍTULO III – Estudo Empírico

5. Introdução

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (2019), a inclusão é um processo de superação das barreiras que limitam a presença, participação e conquistas das pessoas com deficiência. No contexto educativo, a inclusão defende que as crianças com deficiência têm direito à educação num ambiente educativo geral, em oposição à colocação em contextos educativos especiais (Avramidis & Norwich, 2002; Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 2000). Desta forma, todo o aluno é importante, sem segregações (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 2019). Atualmente, em Portugal, a legislação aposta na Escola Inclusiva como uma das suas prioridades governativas, na qual os alunos encontram a possibilidade de adquirir formação e educação, independentemente da sua situação pessoal e social, com o objetivo de responder às suas expetativas, potencialidades e necessidades (Assembleia da República, 2019).

Contudo, a inclusão de alunos com necessidades educativas (NE) em aulas regulares pode ser desafiante e o seu sucesso é um processo influenciado por vários fatores (Block & Obrusnikova, 2007b), destacando-se as atitudes e a autoeficácia (AE) dos professores em relação à inclusão e ensino dos alunos com NE. Nos últimos anos, inúmeros estudos realizados acerca da influência que as atitudes têm no processo inclusivo têm demonstrado que as atitudes dos professores de Educação Física (EF) são um dos fatores mais importantes e influenciador no sucesso da inclusão de todos (e.g., Campos, 2014; Hutzler et al., 2019; Özer et al., 2013; Yaraya et al., 2018) Para González et al. (2016) a "atitude" é uma construção teórica que advém da observação do comportamento ou das ações verbais das pessoas, sendo constituída pelas componentes cognitiva, afetiva e comportamental. É fundamental analisar as atitudes dos professores de EF em relação à Educação Inclusiva, uma vez que a compreensão destas atitudes é essencial para o planeamento curricular de programas de formação de professores (Mahat, 2008). Tal como refere Lacruz-Pérez et al. (2021), a formação dos professores é uma das melhores ferramentas para gerar atitudes positivas.

No que concerne à AE, esta foi descrita por Bandura (1977) como a perceção do indivíduo sobre as suas capacidades em realizar com sucesso um determinado comportamento. Martin e Kulinna (2003) referem que os professores de EF com elevada AE na sua capacidade de ensino apresentam atitudes e intenções mais positivas, quando existem obstáculos a superar, tornando as suas aulas mais eficazes. Assim sendo, estudar a AE na área da inclusão escolar torna-se importante, uma vez que os elevados níveis de AE dos professores podem estar relacionados com o seu interesse na inclusão escolar (Campos & Neves, 2017). Desta forma, as crenças dos professores vão ser determinantes para o sucesso do processo inclusivo nas aulas de EF (Elliott, 2008).

Werner et al. (2021) referem que uma maior perceção do conhecimento da política e do apoio escolar acerca da inclusão estão relacionados com uma maior AE e, por sua vez, com atitudes mais positivas no contexto educativo. Yada et al. (2018) e Miesera e Gebhardt (2018) acrescentam que as crenças dos professores na AE, no que toca à implementação de práticas inclusivas estão relacionadas com as suas atitudes relativamente à inclusão. Desta forma, a AE é um dos indicadores mais importantes das atitudes dos professores no contexto da inclusão, ajudando a perceber como os professores se sentem, o que pensam, como se auto 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 (Magano, 2018; Reina et al., 2019a).

Ao nível nacional, os estudos que relacionam as atitudes e a AE dos professores de EF são ainda escassos (Barat, 2019; Magano, 2018). A maior parte dos estudos existentes analisam apenas uma das variáveis referidas anteriormente (Campos & Neves, 2017; Cardoso, 2015). Situação similar verifica-se nas Regiões Autónomas onde até à data, não foi encontrado nenhum estudo que avaliasse a relação entre as atitudes e a AE dos professores de EF. Perante esta lacuna, considerou-se pertinente estudar e aferir as atitudes e a AE dos professores de EF face à inclusão de alunos nas aulas regulares de EF.

Posto isto, o presente estudo teve como principal objetivo avaliar as atitudes e a AE dos professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência

nas suas aulas. Especificamente, pretendeu-se identificar as relações de associação entre as diferentes dimensões das atitudes (i.e., afetivo, cognitivo e comportamental) e da AE (i.e., Dificuldade Intelectual e do desenvolvimento [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 autónoma e contacto prévio-docência DID, DF e DV.

6. Materiais e métodos

6.1. Amostra

A amostra final foi constituída por 189 professores de EF do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário com idades compreendidas entre os 24 e os 65 anos (M=45.68± DP=7.53). Todos os participantes lecionavam na Região Autónoma da Madeira (RAM) (n=142) e na Região Autónoma dos Açores (RAA) (n=47). De um total de 90 estabelecimentos de ensino públicos e privados contactados, participaram no estudo professores provenientes de 57 escolas. Foram excluídos questionários preenchidos por estudantes estagiários e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. As tabelas 1 e 2 apresentam as principais características sociodemográficas da amostra.

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)

Tabela 2 - Continuação

Características Sociodemográficas		*N (*%)
Formação Complementar – EF Inclusiva	Sim	98 (52.4)
	Não	89 (47.6)
Docência EF Deficiência DID	Sim	167 (89.3)
	Não	20 (10.7)
Docência EF DF	Sim	167 (89.3)
	Não	20 (10.7)
Docência EF DV	Sim	67(35.9)
	Não	120 (64.1)
Regiões Autónomas	RAM	141(75.4)
	RAA	46 (24.6)

EF = Educação Física; DID = Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento; DF = Deficiência Física; DV = Deficiência Visual; DE = Desporto Escolar; RAM = Região Autónoma da Madeira; RAA = Região Autónoma dos Açores

A amostra foi constituída maioritariamente por indivíduos do sexo masculino (61.5%), professores licenciados (71.7%), com formação na área da Educação Física Inclusiva (52.4%) e com experiência na docência a alunos com DID (89.3%) e DF (89.3%). A maioria dos professores não tinha experiência na docência com alunos com DV (64.1%)

Ainda sobre as características da amostra, importa referir que quando os professores foram questionados sobre como classificam a qualidade da sua experiência de ensino com alunos com deficiência, a maioria (67.4%) considerou satisfatória e apenas 25.1% classificou como muito positiva. Quando os professores foram questionados sobre a sua competência para ensinar alunos com deficiência, a maioria (80.2%) considerou que tinha alguma competência e apenas 10.7% se considerou muito competente.

6.2. Instrumentos

6.2.1. Questionário Sociodemográfico

Todos os participantes preencheram um questionário sociodemográfico composto por duas secções: a primeira secção com informações gerais (e.g., idade, género, distrito, nível de ensino, anos de experiência no ensino da EF e habilitações literárias); e a segunda secção constituída por questões sobre o contacto prévio com pessoas com deficiência (e.g., experiência profissional com DID, DF e DV e formação complementar sobre a EF Inclusiva). Por último, os participantes foram questionados sobre a qualidade das suas experiências prévias no ensino de alunos com deficiência e o sobre a sua competência para ensiná-los.

6.2.2. Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES)

O questionário utilizado para recolher informação sobre as atitudes dos professores de EF foi o MATIES (Mahat, 2008), na sua versão traduzida e validada para português (MATIESp) por Silva (2019). O instrumento avalia três componentes das atitudes (i.e., dimensão cognitiva, afetiva e comportamental) face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares. Cada dimensão é constituída por seis itens, perfazendo o questionário um total de dezoito itens. A dimensão cognitiva é avaliada do item 1 ao item 6, a dimensão afetiva é avaliada do item 7 ao item 12 e a dimensão comportamental é avaliada do item 13 ao item 18. A dimensão cognitiva, reflete as perceções e crenças dos professores de EF, através de afirmações como “Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos” ou “Acredito que uma Escola Inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades”. A componente afetiva, focada no aspeto emocional, abrange questões como “Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência” ou “Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma”. Por fim, a dimensão comportamental está relacionada com a predisposição dos professores para mudar os seus comportamentos por forma a agir segundo os princípios da inclusão nas suas aulas, sendo que nesta

dimensão encontramos itens como “Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola” ou “Estou predisposto(a) a fazer adequações individuais no processo de avaliação dos alunos, de modo a implementar uma Educação Inclusiva”.

Os participantes avaliam cada item segundo uma escala de resposta de Likert com seis pontos: (1) Concordo Totalmente; (2) Concordo; (3) Concordo Parcialmente; (4) Discordo Parcialmente; (5) Discordo; (6) Discordo Totalmente. Assim sendo, 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 (i.e., opção 1 contabiliza 6 pontos e a opção 6 contabiliza 1 ponto). Quanto maior a pontuação total, melhor as atitudes dos professores, ou seja, atitudes mais positivas. No que diz respeito aos dados de validação da versão original do questionário MATIES (Mahat, 2008), o teste alfa de Cronbach evidencia a confiabilidade das escalas (i.e., 0.89 afetiva; 0.79 cognitiva; 0.91 comportamental). É um questionário adequado, tendo demonstrado validade de conteúdo aceitável, constructo, critério e validade convergente. No que concerne à validação do MATIESp (Silva et al., 2020; Silva, 2019) em estudantes estagiários, o alfa de Cronbach variou entre 0.72 na escala afetiva, 0.54 na cognitiva e 0.84 na comportamental. Este instrumento já foi utilizado em diferentes países e em línguas diferentes, como é o caso da Escócia (MacFarlane & Woolfson, 2013), Roménia (Frumos, 2018), India (Srivastava et al., 2017), Eslovénia (Štemberger & Kiswarday, 2018), Indonésia (Marhamah et al., 2018), China (Chanjuan et al., 2020), Gana (Butakor et al., 2018). O MATIES tem sido utilizado em diferentes níveis de ensino (ensino primário, básico e secundário) (Butakor et al., 2018; Chanjuan et al., 2020; Frumos, 2018).

6.2.3. Physical Educators’ Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities (PESEISD)

O questionário utilizado para recolher informação sobre a AE dos professores de EF foi o PESEISD (Block et al., 2013), na sua versão traduzida e validada para português por Campos et al. (under review).

Este instrumento está organizado em três escalas em função de cada tipo de deficiência, nomeadamente DID constituída por 6 itens, DF constituída por 10 itens e DV constituída 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 centralizados na confiança que o professor sentiu em relação à realização de testes de aptidão física, ao ensino de aptidões desportivas e à organização do desporto. As respostas estão numa escala de Likert constituída por 5 pontos, dos quais 1 significa "sem confiança" e 5 significa "total confiança" (Block et al., 2013). A validação original do questionário foi realizada com recurso à análise fatorial exploratória e confirmatória. O alfa de Cronbach variou entre 0.73 e 0.89. A coerência interna foi de 0.89 para a DID, 0.90 para a DF e 0.92 para a DV (Block et al., 2013). Este instrumento já foi utilizado com sucesso em diferentes países e línguas, como é o caso da China (Li et al., 2018), Espanha (Reina et al., 2019a), Turquia (Yarimkaya & Rizzo, 2020) e Portugal (Campos & Neves, 2017).

6.3. Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados foi realizada em formato online, através da plataforma *Google Forms*. Todos os questionários deste estudo (sociodemográfico, MATIES e SE-PETE) foram transcritos para o *Google Forms.* Inicialmente, foram realizados vários preenchimentos por parte da equipa de investigação para testar a adequação da entrada dos dados na base. Foram realizados contactos formais, através do endereço de e-mail, com os diretores das diferentes escolas, de forma a obter as autorizações para a realização do estudo e a divulgação junto dos professores de EF. O período de recolha de dados decorreu entre os meses de maio e junho 2021. Todos os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo e preencheram o respetivo consentimento informado. Este estudo foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (CEFADE 20 2021).

6.4. Procedimento de Análise de Dados

O alfa de Cronbach foi calculado para avaliar a consistência interna das dimensões das atitudes (i.e., cognitiva, afetiva e comportamental). O critério de aceitação da consistência interna das dimensões foi estabelecido em 0.60 (Loewenthal, 2001). 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 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-docência DID, DF e DV (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 e da AE. Onde o r varia de -1 a 1 e quanto maior for o valor absoluto do coeficiente, mais forte é a relação entre as variáveis. Para a correlação de Pearson, um valor absoluto de 1 indica uma relação linear perfeita. A correlação perto de 0 indica que a associação entre os dois intervalos é mais fraca. 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.

6.5. Apresentação de Resultados

A tabela 3 apresenta a estatística descritiva e a consistência interna das atitudes e da AE dos professores de EF. Pela análise da tabela 3 verifica-se que, de uma forma geral, os professores apresentaram atitudes positivas nas três dimensões em análise (valores próximos de 30), destacando-se o melhor score na dimensão comportamental. No que concerne à AE, de uma forma geral, os professores apresentaram valores de AE elevados (próximos de 4) em relação ao contacto prévio na docência a alunos com DID, DF e DV, destacando-se o melhor score na dimensão DID e o pior na dimensão DV. Os valores de consistência interna variaram entre $\alpha = 0.59 - 0.90$.

Tabela 3 - Estatística descritiva e consistência interna das dimensões das atitudes e da autoeficácia dos professores de Educação Física

Dimensões	M ± DP	Min	Max	Alfa Cronbach's
Atitudes Cognitiva	27.7±4.5	12	36	0.59
Atitudes Afetiva	27.9±6.0	6	36	0.80
Atitudes Comportamental	31.1±5.2	8	36	0.90
Autoeficácia DID	4.0±0.8	1	5	-
Autoeficácia DF	3.9±0.9	1	5	-
Autoeficácia DV	3.6±1.0	1	5	-

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

A tabela 4 apresenta os valores de correlações entre as 3 dimensões do MATIESp e do PESEISD. Todas as dimensões em análise apresentaram correlações significativas e positivas entre si. Nas dimensões das atitudes, estas apresentam correlações fracas entre si (r= 0.28 - 0.46; p≤0.01). Já nas dimensões da AE as correlações apresentaram-se moderadas a fortes (r= 0.64 - 0.77; p≤0.01). A dimensão cognitiva das atitudes apresentou correlações fracas com todas as dimensões da AE (DID, DF, DV) e a mesma situação verificou-se nas restantes dimensões (afetiva e comportamental) das atitudes.

Tabela 4 - 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

AT = Atitudes; AE = Autoeficácia; DID= Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento; DF = Deficiência Física; DV = Deficiência Visual; *p<0.01

6.5.1. Análise comparativa das atitudes e da autoeficácia

Nas tabelas 5 e 6 é possível observar os resultados da análise comparativa das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental do MATIESp e das dimensões DID, DF e DV do PESEISD em função da variável região autónoma (RAM vs RAA), género (masculino vs feminino), idade (24-45 vs 46-65), do tempo de serviço (1-20 vs 21-44), formação complementar em EF Inclusiva (sim vs não) e contacto prévio-docência DID, DF e DV (sim vs não).

No que se refere às atitudes, apenas existiram diferenças estatisticamente significativas na dimensão afetiva em relação ao contacto prévio-docência DID e DF. Deste modo, professores que já tinham contacto prévio na docência a alunos com DID e DF demonstraram atitudes mais positivas na inclusão dos alunos com DID nas suas aulas.

Por outro lado, na AE, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão da DF em relação ao tempo de serviço. Assim, pode-se observar que os professores com menos tempo de serviço sentem-se mais confiantes a ensinar alunos com DF do que aqueles com mais tempo de serviço. Também se observaram diferenças nas dimensões DID, DF e DV em relação ao contacto prévio na docência a alunos com estas deficiências. Os professores que já tinham tido contacto prévio na docência a alunos com DID sentem-se mais confiantes em incluir alunos com DID, DF e DV nas suas aulas. Os professores que já tinham tido contacto prévio na docência a alunos com DF sentem-se mais confiantes em incluir alunos com DF e DV. Por fim, os professores que já tinham tido contacto prévio na docência a alunos com DV sentem-se mais confiantes em incluir alunos com DV nas suas aulas.

Tabela 5 - Média (desvio padrão) e nível de significância das três dimensões das atitudes e da autoeficácia em função de diferentes variáveis sociodemográficas.

			Dimensões das Atitudes						Dimensões Autoeficácia					
			Cognitiva		Afetiva		Comportamental		DID		DF		DV	
		N	*M±DP*	*p*	*M±DP*	*p*	*M±DP*	*p*	*M±DP*	*p*	*M±DP*	*p*	*M±DP*	*p*
Arquipélagos		141	27.6±4.4	0.31	28.2±6.0	0.30	31.2±5.1	0.61	4.0±0.8	0.73	3.9±0.9	0.73	3.7±1.1	0.38
RAM		46	28.1±4.7		27.2±6.1		31.0±5.4		4.0±0.8		3.9±0.8		3.6±1.0	
RAA														
Género	Masc.	115	27.6±4.7	0.92	27.5±6.2	0.25	30.6±5.5	0.11	3.9±0.8	0.09	3.9±0.9	0.81	3.7±1.0	0.73
	Fem.	71	27.8±4.2		28.6±5.6		32.0±4.5		4.1±0.7		3.9±1.0		3.6±1.1	
Idade	24-45	94	27.7±4.3	0.90	28.9±5.0	0.09	31.4±5.1	0.55	4.1±0.7	0.19	4.0±0.8	0.07	3.7±1.0	0.29
	46-65	93	27.8±4.7		27.0±6.7		31.0±5.3		3.9±0.9		3.7±1.0		3.6±1.1	
Tempo Serviço	1-20	87	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
	21-44	98	27.7±4.7		27.3±6.6		30.9±5.3		3.9±0.9		3.7±1.0		3.6±1.1	
FC	Sim	98	27.7±4.2	0.98	28.0±5.6	0.81	31.2±4.7	0.93	4.0±0.7	0.35	3.9±0.9	0.21	3.8±1.0	0.06
EF Inclusiva	Não	89	27.5±4.8		27.9±6.5		31.0±5.7		4.0±0.7		3.8±0.9		3.5±1.1	

M ± DP = media ± desvio padrão; DID = Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento; DF = Deficiência Física; DV = Deficiência Visual; FC = Formação Complementar; RAM = Região Autónoma da Madeira; RAA = Região Autónoma dos Açores; Masc. = Masculino; Fem. = Feminino; EF = Educação Física; *p<0.05

Tabela 6 - Continuação

			Dimensões das Atitudes						Dimensões Autoeficácia					
			Cognitiva		Afetiva		Comportamental		DID		DF		DV	
		N	*M±DP*	*p*	*M±DP*	*p*	*M±DP*	*p*	*M±DP*	*p*	*M±DP*	*p*	*M±DP*	*p*
Docência DID	Sim	167	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	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	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	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	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	27.9±4.0		27.7±5.6		31.4±4.4		4.0±0.8		3.8±0.9		3.5±1.0	

M ± DP = media ± desvio padrão; DID = Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento; DF = Deficiência Física; DV = Deficiência Visual *p<0.05

6.6. Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar as atitudes e a AE dos professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas. Especificamente, pretendeu-se identificar as relações de associação entre as diferentes dimensões das atitudes (i.e., afetivo, cognitivo e comportamental) e da AE (i.e., DID, DF e DV), bem como identificar diferenças nas atitudes e AE dos professores em função de variáveis como género, idade, tempo de serviço, região autónoma e contacto prévio-docência DID, DF e DV.

Ao nível nacional, até à data apenas foi possível identificar dois estudos que explorassem a relação entre as atitudes e a AE dos professores de EF (i.e., Campos et al., 2015b; Prata, 2013). Para além disso, o presente estudo foi o primeiro a aplicar o MATIES (i.e., instrumento atitudes) em professores de EF tendo-se verificado valores de consistência interna adequados (α =0.59-0.90) (Vallerand, 1989) e similares ao estudo original de validação do MATIES, numa amostra de professores australianos do ensino primário e secundário (Mahat, 2008) e ao estudo de validação do MATIESp numa amostra constituida por estudantes estagiários de EF (Silva et al., 2020).

Especificamente, nas Regiões Autónomas, o presente estudo representa a primeira aplicação do MATIES e a primeira abordagem conjunta em relação às atitudes e a AE dos professores de EF. Não nos foi possível identificar estudos que abordassem a AE dos professores de EF nestas regiões. Os estudos desenvolvidos nestas regiões focavam apenas as atitudes dos professores de EF (Cardoso, 2015; Gomes, 2016) de forma isolada. Cardoso (2015) avaliou as atitudes de 65 professores de EF apenas da RAA. Por seu lado, Gomes (2016) avaliou 283 educadores de infância e professores de diferentes ciclos de ensino e de diferentes áreas disciplinares na RAM. No entanto, apenas 21 professores de EF foram incluídos nesse estudo. De uma forma geral, os resultados do presente estudo estão em conformidade com estudos referidos anteriormente (e.g., Cardoso, 2015; Doulkeridou et al., 2011; Gava et al., 2018), demonstrando que as atitudes dos professores de EF das Regiões Autónomas em relação à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas são positivas. Em relação aos resultados da AE dos professores de EF, o presente estudo apresenta resultados

idênticos aos de Selickaite et al. (2019), ou seja, valores de confiança elevados. Prata (2013) no seu estudo em Portugal, revelou que os professores com maiores níveis AE têm mais autoestima e revelam uma maior capacidade para compreender e valorizar os seus alunos.

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) em professores no geral. O nosso estudo apresenta resultados similares ao estudo realizado por Doulkeridou et al. (2011) na Grécia. Este estudo pretendeu observar as atitudes dos professores de EF perante a inclusão de alunos com NE nas suas aulas e compará-las com professores que tinham curso em educação paralímpica, onde os professores demonstraram ter atitudes positivas perante a inclusão de alunos com NE. Por outro lado, Gava et al. (2018) comparou as atitudes de professores da primária da Sérvia com as atitudes de professores de EF na inclusão de alunos com NE nas suas aulas. Os autores referidos anteriormente constataram que em ambos os grupos os professores de EF tinham atitudes positivas.

No que concerne à AE dos professores de EF desta amostra, verificou-se que, de uma forma geral, 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 um estudo realizado por Selickaite et al. (2019), onde também se observaram melhores resultados nas dimensões da DID e DF e piores resultados na dimensão da DV. Campos et al. (2015) referem que, em Portugal, os professores de EF afirmaram que o tipo de deficiência mais difícil de incluir nas suas aulas era a DV, pois as suas especificidades exigiam muitas mudanças no funcionamento das aulas. Deste modo, torna-se um desafio incluir os alunos com DV nas aulas de EF, e não podemos deixar que as barreiras de estereótipos ou o medo de que estes alunos se magoem excluam estes alunos da participação nas aulas de EF. Deste modo, os autores citados anteriormente referem que seria importante existirem mais 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 específica para salvaguardar regras e rotinas de intervenção que asseguram 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.

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 fracas e positivas entre si. Especificamente, verifica-se que os professores que detêm atitudes afetivas e cognitivas positivas 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 que, estas correlações podem realçar 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 dimensão da AE estão de em conformidade com os valores obtidos por Reina et al. (2019a), o que parece sugerir que níveis de confiança mais elevados a ensinar alunos com DID torna 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 outros estudos (e.g., 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.

Deste modo, os resultados deste estudo demonstram que é importante que o trabalho ao nível da formação inicial de professores e da formação contínua na área da EF Inclusiva incluam estratégias e conteúdos que permitam trabalhar, estimular e desenvolver de forma eficaz estes dois construtos psicológicos. Assim, 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).

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, formação complementar em EF Inclusiva, contacto prévio-docência DV e arquipélagos não apresentaram diferenças estatisticamente significativas. No que toca à variável género, os nossos resultados estão em concordância com estudos prévios que também não apresentaram diferenças estatisticamente significativas (e.g., Gava et al., 2018; Haegele et al., 2016; 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 et al. (2016) e Reina et al. (2019b). 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, deste modo, através da convivência com estes alunos, sentirem-se mais capazes de os incluir nas suas aulas.

No que toca à variável formação complementar em EF Inclusiva, de acordo com os nossos dados, esta também não apresenta diferenças significativas sobre as atitudes e AE dos professores de EF tal como outros estudos referem (e.g., Haegele et al., 2016; Taliaferro & Harris, 2014). No estudo de Haegele et al. (2016), pretendeu-se avaliar as atitudes de professores de EF do Brasil, antes e depois de frequentarem um workshop de dois dias sobre princípios e estratégias inclusivas. Os professores de EF que frequentaram este workshop não apresentaram melhorias nos seus scores das atitudes. O estudo de Taliaferro e Harris (2014) em professores de EF, procurou avaliar o efeito de um workshop de um dia na AE dos professores perante a inclusão de alunos com autismo nas suas aulas. Os professores de EF que frequentaram este workshop não apresentaram melhorias na sua AE. Assim, é possível argumentar que os professores de EF que frequentam formações complementares não modificam as suas atitudes e a sua AE. Deste modo, podemos argumentar sobre a eficácia da formação complementar no desenvolvimento de atitudes e AE adequadas ao contexto inclusivo. As oportunidade 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., diversificar a abordagem usando recursos disponíveis nas escolas), contacto direto com a população (i.e., promover o contacto com atletas com deficiência de diversas idades, capacidades e de diferentes desportos) e a abordagem de estratégias de inclusão específicas (i.e., por área de deficiência).

Do mesmo modo, verificou-se que o arquipélago onde lecionam não apresenta diferenças nas atitudes e na AE dos participantes. Possivelmente, porque ambas as regiões procuraram desde muito cedo desenvolver programas que promovessem a inclusão do aluno com NE, apresentando contextos sociais e educativos similares.

No que se refere à variável 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 acabaram 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 caminha na direção correta.

Por último, no que se refere à variável contacto prévio na docência a alunos com DID, DF e DV, constatou-se que os professores que já tinham tido contacto prévio na docência a alunos com DID e DF apresentaram atitudes mais positivas do que aqueles que nunca tinham tido contacto com alunos com DID e DF nas suas aulas. Contudo, estas atitudes mais positivas apenas ocorreram na dimensão afetiva, o que poderá significar que estes professores têm emoções, motivações e sentimentos mais positivos em relação à inclusão de alunos com NE nas suas aulas. De acordo com a Teoria do Contacto de Allport (1935), a quantidade e o tipo de contacto estão relacionadas com o seu efeito, ou seja, quanto maior e mais positivo fosse o contacto, melhores seriam as atitudes dos professores. Deste modo, explica-se como é que as atitudes dos professores de EF, que já tinham tido contacto com a deficiência, eram mais positivas do que aqueles que nunca tinham tido contacto.

Os professores que tiveram contacto prévio na docência a alunos com DID nas suas aulas, demonstraram-se também mais confiantes a lecionar alunos com DID, DF e DV. Os professores que tiveram contacto prévio na docência a alunos com DF nas suas aulas, demonstraram-se mais confiantes a lecionar alunos com DF e DV. Aqueles que tiveram contacto prévio na docência a alunos com DV, apenas demonstraram mais confiança a ensinar alunos com DV. Pelo exposto, Campos et al. (2015) reforçaram a importância da experiência de ensino com alunos com deficiência, uma vez que parece influenciar a perceção 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. Como visto neste estudo, o

contacto prévio dos professores de EF com alunos com deficiência levou a que estes apresentassem valores de AE mais elevados e, consequentemente, mais confiança no planeamento das suas aulas. Além disso, Yarimkaya e Rizzo (2020) referem que, de maneira 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. 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.

Por último, a interpretação dos dados do presente estudo deve ter em consideração as suas 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. Apesar deste estudo não ser o primeiro estudo a nível nacional que utiliza o PESEISD, é o primeiro estudo que foca a AE dos professores de EF nas Regiões Autónomas. Assim, futuros estudos também devem replicar os procedimentos numa amostra com um maior número de participantes. Isto porque apenas cerca de 14% e 37% dos professores que lecionaram na RAA e na RAM no ano letivo 2020/2021 respetivamente, participaram neste estudo.

6.7. Conclusões

O presente estudo realizou-se na RAM e na RAA e recrutou participantes que lecionavam EF nos 2º e 3º ciclos de Ensino Básico e Secundário. Assim sendo, importa destacar o caráter original e inovador da presente investigação que pela primeira vez colocou em evidência a importância das atitudes e da AE dos professores de EF em face à inclusão de alunos com deficiência para o sucesso da EF Inclusiva em Portugal, mais especificamente, nos arquipélagos.

De uma forma geral, no presente estudo as atitudes dos professores de EF, face à inclusão de alunos com NE nas suas aulas, foram positivas. Os

professores de EF que já tinham tido contacto prévio na docência a alunos com DID e DF apresentaram atitudes mais positivas do que aqueles que nunca tinham tido contacto com estas deficiências nas suas aulas. A AE dos professores de EF foi elevada e os professores com menos tempo de serviço sentem-se mais confiantes para incluir alunos com DF nas suas aulas. Além disso, os professores que já tinham tido contacto prévio na docência a alunos com DID, DF e DV nas suas aulas, sentem-se mais confiantes em incluí-los nas mesmas. Podemos concluir que estes professores estão em concordância com as políticas inclusivas definidas pelo Decreto-Lei nº 54/2018 e suas posteriores alterações pela Lei n.º 116/2019. Contudo, é importante estudar estas atitudes e AE tentando dar resposta às diferentes dimensões de ambas. No futuro, apesar dos resultados serem animadores, seria importante estudar estes fenómenos e perceber de que forma se podem alcançar atitudes ainda mais positivas e melhores valores de AE, principalmente na docência a alunos com DV. Também seria importante uma recolha de dados mais equitativa entre arquipélagos.

CAPÍTULO IV – Conclusão Geral

Conclusão geral

Perante as várias reestruturações e modificações das políticas e práticas inclusivas ao nível nacional e considerando a implementação da nova legislação no âmbito da Educação Inclusiva, em vigor nas escolas portuguesas, é crucial prestar auxílio aos professores de Educação Física para os desafios da escola atual. De modo a que os professores sejam capazes de responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos, a relação entre a sua AE ao nível das DID, DF e DV e as suas atitudes ao nível cognitivo, afetivo e comportamental tem que ser estudada. Os resultados obtidos neste estudo são positivos. Os professores de EF das Regiões Autónomas têm atitudes positivas e elevada AE face à inclusão de alunos com NE nas suas aulas. Destes resultados, variáveis como o "contacto prévio-docência" e "formação específica e complementar na área da DV" foram muito importantes no estudo para realçar diferenças nas atitudes e na AE. Deste modo, consideramos importante oferecer mais oportunidades de contacto com a deficiência, por exemplo através de formações, de modo a que os professores aumentem a sua AE e tenham atitudes positivas. Neste sentido, consideramos que este estudo teve um impacto importante na comunidade educativa, contribuindo para um ensino cada vez mais inclusivo.

Assim sendo, o presente estudo deve ser visto como um ponto de partida para a investigação das atitudes e AE dos professores de EF nas Regiões Autónomas, sendo um projeto a dar seguimento. Isto porque, os professores são os principais impulsionadores da Escola Inclusiva e são aqueles que conseguem influenciar de perto o processo inclusivo e o respeito pela diversidade humana.

CAPÍTULO V – Referências

Referências

ACSM. (2021). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (11 ed.): Wolters Kluwer.

Adamo, K. B., Barrowman, N., Naylor, P. J., Yaya, S., Harvey, A., Grattan, K. P., & Goldfield, G. S. (2014). Activity begins in childhood (ABC) - inspiring healthy active behaviour in preschoolers: Study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Trials, 15*(305). doi:10.1186/1745-6215-15-305

Ahmad, N. A., & May, Y. S. (2018). Challenges in preparing teachers for inclusive education and its impact to students with learning disabilities. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 7*(3), 569–581. doi:10.6007/IJARPED/v7-i3/4575

Ainscow, M. (2000). The ron gulliford lecture: The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education, 27*(2), 76-80. doi:10.1111/1467-8527.00164

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Milton Keynes: Open University Press.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T

Ali, M. M., Mustapha, R., & Jelas, Z. M. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education, 21*(3), 36-44.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *A handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA, US: Clark University Press.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). A rotura – a sistemática das actividades desportivas. *Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe*.

Alorani, O., Ibrahim, A., & AL-labadi, N. (2020). Effect of field training on the attitude of students towards persons with disabilities in special education centers. *International Journal of Education and Practice, 8*(2), 337-346. doi:10.18488/journal.61.2020.82.337.346

Amoroso, A. (2020). Extended commentary: Moving towards a more inclusive society: full inclusion for those with disabilities. *International Social Science Review, 96*(2), 1-6.

Armor, D. J., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N. J., McDonnell, L. M., Pascal, A. H., Pauly, E., & Zellman, G. L. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. *RAND Corporation.* Consult. 13 jul 2021, disponível em https://www.rand.org/pubs/reports/R2007.html

Assembleia da República. (1986). Lei n.º46/86 de 14 de outubro. *Diário da República*, 1ª série, n.º 237, 3067-3081.

Assembleia da República. (2009). Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 146, 4906-4929.

Assembleia da República. (2019). Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 176, 12-35.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy in changes societies*. Cambridge University Press: Albert Bandura.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1

Barat, B. G. (2019). *Atitudes relativamente à educação inclusiva: O papel dos fatores associados aos/às professores/as e ao seu ambiente escolar*. Porto: Beatriz Barat. Dissertação de mestrado apresentada a Instituto Universitário da Maia.

Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: Rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society, 23*(6), 520-532. doi:10.1080/13573322.2016.1269004

Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: A case for anti-discrimination legislation*: Gardners Books.

Bastos, T., Teixeira, J., Cunha, M. A. d., & Corredeira, R. (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* (pp. 91-108).

Blick, R. N., Saad, A. E., Goreczny, A. J., Roman, K., & Sorensen, C. H. (2015). Effects of declared levels of physical activity on quality of life of individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 37*, 223-229. doi:10.1016/j.ridd.2014.11.021

Block, M. E., Hutzler, Y. S., 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.

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007a). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted physical activity quarterly, 24*(2), 103-124. doi:https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007b). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24*(2), 103–124. doi:10.1123/apaq.24.2.103

Block, M. E., & Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *The Association for Persons with Severe Handicaps, 20*(1), 80-87. doi:10.1177/154079699502000108

Bo, J., Pang, Y., Dong, L., Xing, Y., Xiang, Y., Zhang, M., Wright, M., & Shen, B. (2019). Brief report: Does social functioning moderate the motor outcomes of a physical activity program for children with Autism Spectrum Disorders - a pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*, 415–421. doi:10.1007/s10803-018-3717-4

Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal Of Special Education, 21*(1), 35-41.

Bryant, L., & Castelli, D. M. (2020). Physical education. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. doi:10.1002/9781119171492.wecad265

Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2018). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 24*(11), 1237-1252. doi:10.1080/13603116.2018.1512661

Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In *Leituras de psicologia para formação de professores* (pp. 117-134). Petrópolis: Vozes.

Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial, 30*(59), 697-708. doi:10.5902/1984686X28427

Calvo, A. P. S. (2001). *Desporto para deficientes e Media : Análise evolutiva do tratamento mediático dos Jogos Paralímpicos em quatro periódicos nacionais (1988/1992/1996)*. Porto: Ana Calvo. Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Campos, M. J. (2014). *On the way to inclusion: how powerful is physical education? Quantitative and qualitative study about teachers and students' attitudes toward inclusion in Physical Education*. Coimbra: Maria Campos. Dissertação de doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Estádio Universitário de Coimbra.

Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: A qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. *Innovative Teaching, 4*(5). doi:10.2466/10.IT.4.5

Campos, M. J., Ferreira, J. P., Morais, M. P., & Rodrigues, G. M. (under review). Validação Da Versão Portuguesa Da Self-Efficacy Scale For Physical Education Teacher Education Major Toward Children With Disabilities.

Campos, M. J., & Neves, F. (2017). Estudo exploratório da autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência física [Versão eletrónica]. *Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD, 3*(1), 29 a 33. Consult. 18 mai 2021, disponível em https://fpdd.org/wp-content/uploads/2018/03/4.-Estudo-exploratorio-da-autoeficacia-dos-professores-de-educacao-fisica-face-a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-fisica.pdf.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001

Cardoso, M. J. C. (2015). *A educação física e as necessidades educativas especiais de mãos dadas*. Porto: Maria Cardoso. Relatório de Estagio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

César, M. (2012). Educação especial: pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções*(21), 68-94.

Chanjuan, J., Qi, Y., & Chunling, L. (2020). Revisão da versão chinesa da escala de atitudes multidimensional para educação inclusiva de professores. *Jornal Chinês da Saúde Mental, 34*(1), 74-79. doi:10.3969/j.issn.1000-6729.2020.1.014

Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education – a review. *Support for Learning, 23*(4), 168-175. doi:10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x

Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation *International Journal of Special Education, 25*(1), 114-125.

Correia, L. d. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (Vol. 1). Porto.

Courneya, K. S., Plotnikoff, R. C., Hotz, S. B., & Birkett, N. J. (2001). Predicting exercise stage transitions over two consecutive 6-month periods: A test of the theory of planned behaviour in a population-based sample. *British Journal of Health Psychology, 6*(2), 135-150. doi:10.1348/135910701169115

Direção Regional de Educação. (2013). O percurso da educação especial na Região Autónoma da Madeira [Versão eletrónica]. *Revista Diversidades: 50 Anos... Percursos com História, 42*, 4-48. Consult. 10 jun 2021, disponível em http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista%20Diversidades%20n42web.pdf.

Direção Regional de Educação. (2018). Resenha histórica. *Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia.* Consult. 30 nov 2020, disponível em https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/Recursos-Especializados/Servi%c3%a7os-T%c3%a9cnicos/Educa%c3%a7%c3%a3o-Especial/ctl/Read/mid/6229/InformacaoId/42874/UnidadeOrganicaId/32

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2009). Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009. *Direção-Geral da Educação.* Consult. 11 dez 2020, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_educ_inclusiva_resultados_2009_2010.pdf

Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & 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.

Draper, E. A. (2021). Looking to the past to look into the future: Disability rights. *General Music Today, 34*(2), 34-38. doi:10.1177/1048371320961386

Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacherwork attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management, 27*(7), 700-719. doi:10.1108/IJEM-09-2012-0107

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude 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.

Ergün, E., & Avcı, Ü. (2018). Knowledge sharing self-efficacy, motivation and sense of community as predictors of knowledge receiving and giving behaviors. *Educational Technology & Society, 21*(3), 60-73.

European Comission. (2001). *Disability and social participation in Europe*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Ferreira, D. C. V. (2011). *A Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Lisboa: Dina Ferreira. Dissertação de mestrado apresentada a Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.

Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2007). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education, 19*(1), 85-98. doi:10.1080/10885625032000167160

Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly, 19*(2), 141-154.

Fournidou, I., Kudlacek, M., & Evagellinou, C. (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Cyprus *European Journal of Adapted Physical Activity, 4*(1), 22-38. doi:10.5507/euj.2011.002

Franck, B., & Joshi, D. K. (2017). Including students with disabilities in education for all: Lessons from Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education, 21*(4), 347-360. doi:10.1080/13603116.2016.1197320

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão *Revista da Educação, 16*(1), 5-20.

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. doi:10.18662/rrem/77

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (1990). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. *A Convenção sobre os Direitos da Criança.* Consult. 9 dez 2020, disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Gava, B. P., Bošković, K., Smajić, M., Panić, D. S., & Naumović, N. (2018). Work with children with disabilities – the teachers' attitudes towards inclusion. *Medicinski Pregled, 71*(7/8), 227-234. doi:10.2298/MPNS1808227P

Gomes, J. M. d. V. Q. (2016). *A satisfação e atitudes dos docentes face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Região Autónoma da Madeira*. Porto: Joana Gomes. Dissertação de mestrado apresentada a Universidade Fernando Pessoa.

Gonçalves, A. C., Ferreira, M., Forte, M., & Gouveia, R. (2016). Necessidades educativas especiais e saúde mental [Versão eletrónica]. *Revista Diversidades: Estratégias de Inclusão na Escola, 48*, 36-44. Consult. 14 mai 2021, disponível em http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/RevistaDiversidades48_Web.pdf.

González, V. A., Martínez, B. A., Alonso, M. Á. V., Avi, M. R., & Río, C. J. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 47*, 7-41. doi:10.14201/scero2016472741

Governo Regional dos Açores. (1999). Resolução n.º 121/1999 de 22 de julho. *Jornal Oficial*, 1ª série, n.º 29, 841-866.

Griban, G. P., Lyakhova, N. A., Tymoshenko, O. V., Domina, Z. G., Dovgan, N. Y., Kruk, M. Z., Mychka, I. V., Tkachenko, P. P., Semeniv, B. S., Grokhova, G. P., Zelenenko, N. O., & Prontenko, K. V. (2020a). Current state of students' health and its improvement in the process of physical education. *Wiadomości Lekarskie, 73*(7), 1438-1447. doi:10.36740/WLek202007124

Griban, G. P., Yavorska, T. Y., Tkachenko, P. P., Kuvaldina, O. V., Dikhtiarenko, Z. M., Yeromenko, E. A., Lytvynenko, A. M., Hresa, N. V., Okhrimenko, I. M., Ovcharuk, I. S., & Prontenko, K. V. (2020b). Motor activity as the basis of a healthy lifestyle of student youth. *Wiadomości Lekarskie, 73*(6), 1199-1206. doi:10.36740/WLek202006123

Haegele, J. A. (2019). Inclusion illusion: Questioning the inclusiveness of integrated physical education. *Quest, 71*(4), 387-397. doi:10.1080/00336297.2019.1602547

Haegele, J. A., Hodge, S., Filho, J. B. G., & Rezende, A. L. G. d. (2016). Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. *European Physical Education Review, 24*(1), 21-38. doi:10.1177/1356336X16662898

Haycock, D., & Smith, A. (2011). To assist or not to assist? A study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. *International Journal of Inclusive Education, 15*(8), 835–849. doi:10.1080/13603110903452325

Heidemann, L. A., Araujo, I. S., & Veit, E. A. (2012). Um referencial teórico metodológico para o desenvolvimento de pesquisas sobre atitude: A teoria do comportamento planejado de Icek Ajzen [Versão eletrónica]. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias, 7*(1), 1-10. Consult. 29 mai 2021, disponível em https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273323593003.

Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms - a study on the verification of the 'theory of planned behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(S1), 36-48. doi:10.1111/1471-3802.12476

Hendry, L., Love, J., Shucksmith, J., & Glendenning, A. (2003). *Young people's leisure and lifestyles*: Routledge.

Henninger, W. R., & Gupta, S. S. (2014). How do children benefit from inclusion? In P. H. B. Publishing (Ed.), *First steps to preschool inclusion: How to*

jumpstart your programwide plan (pp. 33-57). Baltimore, United States: Brookes Publishing.

Hodge, S. R., Haegele, J., Filho, P. G., & Lopes, G. R. (2018). Brazilian physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 65*, 408-427. doi:10.1080/1034912X.2017.1408896

Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian 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*(1), 21-38. doi: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. doi:10.1080/08856250500156038

Instituto do Emprego e Formação Profissional. (2016). Formação profissional e certificação de pessoas com deficiência e incapacidade: Guia organizativo. *Instituto do Emprego e Formação Profissional* Consult. 9 abr 2021, disponível em https://www.iefp.pt/formacao-para-pessoas-com-deficiencia-e-incapacidades

Jaccard, J., Turrisi, R., & Wan, C. K. (1990). *Interaction effects in multiple regression*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.

Jemeli, C. M., & Fakandu, A. M. (2019). Equitable access to education and development in a knowledgeable society as advocated by UNESCO. *Educational Research and Reviews, 14*(6), 200-205.

Johnson, C. C. (2009). The benefits of physical activity for youth with developmental disabilities: A systematic review. *American Journal of Health Promotion, 23*(3), 157-167. doi:10.4278/ajhp.070930103

Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education, 24*(2), 213–220. doi:10.1080/08856250902793701

Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13*(2), 180-196. doi:10.1123/apaq.13.2.180

Krüger, M. (2018). The development and validation of a self-report instrument to assess attitudes and self-efficacy of preservice teachers toward teaching linguistically and culturally diverse PE classes. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 23*(1), 28-38.

Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. *Education Sciences, 11*(2), 1-16. doi:10.3390/educsci11020058

LaMaster, K., Kinchin, G., Gall, K., & Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of edfective elementary specialists *Adapted Physical Activity Quarterly, 15*(1), 64–81. doi:10.1123/apaq.15.1.64

Leitão, F. R. (1980). Algumas perspectivas históricas sobre educação especial. *Ludens, 4*(3), 12-18.

Lemmer, G., & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology, 45*, 152-168. doi:10.1002/ejsp.2079

Li, C., Wang, L., Block, M. E., Sum, R. K. W., & Wu, Y. (2018). Psychometric properties of the physical educators' self-efficacy toward including students with disabilities - autism among chinese preservice physical education teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly, 32*(2), 159–174. doi:10.1123/apaq.2017-0086

Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E., & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 87-105.

Lienert, C., & Myers, C. S. a. B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18*(1), 1–17. doi:10.1123/apaq.18.1.1

Loewenthal, K. M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales* (2 ed.). London: Psychology Press.

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 Teacher Education, 29*, 46-52. doi:10.1016/j.tate.2012.08.006

Madureira, I. P., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa.

Magano, M. R. (2018). *Estudo exploratório da autoeficácia situacional na inclusão de alunos com deficiência - análise comparativa entre professores e estagiários de Educação Física*. Coimbra: Mariana Magano. Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

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 H. M. A. A. Ariyanto, P. Newcombe, F. P. Piercy, E. K. Poerwandari & S. H. R. Suradijono (Ed.), *Diversity in unity: Perspectives from psychology and behavioral sciences*.

Marinucci, M., Maunder, R., Sanchez, K., Thai, M., McKeown, S., Turner, R. N., & Stevenson, C. (2020). Intimate intergroup contact across the lifespan. *Journal of Social Issues, 77*(1), 64-85. doi:10.1111/josi.12399

Marques, U. M., Castro, J. A. M. e., & Silva, M. A. (2001). Actividade física adaptada: Uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1*(1), 73-79.

Marsh, H. W., & Redmayne, R. S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relations to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 16*(1), 43-55.

Martin, J. J., & Kulinna, P. H. (2003). The development of a physical education teachers' physical activity self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*(2), 219–232. doi:10.1123/jtpe.22.2.219

Masitera, E. (2020). Towards a humane community: The search for disability justice in higher education through African moral thinking. *Transformation in Higher Education, 5*(85), 1-10. doi:10.4102/the.v5i0.85

McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted physical activity quarterly*(32), 331-348. doi:10.1123/apaq.2015-0045

McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships, 28*(5), 579-590. doi:10.1177/0265407510385494

Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review, 12*(1), 75–97. doi:10.1177/1356336X06060213

Mesquita, M. H. F. d. P. (2001). *Educação especial em Portugal no último quarto do século XX*. Salamanca: Maria Mesquita. Dissertação de doutoramento apresentada a Universidad de Salamanca: Facultad de Educación.

Meyers, A. R., Anderson, J. J., Miller, D. R., Shipp, K., & Hoenig, H. (2002). Barriers, facilitators, and access for wheelchair users: Substantive and methodologic lessons from a pilot study ofenvironmental effects. *Social Science & Medicine, 55*(8), 1435–1446. doi:10.1016/S0277-9536(01)00269-6

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. doi:10.1080/08856257.2017.1421599

Mikkelsen, N. (1978). Misconceptions of the principle of normalization. In *Flash on the service for the mentally retarded*. Copenhagen: The Personal Training School.

Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República*, 1ª série-A, n.º 193, 4389-4393.

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.o 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da Públicac*, 1ª série-A, n.º 15, 258-265.

Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1ª série, n.º 4, 154-164.

Ministério da Educação. (2009). Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro. *Diário da República*, 1ª série, n.º 193, 7298-7301.

Ministério do Interior. (1945). Decreto-Lei n.º 35:108. *Diário do Govêrno*, 1ª série, n.º 247, 899-922.

Ministério dos Assuntos Sociais. (1978). Decreto-Lei n.º 276/78 de 6 de setembro. *Diário da República*, 1ª série, n.º 205, 1842-1844.

Ministérios da Defesa Nacional da Agricultura do Desenvolvimento Rural e das Pescas das Obras Públicas Transportes e Comunicações e do Trabalho e da Solidariedade Social. (2011). Portaria n.º 64/2011 de 3 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª série, n.º 24, 2074-2128.

Morrison, R., & Burgman, I. (2009). Friendship experiences among children with disabilities who attend mainstream Australian schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 76*(3), 145-152. doi:10.1177/000841740907600303

Mozolev, O., Bloshchynskyi, I., Alieksieiev, O., Romanyshyna, L., Zdanevych, L., Melnychuk, I., Prontenko, K., & Prontenko, V. (2019). Influence of modern fitness technologies on the state of health and development of motor abilities of 17-19-year-old female students. *Journal of Physical Education and Sport, 19*(3), 917 - 924. doi:10.7752/jpes.2019.s3132

Murata, N. M., Hodge, S. R., & Little, J. R. (2000). Students' attitudes, experiences, and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology, 54*(3), 59-66.

Nascimento, I. G. d., Bragança, J. M., & Silva, R. L. d. (2020). Health in school physical education after the common national curriculum base (BNCC). *Revista Salusvita, 39*(2), 383-406.

Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills, 106*(2), 637-644. doi:10.2466/pms.106.2.637-644

Obrusnikova, I., Válková, H., & Block, M. E. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted physical activity quarterly: APAQ, 20*(3), 230–245. doi:10.1123/apaq.20.3.230

Olusanya, B. O., Ruben, R. J., & Parving, A. (2006). Reducing the burden of communication disorders in the developing world. *American Medical Association, 296*(4), 441-444. doi:10.1001/jama.296.4.441

Organização das Nações Unidas. (2006). Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. *Diário da República*, 1ª série, n.º 146, 4906-4929.

Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. (1990). Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos.* Consult. 9 dez 2020, disponível em https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf

Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção*. Comunicação apresentada em Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha.

Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. (2000). *World education report, 2000: The right to education towards education for all throughout life*. Paris.

Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Paris: UNESCO.

Organização Mundial da Saúde, & Direcção-Geral da Saúde. (2004). CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Direção-Geral da Saúde.* Consult. 16 mai 2021, disponível em https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/documentos-para-download/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif.aspx

Özer, D., Nalbant, S., Aglamıs, E., Baran, F., Samut, P. K., 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. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x

Petkova, A., Kudláček, M., & Nikolova, E. (2012). Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity, 5*(2), 82-98. doi:10.5507/euj.2012.010

Petrík, J., & Popper, M. (2020). Contact based school intervention program: Enhancing cooperation intention and reducing prejudice toward Roma. *Studia Psychologica, 62*(3), 232-245. doi:10.31577/sp.2020.03.802

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751-783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751

Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations, 35*, 271–280. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.03.001

Prata, C. M. B. (2013). *Perceção dos professores do ensino básico e secundário e avaliação do sentido de eficácia perante alunos portadores de de deficiência*. Coimbra: Célia Prata. Dissertação de doutoramento apresentada a Universidade da Beira Interior

Prescott, M., Labbé, D., Miller, W. C., Borisoff, J., Feick, R., & Mortenson, W. B. (2019). Factors that affect the ability of people with disabilities to walk or wheel to destinations in their community: A scoping review. *Transport Reviews, 40*(5), 646-669. doi:10.1080/01441647.2020.1748139

Presidência da República. (1976). Decreto de aprovação da Constituição de 10 de Abril. *Diário da República*, 1ª série, n.º 86, 738-775.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018a). Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 129/2018, 2918-2928.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018b). Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 2918-2928.

Presidência do Conselho de Ministros. (2021). Resolução do Conselho de Ministros n.º 119/2021. *Diário da República*, 1ª série, n.º 169, 3-71.

Prontenko, K., Griban, G., Dovgan, N., Loiko, O., Andreychuk, V., Tkachenko, P., Dzenzeliuk, D., & Bloshchynskyi, I. (2019). Students' health and its interrelation with physical fitness level. *Students' Health and Physical Fitness, 17*(3), 41-46. doi:10.26773/smj.191018

Puyaltó, C., & Pallisera, M. (2018). Living independently in Spain: Barriers and supports from the views of people with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 67*(3), 1-14. doi:10.1080/1034912X.2018.1546833

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 59*(3), 257-281. doi:10.1080/1034912X.2012.697737

Região Autónoma da Madeira - Assembleia Regional. (1981). Decreto Regional n.º 13/81/M. *Diário da República*, 1ª série, n.º 141, 1451-1458.

Região Autónoma da Madeira - Assembleia Regional. (1984). Decreto Legislativo Regional n.º 12/84/M. *Diário da República*, 1ª série, n.º 262, 3448-(6) a 3448-(7).

Região Autónoma Da Madeira - Governo Regional. (1993). Decreto Regulamentar Regional n.º 2/93/M. *Diário Da República*, 1ª série-B, n.º 16, 199-201.

Região Autónoma da Madeira - Presidência do Governo. (1997). Decreto Regulamentar Regional n.º 13-A/97/M. *Diário da República*, 1ª série-B, n.º 161, 3504-(6) a 3504-(18).

Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa. (2006). Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A. *Diário da República*, 1ª série-A, n.º 70, 2685-2695.

Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa. (2015). Decreto Legislativo Regional n.º 17/2015/A. *Diário da República*, 1ª série, n.º 119, 4359-4367.

Região Autónoma dos Açores - Governo Regional. (1988). Decreto Regulamentar Regional n.º 66/88/A. *Diário da República*, 1ª série, n.º 250, 4386-4387.

Região Autónoma dos Açores - Presidência do Governo. (1999). Decreto Regulamentar Regional n.º 15/99/A. *Diário da República*, 1ª série-B, n.º 279, 8458-8463.

Reina, R., Ferriz, R., & Roldan, A. (2019a). Validation of a physical education teachers' self-efficacy instrument toward inclusion of students with disabilities. *Frontiers Psychology, 10*. doi:10.3389/fpsyg.2019.02169

Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I., & Klavina, A. (2019b). Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(2), 319-331. doi:10.1080/17408989.2019.1576863

Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019c). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly, 36*(1), 132-149. doi:10.1123/apaq.2017-0146

Rizzo, T. L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills, 60*(3), 739-742. doi:10.2466/pms.1985.60.3.739

Roberts, P., & Babinard, J. (2005). Transport strategy to improve accessibility in developing countries. *The World Bank.* Consult. 20 jun 2021, disponível em https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17685

Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 73-81.

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial, 1*(17), 3-20. doi:10.1590/S1413-65382011000100002

Saad, M. A. E., & Borowska-Beszta, B. (2019). Disability in the Arab world: A comparative analysis within culture. *International Journal of Psycho-Educational Sciences, 8*(2), 29-47.

Sánchez, M. T. P., Chacón-López, H., Cara, M. J. C., & Zambrano, B. V. (2020). Attitudes towards persons with disabilities by educational science

students: Importance of contact, its frequency and the type of disability. *International Journal of Disability, Development and Education*. doi:10.1080/1034912X.2020.1716960

Sánchez, P. A. (2005). A educação inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista Educação Especial, 1*(1), 7-18.

Sansi, A., Nalbant, S., & Ozer, D. (2020). Effects of an inclusive physical activity program on the motor skills, social skills and attitudes of students with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:10.1007/s10803-020-04693-z

Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, L. F. B. (2013). *Os laços da inclusão: Atitudes e dos alunos face à inclusão de pares com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Felgueiras: Liliana Santos. Dissertação de mestrado apresentada a Instituto Superior de Ciências Educativas.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children, 63*(1), 59-74. doi:10.1177/001440299606300106

Selickaite, D., Hutzler, Y., Pukenas, K., Block, M. E., & Reklaitiene, D. (2019). The analysis of the structure, validity, and reliability of an inclusive physical education self-efficacy instrument for Lithuanian physical education teachers. *SAGE Open*. doi:10.1177/2158244019852473

Shields, N., Synnot, A. J., & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine, 46*(14), 989-997. doi:10.1136/bjsports-2011-090236

Silva, F. A. S. e. (2018). *Inclusão vs. Integração dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Porto: Filipa Silva. Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 47*(1), 53-73. doi:10.14195/1647-8614_47-1_3

Silva, M. O. E. d. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação, 13*(13), 135-153.

Silva, R., Teixeira, J., Corredeira, R., Vilhena, E., & Bastos, T. (2020). As atitudes de estudantes-estagiários de educação física em relação à inclusão [Versão eletrónica]. *Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD, 6*, 54-58. Consult. 29 jul 2021, disponível em https://fpdd.org/wp-content/uploads/2021/02/8_Atitudes-estagia%cc%81rios_inclusa%cc%83o-nas-aulas-de-EF.pdf.

Silva, R. J. R. (2019). *Validação da versão portuguesa da multidimensional attitudes toward inclusive education scale em estudantes-estagiários de educação física*. Porto: Ricardo Silva. Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Silva, V., Oliveira, K., Carneiro, F., & Amorim, C. (2019). O papel do professor na educação inclusiva de alunos surdos no ensino médio. *Research, Society and Development, 9*(1), 1-13. doi:10.33448/rsd-v9i1.1480

Singh, S., Kumar, S., & Singh, R. K. (2020). A study of attitude of teachers towards inclusive education. *International Journal of Education, 9*(1), 189-197. doi:10.34293/education.v9i1.3511

Soriano, V., Watkins, A., & Ebersold, S. (2017). Inclusive education for learners with disabilities. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education.* Consult. 16 dez 2020, disponível em https://www.europarl.europa.eu/committees/en/supporting-analyses/sa-highlights

Srivastava, M., Boer, A. A. d., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: Changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development, 21*(4), 561-579. doi: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. doi:10.1080/08856257.2017.1297573

Stevenson, P. (2009). The pedagogy of inclusive youth sport: Working towards real solutions. In H. Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (pp. 119-131). Londres: Routledge.

Taliaferro, A., & Harris, N. P. (2014). The effects of a one-day workshop on physical educators' self-efficacy toward inclusion of students with autism. *Palaestra, 28*(3), 38-43.

Teixeira, J. D. B. (2014). *O efeito de um programa de educação paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na aula de educação física*. Porto: Joana Teixeira. Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Teng, S.-W., Yen, C.-F., Liao, H.-F., Chang, K.-H., Chi, W.-C., Wang, Y.-H., Liou, T.-H., & Taiwan ICF Team. (2013). Evolution of system for disability assessmentbased on the international classificationof functioning, disability, and health: A Taiwanese study. *Journal of the Formosan Medical Association, 112*(11), 691-698. doi:10.1016/j.jfma.2013.09.007

Thomas, R., & Rose, J. (2019). School inclusion and attitudes toward people with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 17*(2), 116-122. doi:10.1111/jppi.12322

Tripp, A., & Rizzo, T. L. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly, 23*(3), 310-326. doi:10.1123/apaq.23.3.310

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248. doi:10.3102/00346543068002202

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. [Toward a methodology for the transcultural validation of psychological questionnaires: Implications for research in the French language.]. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 30*(4), 662-680. doi:10.1037/h0079856

Vaz, J. C. A. (1997). *As atitudes dos professores do 1º ciclo face à integração da criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa: João Vaz.

Dissertação de mestrado apresentada a Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Verdugo, M. Á., Río, C. J., & Martínez, B. A. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. In *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-144). Espanha: Siglo XXI de España.

Viñarás-Abad, M., Vázquez-Barrio, T., & Sánchez-Valle, M. (2021). Situación de las personas con discapacidad en el sector de la comunicación en España: Aspectos laborales, profesionales y académicos. *Profesional de la información, 30*(2), 1-15. doi:10.3145/epi.2021.mar.02

Vuori, I., Fentem, P., Svoboda, B., Patriksson, G., Andreff, W., & Weber, W. (1995). *The significance of sport for society: health, socialisation, economy*. França: Council of Europe Press.

Wang, L. (2019). Perspectives of students with special needs on inclusion in general physical education: A social-relational model of disability. *Adapted Physical Activity Quarterly, 36*(2), 242–263. doi:10.1123/apaq.2018-0068

Weiner, H. M. (2003). Effective Inclusion: Professional Development in the Context of the Classroom. *TEACHING Exceptional Children, 35*(6), 12-18. doi:https://doi.org/10.1177%2F004005990303500602

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. doi:10.1371/journal.pone.0257657

Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly, 34*(3), 311 -337. doi:10.1123/apaq.2016-0017

Wolfensberger, W. P., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., & Roos, P. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

World Health Organization, & Direção Geral da Saúde. (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). *Direção-Geral da Saúde* Consult. 14 jan 2021, disponível em https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/documentos-para-download/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif.aspx

World Health Organization, & World Bank. (2011). *World report on disability 2011*. Genebra: Editorial Board.

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. doi:10.1016/j.tate.2018.07.011

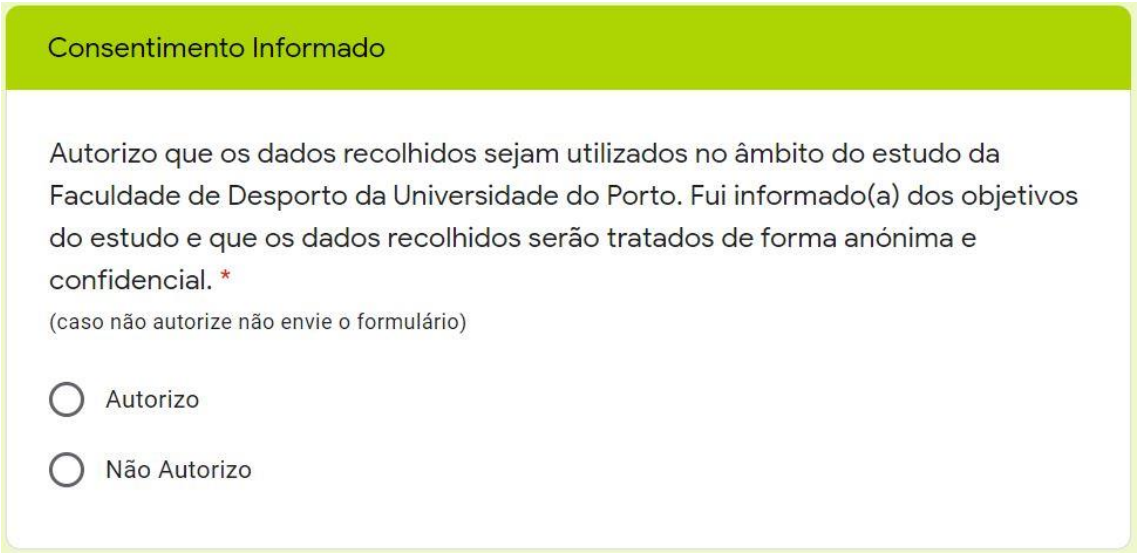
Yang, T., Wang, Y., Deng, J., & Huang, C. (2021). Attitude, social norms, and perceived behavioral control influence the academic integrity-related behavioral intentions of graduate students. *Social Behavior & Personality: An International Journal, 49*(4), 1-12. doi:10.2224/sbp.9996

Yaraya, T. A., Masalimova, A. R., Vasbieva, D. G., & Grudtsina, L. Y. (2018). The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. *South African Journal of Education, 38*(2). doi:10.15700/saje.v38n2a1396

Yarimkaya, E., & Rizzo, T. L. (2020). Beliefs and attitudes of Turkish physical educators toward teaching students with disabilities in inclusive physical education classes. *Palaestra, 34*(4).

ANEXOS

Anexo 1 - Consentimento Informado



Consentimento Informado

Autorizo que os dados recolhidos sejam utilizados no âmbito do estudo da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Fui informado(a) dos objetivos do estudo e que os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial. *

(caso não autorize não envie o formulário)

- ◯ Autorizo
- ◯ Não Autorizo

Anexo 2 - Modelo do e-mail enviado para a direção das escolas

Exmo(a). Senhor(a) Diretor(a),

A Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) está a desenvolver um estudo de âmbito nacional acerca das atitudes e autoeficácia dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas.

Neste contexto, vimos por este meio solicitar a colaboração dos **professores de Educação Física que lecionam nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário** para participar neste estudo. Os participantes preencherão, em formato *on-line*, os seguintes questionários: i) um questionário sociodemográfico que recolhe informação sobre aspetos de natureza pessoal (idade, género), profissional (nível de ensino, habilitações literárias) e experiência no contexto inclusivo (formação, contacto); ii) um questionário que avalia as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão; e iii) um questionário que avalia a autoeficácia dos professores de Educação Física em relação à inclusão. O tempo médio total de preenchimento é de aproximadamente 15 minutos.

Cada participante preencherá um termo de consentimento informado do qual constam esclarecimentos acerca dos objetivos do estudo, procedimentos de aplicação dos questionários, sendo assegurados o anonimato e confidencialidade dos dados. Todas as informações sobre estes questionários estarão disponíveis no ato do preenchimento *on-line*. Mais se informa que, após a conclusão e publicação do estudo, será enviado para as escolas um relatório com os principais resultados do estudo e implicações/evidências para a prática profissional.

Deste modo, enviamos respetivo link para preenchimento por parte dos professores de Educação Física.

LINK PREENCHIMENTO: https://forms.gle/x1Av7TCG8LH3DKZA8

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,
Os responsáveis pelo estudo,

Rui Corredeira
Tânia Bastos
Joana Teixeira
Sara Rodrigues

Anexo 3 - Questionário Sociodemográfico