

ATTITUDES E AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: ESTUDO CENTRADO NA REGIÃO DE LISBOA – PORTUGAL¹

ATTITUDES AND SELF-EFFICACY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TOWARDS THE INCLUSION: STUDY FOCUSED ON THE LISBON REGION – PORTUGAL

Tatiane MORAES²
Tânia BASTOS³
Paula RODRIGUES⁴

RESUMO: Os objetivos deste estudo foram analisar a atitude e a autoeficácia de professores de Educação física (EF) portugueses, determinar a relação entre as atitudes e a autoeficácia dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com deficiência e avaliar o efeito das variáveis independentes (género, tempo de serviço docente, formação complementar em EF Inclusiva e docência ao aluno com deficiência nas aulas de EF e no Desporto Escolar) sobre as dimensões das atitudes e nas dimensões da autoeficácia. Participaram do estudo 115 professores de EF portugueses. Para analisar as atitudes, foram utilizadas a versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education* e a versão portuguesa do *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities*. Os resultados indicaram que, de uma forma geral, os professores de EF revelam atitudes mais positivas na dimensão comportamental e são mais confiantes para ensinar alunos com deficiência intelectual. Identificaram-se relações positivas entre as diferentes dimensões das atitudes e da autoeficácia. Na análise comparativa das atitudes e da autoeficácia, observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões cognitiva e de deficiência intelectual na variável “formação complementar em EF Inclusiva” e nas dimensões deficiência intelectual e visual na variável “Docência a alunos com deficiência”. De um modo geral, os participantes reportaram atitudes positivas e são confiantes em relação à inclusão de alunos com deficiência. A investigação futura deverá comparar as atitudes e a autoeficácia antes e após um programa prático de intervenção ao nível da EF inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Educação Inclusiva. Atitude do professor. Autoeficácia docente.

ABSTRACT: The objectives of this study were to analyze the attitude and self-efficacy of Portuguese Physical Education (PE) teachers, to determine the relationship between PE teachers' attitudes and self-efficacy regarding the inclusion of students with disabilities, and to evaluate the effect of independent variables (gender, length of teaching service, additional training in Inclusive PE and teaching students with disabilities in PE classes and School Sports) on the dimensions of attitudes and in the dimensions of self-efficacy. One hundred and fifteen Portuguese PE teachers participated in the study. To analyze the attitudes, the Portuguese version of the *Multidimensional Attitudes to Inclusive Education* was used, and the Portuguese version of the *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* was used. The results indicated that, in general, PE teachers show more positive attitudes in the behavioral dimension and are more confident in teaching students with intellectual disabilities. Positive relationships were identified between the different dimensions of attitudes and self-efficacy. In the comparative analysis of attitudes and self-efficacy, statistically, differences were observed in the cognitive and intellectual disability dimensions in the variable “additional training in inclusive PE” and the intellectual and visual disability dimensions in the variable “Teaching students with disabilities”. Overall, participants reported positive attitudes and are confident about the inclusion of students with disabilities in PE classes. Future research should compare attitudes and self-efficacy before and after a practical intervention program at the level of inclusive PE.

KEYWORDS: Physical Education. Inclusive Education. Teacher's attitude. Teacher's Self-efficacy.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0028>

² Professora. Secretaria Municipal de Educação. Mestre. Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT), Instituto Piaget - Almada/Portugal. Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: tatymattos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2999-4585>

³ Professora Auxiliar. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2D). Porto/Portugal. E-mail: tbastos@fade.up.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9974-408X>

⁴ Professora Auxiliar. *Kinesiolog* – Laboratório de Análise do Movimento Humano. Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT), Instituto Piaget. Almada/Portugal. E-mail: paula.rodrigues@ipiaget.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6018-3222>

1 INTRODUÇÃO

O tema da inclusão social através da educação, especialmente das pessoas com deficiência, tem ganho notoriedade na última década. Um dos desdobramentos é a presença da educação inclusiva como uma das metas da agenda 2030. Em seu quarto objetivo, que trata da educação, a Agenda 2030 espera garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e o aumento da oferta de professores qualificados e preparados para os alunos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2015).

Outro desdobramento são as políticas de educação inclusiva a alunos com deficiência sendo adotadas por diversos países, gerando legislações que buscam garantir a inclusão. Em Portugal, o Decreto-Lei nº 54/2018 trata de fomentar uma escola mais inclusiva que tem por objetivo garantir o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural, que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença e efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Decreto-Lei nº 54/2018).

A educação é uma ferramenta de transformação social e por seu intermédio podemos cultivar valores como a inclusão (Mantoan, 2006). A mensagem que todo o estudante é importante e tem igual importância deve se tornar uma realidade; no entanto, colocá-la em prática é um projeto complexo, pois exige a mudança de pensamento e de atitude em todos os níveis do sistema educacional (UNESCO, 2019). Há fatores que podem ser facilitadores ou possíveis barreiras no processo de inclusão como infraestruturas, estratégias pedagógicas e o currículo (Correia, 2006; UNESCO, 2015); entretanto, o presente estudo tratará das atitudes dos professores diante desse grande desafio.

As atitudes são constituídas por componentes de ordem cognitiva, afetiva e comportamental que se aglutinam mediante estímulos do ambiente, formando padrões de pensar, sentir e agir (Solís García & Borja González, 2021). Desenvolver atitudes positivas requer que a formação do professor seja integral e continuada, para além do campo intelectual. Os professores necessitam de formação que os aprimorem como pessoas e formem as habilidades pertinentes à prática da inclusão. As atitudes positivas são cruciais para mudanças educacionais, para o sucesso da inclusão de alunos com deficiência (Correia, 2006; Doulkeridou et al., 2011; Teixeira, 2019; UNESCO, 2015) e para a efetivação de estratégias de ensino; além disso, estão diretamente relacionadas à percepção de autoeficácia do professor (Block et al., 2016; Morais et al., 2019).

Entende-se por autoeficácia a capacidade de sentir-se eficaz nas realizações de tarefas cotidianas (Bandura, 1991). O conjunto de crenças dos professores em sua eficácia pessoal impacta no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, afetando os tipos de ambientes de aprendizagem que são criados e o nível de progresso acadêmico obtidos pelos alunos (Bandura, 1993). Portanto, se o professor possuir um conjunto de crenças inclusivas, a percepção da autoeficácia se fortalecerá, contribuindo para que as aulas sejam inclusivas. Dentro desse contexto, como aponta Frumos (2018), as atitudes positivas e a autoeficácia dos professores desempenham um papel fundamental no desafio de inclusão educacional.

Acerca da Educação Física (EF), deve-se observar que é um direito universal; logo, todos os alunos devem participar de forma ativa. A literatura descreve amplamente os benefícios da inclusão nas aulas de EF para alunos com e sem deficiência (Block & Obrusnikova, 2007; Reina & Sierra-Marroquín, 2016; Rodrigues, 2017). No entanto, como apontam Lima-Rodrigues & Rodrigues (2020), deve levar-se em consideração que, na área da EF, *há dificuldades como a exclusão por influência do desporto de competição, além das barreiras postas pelo modelo de escola tradicional não inclusiva*. Um suporte adequado e condições para a docência (Hersman & Hodge, 2010; Sato & Hodge, 2009) têm sido apontados como aspectos críticos que influenciam a forma como a inclusão é encarada.

Para além disso, outros fatores se evidenciam, tais como o processo formativo do professor, considerada a importância de programas de formação para que o professor se sinta confiante ao trabalhar com o aluno com deficiência nas suas aulas de EF (Morais et al., 2019; Reina et al., 2019). Inclui-se aqui a formação específica de EF adaptada nos currículos de formação inicial, que se pretende enquadrar em um ambiente escolar contemporâneo, assumindo de igual forma um papel preponderante. Neste caso, professores com conhecimentos especializados para ensinar EF adaptada são necessários de forma a contribuírem para facilitar o futuro trabalho dos docentes e, com isso, aumentarem o sentido de competência bem como a eficácia dos professores. A experiência do professor com alunos com desenvolvimento atípico bem como o seu tipo e a sua severidade também parecem influenciar as crenças sobre o ensino.

Sobre estes aspetos, encontramos estudos que analisam os impactos das atitudes e da autoeficácia dos professores relacionados a variáveis como género, tempo de serviço, experiência com alunos com deficiência e formação complementar em EF inclusiva/adaptada sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência (Alhumaid et al., 2020; Doukeridou et al., 2011; Solís García & Borja González, 2021; Greguol et al., 2018; Hutzler & Daniel-Sham, 2017; Silva et al., 2020). No geral, os estudos apontam para maiores valores das atitudes e da autoeficácia quando os professores possuem experiência com alunos com deficiência e formação complementar em EF inclusiva/adaptada, seja em estudantes-estagiários (Abellán et al., 2019; Alhumaid et al., 2020; Fernandes et al., 2019) ou professores em serviço (Solís García & Borja González, 2021; Greguol et al., 2018; Moraes et al., 2019; Reina & Sierra-Marroquín, 2016). Os níveis de inclusão ficam, assim, aumentados, levando à conclusão de que professores motivados, preparados e qualificados são fundamentais para uma educação inclusiva (Silva et al., 2020). Porém, os resultados de estudos envolvendo a variável género, sobre a postura do professor face à inclusão, não são consensuais.

Há estudos que mostram não haver diferenças significativas na classificação das atitudes em relação à variável género, por exemplo em Doukeridou et al. (2011), que trata de professores, e Silva et al. (2020), que aborda especificamente estudantes-estagiários. No entanto, há outros em que favorecem o género feminino, como, por exemplo, no estudo realizado por Solís García e Borja González (2021). Tendo o objetivo de pesquisar, entre outras dimensões, a responsabilidade, habilidades e treinamento dos professores, com a amostra de 72 docentes de ambos os géneros, através do questionário *Actitudes del profesorado hacia los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*, aponta que professoras apresentam classificações mais altas em todas as dimensões, exceto em treinamento, no qual os professores têm classificações mais altas. Em relação ao tempo de serviço, professores com 10 anos ou menos

de serviço, são mais positivos à inclusão. O resultado mostra-nos que fatores como a formação do professor, contato e treino com pessoas com deficiência influencia na melhora das atitudes do professor. Contudo, Greguol et al. (2018), objetivando analisar as atitudes como aceitação, apoio e habilidades, aplicaram a uma amostra de 35 professores de ambos os géneros o questionário *Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire (TIAQ)*. Os autores verificaram que professores do género masculino, com maior tempo de experiência profissional e que haviam feito cursos de capacitação, possuíam atitudes mais positivas comparados às professoras.

Estudos focados em avaliar o grau de autoeficácia revelam-nos que à medida em que estudantes-estagiários (Abellán et al., 2019; Fernandes et al., 2019) e professores (Reina et al., 2016) possuem experiência com alunos com deficiência e formação em EF inclusiva/adaptada, percebem-se mais eficazes. O preparo, o treinamento de qualidade, experiências positivas e boas condições de ensino são fatores essenciais que facilitam a percepção de autoeficácia e favorecem as atitudes positivas dos professores frente à inclusão. Para o sucesso da educação, é necessário formar professores motivados, preparados e com alto grau de qualificação (Block et al., 2016; Silva et al., 2020).

Os estudos que tratam de atitudes e autoeficácia em conjunto (Alhumaid et al., 2020; Hutzler & Daniel-Sham, 2017) apontam para maiores resultados de atitudes e autoeficácia em professores que possuem experiência com aluno com deficiência, maior tempo de serviço e formação complementar. No estudo realizado por Hutzler e Daniel-Sham (2017), com uma amostra de 154 professores de ambos os géneros, foi aplicado o questionário ATIPE (*Students toward inclusion*) para verificar atitudes e o SE-PETE-D (*The Self-Efficacy Scal for Physical Education Teacher Education Majors Towards Children With Disabilities*) para a autoeficácia. Verificou-se que professores do género feminino, com tempo de serviço entre 6 e 20 anos e formação em EF inclusiva/adaptada revelaram atitudes mais positivas e percebiam-se mais eficazes para a inclusão. Ambos os estudos (Alhumaid et al., 2020; Hutzler & Daniel-Sham, 2017) também mostram que, as atitudes estão diretamente relacionadas com a percepção de autoeficácia do professor. Os resultados mostram que quanto maior os valores de percepção de autoeficácia mais positivas as atitudes do professor face à inclusão.

Também não foi encontrado consenso nos resultados da análise das subescalas (Deficiência Intelectual, Física e Visual) de autoeficácia, avaliadas através do questionário SE-PETE-D. Estudantes-estagiários percebem-se mais eficazes para incluir alunos com deficiência física (Fernandes et al., 2019), intelectual (Alhumaid et al., 2020) e professores apresentam maiores pontuações para deficiência visual (Morais et al., 2019).

A nível nacional são escassos os estudos referentes às atitudes em relação à percepção de autoeficácia dos professores de EF portugueses. Estabelece-se, então, como objetivos do estudo:

- a) Analisar a atitude e a autoeficácia de professores de EF portugueses.
- b) Determinar a relação entre as atitudes e a autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência.

Avaliar o efeito das variáveis independentes (género, tempo de serviço docente, formação complementar em EF Inclusiva e experiência com aluno com deficiência nas aulas de EF

e no Desporto Escolar) sobre as dimensões (cognitiva, comportamental e afetiva) das atitudes e o nível de autoeficácia nas subescalas de deficiência intelectual, física e visual.

Face aos objetivos propostos, espera-se que os professores de EF tenham atitudes positivas e um sentimento de auto-eficácia que lhes permitam trabalhar com alunos com deficiência, tendo as mulheres, os mais experientes e com maior formação valores mais elevados que os demais.

2 MÉTODO

Nesta seção, trata-se da amostra, do instrumento e dos procedimentos da pesquisa e de seus procedimentos estatísticos.

2.1 AMOSTRA

A amostra foi constituída por 115 professores de EF, de escolas públicas e privadas, da região de Lisboa em Portugal. As características sociodemográficas da amostra estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1

Características sociodemográficas da amostra

Características Sociodemográficas		N (%)
Género	Masculino	60 (52.2)
	Feminino	54 (47.0)
	Outro	1 (0.9)
Faixa Etária (anos)	25-48	60 (52.2)
	49-65	55 (47.8)
Tempo Serviço (anos)	0-20	47 (40.9)
	21-41	65 (56.5)
Formação Complementar – EF Inclusiva	Sim	38 (33.0)
	Não	77 (67.0)
Docência Deficiência Intelectual (EF/DE)	Sim	102 (88.7)
	Não	13 (11.3)
Docência Deficiência Física (EF/DE)	Sim	104 (90.4)
	Não	11 (9.6)
Docência Deficiência Visual (EF/DE)	Sim	46 (40)
	Não	69 (60)

Nota. EF= Educação Física DE= Desporto Escolar.

2.2 INSTRUMENTO

No presente estudo, todos os participantes preencheram inicialmente um questionário sociodemográfico, composto por perguntas relacionadas ao gênero, idade, tempo de serviço docente, experiência com alunos com deficiência intelectual, física e visual nas aulas de EF ou Desporto Escolar e formação complementar em EF Inclusiva.

Foi aplicada a versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (MATIES) (Mahat, 2008), validado para português por Silva (2019) em estudantes-estagiários de EF. Utilizado recentemente em contexto português por Silva et al. (2020), o instrumento é multidimensional e tem como objetivo avaliar os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais das atitudes, na esfera da educação inclusiva, no que diz respeito à inclusão física, social e curricular dos alunos com deficiência. Está dividido em três dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental. Cada dimensão é constituída por seis itens, totalizando um questionário com 18 itens.

A dimensão cognitiva inclui afirmações como “*Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades*”; a dimensão afetiva inclui afirmações como “*Fico incomodado quando alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula*”; a dimensão comportamental inclui afirmações como “*Estou predisposto a adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas capacidades*”. Cada item apresenta uma escala de *Likert* de resposta com seis pontos (1- Concordo Totalmente; 6- Discordo Totalmente). A pontuação de cada dimensão varia de 6 a 36 pontos. Os itens 1, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 assumem uma pontuação inversa. Quanto maior a pontuação total, mais positivas são as atitudes dos professores.

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

Também foi aplicada a versão portuguesa do instrumento *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D) (Block et al., 2013), validado para o português por Campos et al. (2019). Utilizado recentemente em contexto português por Morais et al. (2019), a escala de Autoeficácia é um instrumento que tem como objetivo avaliar o nível de confiança de professores de EF para incluírem alunos com deficiência Intelectual, Física e Visual. Está dividida em três seções, em que cada uma representa uma subescala: Deficiência Intelectual (DI) - 6 itens, Deficiência Física (DF) - 10 itens e Deficiência Visual (DV) - 9 itens, totalizando um questionário com 25 itens. Cada subescala começa com uma descrição de um aluno com uma das deficiências (DI, DF, DV), a descrição é seguida de uma série de afirmações sobre como o participante se sente relativamente ao seu desempenho em determinadas tarefas para enquadrar esse aluno. Exemplo de pergunta: “*Que confiança tem na sua competência para ajudar o João a ficar na tarefa durante o jogo?*”. As respostas estão em uma escala de *Likert* de cinco pontos que varia de 1 (sem confiança) a 5 (total confiança). A pontuação de cada subescala varia de 1 a 5, quanto maior a pontuação,

maior o nível de confiança do participante em incluir alunos com deficiência de forma segura, efetiva e com sucesso.

O SE-PETE-DE é um questionário adequado para avaliar a autoeficácia face à inclusão de alunos com deficiência, tendo demonstrado validade de conteúdo aceitável, constructo, critério e validade convergente. Em Block et al. (2013), os valores de consistência interna variaram de $\alpha = 0.73$ a $\alpha = 0.89$. Em Nogueira (2016), o teste alfa de Cronbach demonstrou a confiabilidade das subescalas (DI $\alpha = 0.78$; DF $\alpha = 0.87$; DV $\alpha = 0.91$).

2.3 PROCEDIMENTOS

Em uma fase inicial do estudo, foi realizado contacto através do endereço de *e-mail* institucional, com os diretores e professores dos diferentes agrupamentos de escolas públicas e escolas privadas, conveniadas com o Instituto Piaget de Almada, de forma a obterem as autorizações institucionais para a realização do estudo. O período de recolha de dados decorreu entre os meses de maio e junho 2021. O preenchimento dos questionários ocorreu via e-mail, por ser mais conveniente aos professores. Todos os participantes do estudo leram e assinaram o consentimento informado autorizando que os seus dados fossem utilizados de forma anónima e confidencial. O presente estudo seguiu os procedimentos éticos de pesquisa e foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o código de aprovação CEFAD 20 2021.

2.4 PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

A estatística descritiva foi utilizada para determinar os valores médios, mediana desvio padrão, valores mínimos e máximos. O teste Kolmogorov-Smirnov foi usado para determinar os pressupostos de normalidade das variáveis em estudo. Verificou-se que os dados não seguem uma distribuição normal. Como tal, para determinar as diferenças nas atitudes e autoeficácia em função do género (masculino *vs* feminino), faixa etária (25-48 *vs* 49-65 anos), tempo de serviço (0-20 *vs* 21-41 anos), formação complementar em EF Inclusiva (sim *vs* não), Docência Deficiência Intelectual (EF/DE) (sim *vs* não), Docência Deficiência Física (EF/DE) (sim *vs* não) e Docência Deficiência Visual (EF/DE) (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 autoeficácia. O nível de significância foi estabelecido em $p \leq 0.05$. As análises foram realizadas no programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 25.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 2 apresenta os resultados da estatística descritiva das dimensões das atitudes e da autoeficácia dos professores de EF.

Tabela 2

Estatística descritiva das dimensões das atitudes e da autoeficácia (média e desvio padrão; mínimo e máximo)

Dimensões	M ± DP	Min	Max
Atitude Cognitiva	28.6±4.5	12	36
Atitude Afetiva	28.4±5.3	17	36
Atitude Comportamental	32.3±4.1	13	36
Autoeficácia Deficiência Intelectual	4.2±0.7	2	5
Autoeficácia Deficiência Física	4.0±0.8	1	5
Autoeficácia Deficiência Visual	3.8±0.9	1	5

Constata-se que os valores médios das atitudes em cada uma das dimensões foram elevados (valores próximos de 30), assim como para os valores médios da autoeficácia (valores próximos a 5). Destacando-se melhor pontuação na dimensão comportamental das atitudes e na dimensão deficiência intelectual de autoeficácia. Isso indica que os professores, de uma forma geral, apresentam atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência e confiança elevada em relação ao ensino de alunos com DI, DF, DV.

A Tabela 3 apresenta os resultados da análise de correlação das diferentes dimensões do MATIES e do SE-PETE-DE.

Tabela 3

Correlações entre as dimensões das atitudes e da autoeficácia dos professores de Educação Física

Dimensões	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. AT_Cognitiva	1	0.38*	0.39*	0.26*	0.33*	0.27*
2. AT_Afetiva		1	0.41*	0.34*	0.38*	0.39*
3. AT_Comportamental			1	0.29*	0.33*	0.34*
4. AE_DI				1	0.63*	0.51*
5. AE_DF					1	0.73*
6. AE_DV						1

Nota. AT= Atitudes; AE= Autoeficácia; DI= Deficiência Intelectual; DF=Deficiência Física; DV=Deficiência Visual *p<0.01

Observa-se que todas as dimensões em análise apresentaram correlações significativas e positivas entre si. As três dimensões das atitudes apresentaram correlações fracas entre si (p= 0.38- 0.41; p≤0.01).

Em relação às três dimensões da autoeficácia, os resultados indicaram correlações moderadas a fortes entre si (p= 0.51- 0.73; p<0.01), sendo a correlação mais forte entre as dimensões da autoeficácia para ensinar alunos com deficiência física e visual (p= 0.73; p<0,01).

No que se refere à correlação entre as dimensões dos instrumentos (MATIES e SE-PETE-DE), constata-se que a dimensão cognitiva das atitudes apresentou correlações fracas com todas as dimensões da autoeficácia (DI, DF, DV) ($p= 0.26- 0.33$; $p<0.01$); a mesma situação verificou-se nas dimensões afetiva ($p= 0.34- 0.39$; $p<0.01$) e comportamental ($p= 0.29- 0.34$; $p<0.01$) das atitudes.

Nas Tabelas 4 e 5, são apresentados os resultados da análise comparativa das dimensões das atitudes e da autoeficácia em função das variáveis gênero (masculino *vs* feminino), faixa etária (25-48 *vs* 49-65 anos), tempo de serviço (0-20 *vs* 21-41 anos), formação complementar em EF Inclusiva (sim *vs* **não**) e a experiência docente com aluno com deficiência nas aulas de EF e no Desporto Escolar (sim *vs* **não**)

Tabela 4

Média, desvio padrão e o nível de significância das três dimensões das atitudes em função de diferentes variáveis sociodemográficas

N	Dimensões das Atitudes										
	Cognitiva			Afetiva			Comportamental				
	M±DP	Me	p	M±DP	Me	p	M±DP	Me	p		
Gênero	Masc.	60	29.1±4.7	30.3	0.15	28.8±5.3	30.0	0.52	33.0±3.7	34.0	1.00
	Fem.	54	28.2±4.1	28.0		28.2±5.1	28.0		32.1±4.5	34.0	
Idade	25-48	60	28.3±4.5	29.0	0.59	28.5±5.8	30.0	0.69	32.1±4.4	33.0	0.58
	49-65	55	28.9±4.5	29.0		28.3±4.6	28.0		32.5±3.8	34.0	
Tempo de Serviço	0-20	47	28.2±4.9	30.0	0.90	28.4±6.0	30.0	0.70	32.0±4.7	33.0	0.64
	21-41	65	28.7±4.3	29.0		28.2±4.7	28.0		33.0±3.7	34.0	
Formação Complementar	Sim	38	29.7±4.3	30.5	0.05	28.3±4.9	28.0	0.74	33.0±3.2	34.0	0.32
EF Inclusiva	Não	77	28.0±4.5	29.0		29.0±5.4	30.0		32.0±4.4	34.0	
Docência DI	Sim	102	28.8±4.1	29.0	0.58	28.5±5.0	29.0	0.98	32.5±3.8	34.0	0.21
	Não	13	26.8±7.1	29.0		28.1±7.4	30.0		30.3±5.5	30.0	
Docência DF	Sim	104	28.8±4.3	29.0	0.14	28.5±5.1	29.5	0.89	32.5±3.6	34.0	0.40
	Não	11	26.2±6.0	27.0		28.0±6.7	28.0		29.9±7.2	30.0	
Docência DV	Sim	46	29.3±4.5	29.0	0.22	28.9±4.9	30.0	0.49	32.6±3.8	34.0	0.43
	Não	69	28.1±4.5	29.0		28.1±5.5	28.0		32.1±4.3	33.0	

Nota. EF=Educação Física; DI= Deficiência Intelectual; DF= Deficiência Física; DV= Deficiência Visual; M ± DP = média ± desvio padrão; Me= Mediana $p \leq 0.05$.

Tabela 5

Média, desvio padrão, mediana e nível de significância das três dimensões da autoeficácia em função de diferentes variáveis sociodemográficas

N	Dimensões Autoeficácia										
	Deficiência Intelectual			Deficiência Física			Deficiência Visual				
	M±DP	Me	p	M±DP	Me	p	M±DP	Me	p		
Gênero	Masc.	60	4.2±0.7	4.3	0.60	4.1±0.8	4.2	0.17	4.0±0.9	4.0	0.70
	Fem.	54	4.3±0.6	4.3		4.0±0.9	4.0		4.0±0.9	4.0	
Idade	25-48	60	4.2±0.7	4.2	0.19	4.0±0.8	4.1	0.62	3.7±0.9	3.9	0.30
	49-65	55	4.3±0.6	4.5		4.1±0.8	4.2		3.9±0.8	4.0	
Tempo de Serviço	0-20	47	4.2±0.7	4.2	0.92	4.0±0.9	4.1	0.79	3.7±0.9	3.9	0.46
	21-41	65	4.2±0.7	4.3		4.1±0.8	4.1		3.8±0.9	4.0	
Formação Complementar	Sim	38	4.8±0.5	4.7	0.01	4.3±0.6	4.4	0.06	4.0±0.8	4.0	0.12
EF Inclusiva	Não	77	4.1±0.7	4.2		4.0±0.9	4.0		3.7±0.9	3.9	
Docência DI	Sim	102	4.3±0.6	4.5	0.01	4.1±0.7	4.2	0.17	3.8±0.9	4.0	0.49
	Não	13	3.7±0.7	3.8		3.6±1.2	4.0		3.6±1.0	3.9	
Docência DF	Sim	104	4.3±0.7	4.5	0.01	4.1±0.8	4.2	0.16	3.8±0.9	4.0	0.93
	Não	11	3.8±0.4	3.8		3.7±0.9	4.0		3.8±0.9	4.0	
Docência DV	Sim	46	4.4±0.7	4.7	0.03	4.2±0.8	4.3	0.09	4.0±0.9	4.0	0.01
	Não	69	4.1±0.7	4.2		3.9±0.8	4.0		3.6±0.9	3.7	

Nota. EF= Educação Física; DI= Deficiência Intelectual; DF= Deficiência Física; DV= Deficiência Visual; M ± DP = média ± desvio padrão; Me= Mediana p ≤ 0.05.

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em relação às variáveis formação complementar em EF inclusiva e docência a alunos com deficiência intelectual, física e visual. O grupo que reportou ter feito formação complementar em EF inclusiva apresentou atitudes significativamente mais positivas na dimensão cognitiva ($p= 0.05$; $p\leq 0.05$) e autoeficácia significativa na dimensão deficiência intelectual ($p = 0.01$; $p\leq 0.05$).

Referente à variável docência a alunos com DI, DV e DF, não houve diferença significativa nas atitudes. Em relação à autoeficácia, constata-se que o grupo de professores que reportou ter experiência docente com alunos com DI apresentou diferença significativa na dimensão intelectual ($p = 0.01$; $p\leq 0.05$); o grupo que reportou ter experiência docente com alunos com DF apresentou diferença significativa na dimensão intelectual ($p = 0.01$; $p\leq 0.05$); e o grupo que reportou ter experiência com alunos com DV apresentou diferenças significativas na dimensão intelectual ($p = 0.03$; $p\leq 0.05$ e visual ($p = 0.01$; $p\leq 0.05$) da autoeficácia.

3.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo pretendeu analisar as diferentes dimensões das atitudes e da autoeficácia de professores de EF portugueses em relação à inclusão de alunos com deficiência, bem como determinar a relação entre as atitudes e a autoeficácia e avaliar o efeito das variáveis independentes (género, tempo de serviço, formação complementar em EF Inclusiva e experiência com aluno com deficiência nas aulas de EF e no Desporto Escolar) sobre as dimensões (cognitiva, comportamental e afetiva) das atitudes e o nível de autoeficácia nas dimensões de Deficiência Intelectual, Física e Visual.

Em relação à análise das diferentes dimensões das atitudes (cognitiva, afetiva e comportamental) e da autoeficácia (DI, DF, DV), de uma forma geral, os resultados estão em conformidade com estudos anteriores (Mahat, 2008; Reina & Sierra-Marroquín, 2016; Silva, 2019), demonstrando que as atitudes e a autoeficácia dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência são positivas, confirmando a hipótese formulada.

Destacou-se que os professores revelam atitudes mais positivas na dimensão comportamental em comparação com as demais. O mesmo resultado foi observado por Silva (2019) em estagiários do 1º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física. Assim como destaca-se que a autoeficácia para ensinar alunos com deficiência intelectual apresenta maiores valores, seguidamente para deficiência física e visual. Apesar do resultados observados estarem em concordância com resultados prévios (Alhumaid et al., 2020; Hutzher & Daniel-Sham, 2017), a literatura não é consensual, pois outros autores referem que os professores, no geral, são mais confiantes em relação à DF (Morais et al., 2019) e consideram o aluno com DI mais difícil para ensinar (UNESCO, 2012).

No que se refere à relação de associação entre as diferentes dimensões das atitudes e da autoeficácia, todas as dimensões apresentaram relações significativas e positivas entre si. As dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes apresentam correlações fracas, resultados que corroboram estudos anteriores (Mahat, 2008; Silva, 2019). A correlação entre as dimensões de autoeficácia (DI, DF e DV) é moderada a forte, corroborando assim com o estudo de Hutzher e Daniel-Sham (2017), indicando-nos que o professor que se sente confiante para ensinar o aluno com uma deficiência também se sente confiante para as demais. Tal como apontam Reina et al. (2016), os professores com um alto sentimento de autoeficácia não sentem questionada a sua capacidade de lidar com pessoas com deficiência, podendo ver a situação como um desafio que enfrentam.

Acerca do género, não se verificaram diferenças significativas nas atitudes e na autoeficácia dos professores de EF, refutando a hipótese formulada. Embora os resultados corroborem estudos prévios (Doulkeridou et al., 2011; Nogueira, 2017; Silva et al., 2020), não há consenso, visto que outros autores referem que as mulheres tendem a ter atitudes mais positivas (Solís García & Borja González, 2021) e maiores valores de autoeficácia (Hutzher & Daniel-Sham, 2017) do que os homens (Abellán et al., 2019; Greguol et al., 2018). Uma possível explicação para as diferenças significativas entre géneros pode basear-se na proposta de Ajzen (1991) sobre a Teoria da Ação Racional, na qual é sugerido que as mulheres podem ter adquirido melhor a norma de ensino em condições diversas, incorporadas na abordagem da inclusão.

Do mesmo modo, não se verificaram, por um lado, diferenças em função da faixa etária e do tempo de serviço dos participantes, refutando a hipótese formulada, estando, porém, em concordância com os resultados encontrados por Hutzher e Daniel-Sham (2017). Por outro lado, encontra-se diferença significativa em professores mais velhos e com maior tempo de serviço, quando estas variáveis estão associadas à formação complementar em EF inclusiva (Greguol et al., 2018). Em relação à formação complementar em EF inclusiva, de uma forma geral, os professores apresentam atitudes positivas e são confiantes no ensino ao aluno com deficiência, corroborando a literatura (Morais et al., 2019; Reina et al., 2016; 2019). Encontramos diferenças significativas na dimensão cognitiva das atitudes, resultado semelhante de Silva (2019), que constatou o mesmo em estudantes estagiários do 2º ano do Mestrado em ensino da EF. Também encontramos diferenças significativas na dimensão deficiência intelectual da autoeficácia, corroborando os resultados de Alhumaid et al. (2020) e de Hutzher e Daniel-Sham (2017). Os professores com formação complementar em EF inclusiva para além de expressarem mais intenções de agir (dimensão comportamental) positivamente em relação à inclusão de alunos com deficiência, apresentam um predomínio de ideias, pensamentos e conhecimentos (dimensão cognitiva) positivos em relação à inclusão nas aulas de EF. Podemos, pois, aceitar a hipótese formulada e constatar que a formação pode trazer benefícios à forma como os professores solucionam problemas, como inovam as suas práticas determinando as possibilidades educativas dos seus alunos (Hodge et al., 2003).

Em relação à docência a alunos com deficiência intelectual, física e visual, constatou-se que os professores com experiência docente a alunos com deficiência são mais confiantes para ensinar este aluno em comparação com os professores sem experiência. Encontramos resultados semelhantes em Abellán et al. (2019), Alhumaid et al. (2020), Hutzher e Daniel-Sham (2017) e Reina et al. (2016). Por último, encontramos diferenças significativas na dimensão DI e DV da autoeficácia. Os professores que reportaram ter experiência docente com alunos com DI e DF sentem-se mais confiantes para ensinar a alunos com DI, e os que reportaram experiência com alunos com DV sentem-se mais confiantes para ensinar o aluno com DV e DI. É possível identificar que os professores com experiência docente a alunos com deficiência são mais confiantes para incluir e ensinar alunos com deficiência intelectual, visual e física respectivamente. Estas experiências aumentam consideravelmente as intenções favoráveis e a confiança do professor para uma EF inclusiva.

4 CONCLUSÕES

De uma forma geral, os professores de EF revelam atitudes positivas e são confiantes em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas. Verificamos que os professores são mais positivos na dimensão comportamental das atitudes, ou seja, agem de forma a incluir os alunos e sentem-se mais confiantes para ensinar alunos com deficiência Intelectual. No entanto, quando o professor dispõe de experiência com alguma deficiência, ele é confiante para ensinar e incluir os demais. Isto é, experiências positivas favorecem a percepção de autoeficácia face à inclusão. Concluímos, assim, que os professores estão em concordância com as políticas inclusivas definidas no Decreto-Lei nº 54/2018 e com a quarta meta da Agenda 2030, visto que os professores com formação complementar em EF inclusiva para além de agir numa perspectiva inclusiva, apresentam atitudes cognitivas significativas, ou seja, pensam e têm o conhecimento

para intervir com mais segurança no processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, contribuindo assim no processo de inclusão.

Algumas limitações devem ser pontuadas no presente estudo quanto à generalização dos resultados, como o número da amostra e aplicação apenas em uma zona geográfica do país. Pode ser possível em outras zonas geográficas apresentarem resultados diferentes. Assim, as linhas de orientação futura poderão passar pelo aumento do tamanho amostral bem como o do alargamento geográfico; deste modo, poder-se-á generalizar os resultados tendo em consideração as variáveis sociodemográficas. Para além disso, e com base nos resultados, será importante sugerir o reforço nas formações complementares práticas em EF inclusiva em todas as deficiências, com ênfase na deficiência física. Consequentemente, a inclusão de participantes com deficiência nessas formações deverá ser fomentada de forma a poder avaliar a mudança de atitude dos professores de EF após programas que fomentam o contacto com pessoas com deficiência. O alargamento da formação inicial a outras áreas de atuação, almejando a promoção e o fortalecimento da autoeficácia de futuros professores no ensino inclusivo através de estratégias eficazes, torna-se de especial importância.

REFERÊNCIAS

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M, Reina Vaíllo, R., Ferriz Morell, R., & Navarro-Patón, R. (2019). Percepção de autoeficácia para inclusão em futuros professores de educação física. *Journal of Sports Psychology*, 28(1), 143-156.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Autoeficácia de professores de educação física em formação para a inclusão na Arábia Saudita. *Sustentabilidade*, 12(9), 3898.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Block, M. E., Kwon, E. H., & Healy, S. (2016). Preparando futuros educadores físicos para a inclusão: Mudando o programa de formação de professores de Educação Física. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 17(1), 9-12.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature: From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and Validation of the Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184-205.
- Campos, M. J.; Ferreira, J. P.; Morais, M. P., & Rodrigues, G. M. (2019). Validação preliminar da versão Portuguesa da Self-Efficacy Scale For Physical Education Teacher Education Major Toward Children With Disabilities. *Cuadernos de psicología del deporte*, 19(3), 251-290.

- Correia, L. (2006). Dez ano de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva* (1ª ed., pp. 239-243). Sumus.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Institui o decreto de lei português de Educação Inclusiva. <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>
- 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.
- Fernandes, M. M., Costa Filho, R. A. D., & Iaochite, R. T. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219-232.
- Frumos, L. (2018). Attitudes and Self-Efficacy of Romanian Primary School Teachers towards Including Children with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.
- Greguol, M., Malagodi, B. M., & Carraro, A. (2018). Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 33-44.
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757.
- Hodge, S. R., Tannehill, D., & Kluge, M. A. (2003). Exploring the meaning of practicum experiences for PETE students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(4), 381-399.
- Hutzler, Y., & Daniel-Sham, E. (2017). Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities. *International Journal of Social Science Studies*, 5(10), 28-42.
- Lima-Rodrigues, L. M. S., & Rodrigues, D. A. (2020). Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, 22(3), 721-739.
- 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.
- Mantoan, M. T. E. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva* (1ª ed., pp. 198-199). Sumus.
- Morais, M. P., Campos, M. J. C., & Rodrigues, G. M. (2019). Formação contínua de professores de educação física face à perspectiva inclusiva. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 20(2), 153-160.
- Nogueira, M. J. (2016). *Análise exploratória da autoeficácia de futuros professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência* [Tese de Doutorado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/43174>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2012). Addressing exclusion in education: A guide to assessing education systems towards more inclusive and just societies. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073e.pdf>

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2015). *The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society & Education*, 8(2) 93-103.
- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., & Roldan, A. (2019). Improving Self-Efficacy Towards Inclusion in In-Service Physical Education Teachers: A Comparison between Insular and Peninsular Regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824. <https://doi.org/10.3390/su11205824>
- Rodrigues, D. (2017). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14(1), 67-73.
- Sato, T., & Hodge, S. R. (2009). Japanese physical educators' beliefs on teaching students with disabilities at urban high schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 159-177.
- Silva, R. J. R. (2019). *Validação da Versão Portuguesa da Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale em Estudantes-Estagiários de Educação Física* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125020/2/372307.pdf>
- Silva, R., Teixeira, J., Carredeira, R., Vilhena, E., & Bastos, T. (2020). As atitudes dos estudantes-estagiários em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. *Desporto e atividade física para todos*, 6(6), 59-65.
- Solís García, P., & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1(39), 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Teixeira, C. P. M. (2019). *Atitudes dos Professores em turmas com alunos NEE face à inclusão*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Fafe, Instituto de Estudos Superiores de Fafe]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30365/1/Disseta%C3%A7%C3%A3o-%20C%C3%A9lia%20%20Teixeira%202018-2019.pdf>

Recebido em: 24/02/2022

Reformulado em: 15/05/2022

Aprovado em: 20/06/2022

