



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**O papel da autoeficácia e atitudes dos professores na
adoção de práticas inclusivas**

Dissertação de Mestrado apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Maria Rosa Moreira da Cunha

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

NOVEMBRO 2022



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

O papel da autoeficácia e atitudes dos professores na adoção de práticas inclusivas

Dissertação de Mestrado apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação.**

Maria Rosa Moreira da Cunha

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Paulo César
Azevedo Dias**

Agradecimentos

Com a conclusão deste estudo, que visa a obtenção de grau de mestre em Psicologia da Educação, concluo uma etapa importante da minha vida académica e pessoal.

Agradeço, primeiro, a Deus, por me permitir com esforço e superação chegar até aqui.

Àqueles que se envolveram e participaram neste projeto, tornando-o possível, em especial ao Professor Doutor Paulo Dias, ao meu marido Artur Alves, e às minhas filhas Beatriz e Ana Miguel.

Resumo

A inclusão tem um papel decisivo no desenvolvimento dos alunos e esta assume, hodiernamente, como um princípio basilar na construção de uma educação equitativa e justa. Esta, deve criar condições de adaptação às necessidades, características, interesses e individualidades de cada um. Como tal, requer dos docentes reflexão e ponderação constante do seu papel, assim como das suas práticas. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo estudar o papel da autoeficácia e atitudes dos professores na adoção de práticas inclusivas. Com base numa amostra não probabilística, de professores do 1º ciclo até ao 3º ciclo, foram recolhidos dados utilizando um Questionário Sociodemográfico, a Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas, o instrumento *Multidimensional Attitudes Toward Inclusion* e a Escala de Prática Inclusiva. Os resultados permitem perceber uma relação significativa entre autoeficácia e atitudes docentes com as práticas inclusivas. Docentes mais velhos evidenciam atitudes mais positivas face à inclusão e revelam menores estratégias de colaboração; quando evidenciam maior grau académico, revelam atitudes mais positivas e maior autoeficácia. Revelam ainda maior autoeficácia na colaboração quando exercem funções em necessidades educativas especiais (NEE). Os docentes que evidenciam uma maior autoeficácia, maior grau percebido de sucesso com alunos com NEE e um maior nível de confiança no ensino demonstram ter maior autoeficácia, atitudes inclusivas cognitivas e afetivas mais elevadas, menos atitudes inclusivas comportamentais, e fazer uso de práticas mais inclusivas.

Palavras-chave: Autoeficácia; Atitudes; Práticas inclusivas; Professores.

Abstract

Inclusion has an important role in the development and training of students, nowadays, as a basic principle in the construction of an equitable and fair education. It should be adapted to the needs, characteristics, interests and the self of each one. So, it should be required from the teachers a constant reflection and ponderation about their role as well as their educational practices. In this way, the present study has the goal to study the moderating role of self-efficacy between attitudes and inclusive practices. It is intended to develop a quantitative of cross-sectional study and it will be chosen a non-probabilistic sample in which there will be teachers of the primary school until middle school. To select the data, it will be used a sociodemographic questionnaire, the self-efficacy scale in the implementation of the inclusive practices, the instrument *Multidimensional Attitudes Toward Inclusion* and inclusive practice scale. The results show a significant relationship between teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive practices. Older teachers have more positive attitudes towards inclusion and show fewer collaboration strategies; when they have a higher academic degree, they show more positive attitudes and higher self-efficacy. They also show greater self-efficacy in collaboration when working with special educational needs. Teachers who show higher self-efficacy, higher perceived success with students with special educational needs, and a higher level of confidence in teaching demonstrate higher self-efficacy, higher inclusive cognitive and affective attitudes, lower inclusive behavioral attitudes, and use more inclusive practices.

Keywords: Teachers' self-efficacy; Attitudes; Inclusive practices.

Índice

Introdução	6
Movimento Histórico Inclusivo	8
Atitudes para a Inclusão	11
Autoeficácia para a Inclusão.....	14
Práticas Inclusivas	16
Metodologia.....	18
Objetivos.....	18
Desenho de Investigação	18
Amostra	19
Instrumentos	21
Procedimentos de Recolha e Análise de dados	23
Resultados.....	23
Discussão	29
Conclusão	32
Referências	34

Introdução

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Organização das Nações Unidas, ONU, 1948), a educação é um direito universal, que promove o crescimento pessoal e profissional, bem como a preparação do exercício para a cidadania (Paiva et al., 2016). Como tal, deve ser capaz de criar condições para todos os estudantes, particularmente para os que têm mais dificuldades no processo de aprendizagem. No sentido de promover a equidade e a inclusão educativa, os países têm feito um investimento significativo, seja ao nível da legislação, de recursos materiais, assim como na capacitação dos recursos humanos no contexto da educação, nomeadamente dos professores. De facto, a investigação releva o papel determinante da formação dos professores e das práticas inclusivas no contexto escolar para promover a aprendizagem e a igualdade de oportunidades para todos. Este processo deve garantir a qualidade do ensino para todos os indivíduos dependendo das suas limitações de aprendizagem (Lobato, 2020). Com o desenvolvimento de políticas inclusivas, urge a também necessidade de avaliar o sentido de preparação dos professores e os fatores que nos ajudam a compreender a utilização de práticas inclusivas.

Muita investigação tem sido realizada sobre as atitudes, processos que se tem revelado fundamentais na construção de uma educação inclusiva (Gouveia, 2019). De acordo com Morgado (2004), o sucesso da educação inclusiva passa pela capacidade de resposta dos docentes perante a multiplicidade existente nas salas de aula. Os mesmos autores salientam que os docentes desenvolvem práticas ajustadas quando acreditam que todos os alunos têm um potencial para evoluir, desenvolvendo uma gestão curricular que englobe todos os indivíduos. Outros autores, baseiam-se na perspetiva de Bandura (1977) para assinalar o papel da autoeficácia, do sentido de competência para lidar com os desafios e promover práticas mais inclusivas. Na perspetiva do autor, a autoeficácia envolve a autoconsciência dos indivíduos sobre as suas capacidades para realizar uma determinada tarefa ou atividade. Nesse contexto, espera-se que profissionais com maiores níveis de autoeficácia evidenciem uma prática docente com atitudes e comportamentos facilmente adaptáveis e flexíveis, mesmo em situações adversas e em mudanças curriculares (Frumos, 2018). Manifestam níveis mais elevados de compromisso com o ensino, adotam procedimentos mais eficazes para lidar com alunos portadores de algum problema na aprendizagem, revelam ser mais propensos a

introduzir práticas inovadoras e assumem uma postura mais democrática na sala de aula, promotora de autonomia e confiança.

Atentando aos factos sobreditos, o presente estudo tem como intuito estudar o papel da autoeficácia e das atitudes dos docentes na adoção de práticas inclusivas. A pertinência do estudo justifica-se pelo facto de que serem poucos os estudos no contexto internacional que analisam as relações complexas entre estas variáveis em conjunto (e.g., Sharma et al., 2021), sendo ainda menos os realizados no nosso contexto. Além disso, a prevalência crescente de crianças em contexto escolar que apresentam necessidades especiais (NE) sublinha a necessidade de estudos que possam constituir um contributo para a promoção da inclusão (Bastos et al., 2017).

Por forma a organizar este trabalho, delineou-se a constituição em duas partes distintas. A primeira parte remete para uma revisão da literatura sobre o movimento inclusivo, onde se pretende analisar o percurso histórico percorrido pelos diferentes movimentos, no que respeita à conceção da Inclusão, bem como a um olhar pela educação inclusiva na atualidade, em Portugal. Subordinado ao tema do projeto pretende-se explorar as atitudes e as práticas inclusivas implementadas em contexto educativo, bem como analisar o conceito de autoeficácia, na sua generalidade, e na dimensão educacional, e de que forma se reflete no sentido de eficácia dos professores. No que respeita à segunda parte, é apresentada a metodologia utilizada neste estudo, além de fundamentar os procedimentos a que recorreremos para a recolha e análise de dados.

Movimento Histórico Inclusivo

O movimento da integração escolar teve início na década de 60, nos países do norte da Europa, com o objetivo de dar resposta às lacunas existentes na escolarização de crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, acompanhadas por professores de ensino especial, com formação específica a esse exercício (Sanches & Teodoro, 2006). A publicação, em 1975, da *Public-law 94-142 "The Education for All Handicapped Children"*, nos EUA, representou uma evolução significativa no movimento de integração escolar, pois estabeleceu o conceito de "ambiente o menos restritivo possível" e alertou para a premência de alunos com deficiência passarem a ser educados em ambientes tão normativos quanto a sua condição permitisse, devendo as escolas garantir para cada um o modelo mais eficaz à sua integração e aceitação. Esta lei exigiu a todos os estados que fossem respeitados princípios e procedimentos tais como a "identificação de todos os deficientes dos quatro aos 21 anos; planificação e programação adequadas às necessidades de cada um; participação dos pais nas decisões educativas; educação com recurso à alternativa menos restritiva possível; não discriminação" (Madureira & Leite, 2003, pp. 23-24).

Também na Europa o movimento da integração progrediu e afirmou-se, com diversos trabalhos científicos e legislativos, evidenciando-se, em Londres, o *Warnock Report Special Education Needs* (1978), que introduz o conceito de NEE, e a *Education Act* (1981), que destaca a necessidade de conceber intervenções educativas específicas, tendo em vista as dificuldades de aprendizagem de cada criança, individualmente (Bautista, 1997; Madureira & Leite, 2003; Sanches & Teodoro, 2006). Em virtude do Congresso Internacional sobre Educação Especial (EE), decorrido em Birmingham, Inglaterra, em abril de 1995, que sucedeu ao Congresso de Cardiff (1990) e à Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) (em Jomtien, Tailândia), foi possível avaliar, em cinco anos, a pertinência do conceito de educação inclusiva na agenda dos organismos internacionais, e realizar uma apreciação relativamente ao progresso obtido na superação das dificuldades. Também a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca em junho de 1994, mostra-se particularmente relevante, dado que vem situar e definir os direitos das crianças e jovens com NEE no contexto mais abrangente dos direitos da criança e do homem, tomando como referência a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e as Normas das Nações Unidas sobre a

Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993) (Sanches & Teodoro, 2006). Estes avanços refletem o abandono do conceito de «integração» por movimentos que objetivam a «educação inclusiva», de forma a reestruturar as escolas para que estas respondam às necessidades de todas as crianças (Ainscow et al., 1997). No sentido de fortalecer as medidas referentes ao cumprimento da orientação inclusiva, a Declaração de Salamanca salienta que as escolas de Ensino Regular (ER) são os recursos mais eficientes para combater as atitudes discriminatórias, já que possibilitam a formação de comunidades abertas e solidárias e a construção de uma sociedade educativa inclusiva que esteja ao alcance de todos. Também viabilizam uma educação adequada à maioria das crianças e incentivam a eficiência de todo o sistema educativo, numa relação custo-qualidade superior (UNESCO, 1994, p. ix).

Em Portugal, as mudanças legislativas mais significativas surgiram a partir da década de 80, com a efetivação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 (Portugal, 1986), e a entrada em vigor do Decreto-Lei no 319/91 (Portugal, 1991), que assumiram a perspetiva de escola para todos, possibilitaram a implementação de mudanças a nível organizacional e a nível de recursos técnicos e humanos, verificaram-se novas formas de organização das escolas, particularmente no que respeita aos recursos e eliminação de barreiras, e ainda a formação em massa de professores, para que estes pudessem dar resposta aos alunos com necessidades especiais (em termos da obrigatoriedade de criar programas educativos para os alunos com NEE de natureza permanente), muito embora estas respostas fossem mais num sentido assistencial (Nogueira, 2011; Rodrigues, 2011). O Decreto-Lei 319/91 vigorou durante dezasseis anos e ficou associado a diversas tentativas de melhorar a resposta às necessidades destes alunos.

Posterior à declaração de Salamanca e ao Decreto-Lei 319/91, tendo em vista a análise da qualidade das respostas educativas até então executadas e o sentido de eficácia dos docentes para a promoção destas práticas, foi implementado, em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. A implementação deste decreto trouxe como principais alterações os processos de referenciação, avaliação e elegibilidade dos alunos que beneficiam dos serviços da EE, e definiu como objetivos gerais a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a igualdade de oportunidades, a preparação para a prossecução de estudos e para a vida profissional, incluindo a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, público, privado e cooperativo. Contribuiu ainda para a avaliação do grau de preparação dos docentes para a promoção

e execução das práticas inclusivas, pois enquanto for possível avaliar os avanços e limitações da formação e práticas inclusivas dos docentes, será exequível obter indicadores que possibilitem a melhoria da formação contínua e das políticas educativas (Dias, 2017). É justamente esta questão da avaliação uma das alterações que mais se destacou com o decreto-lei 3/2008. A avaliação possibilitava a identificação dos agentes educativos e suas funções no que respeita à referenciação e avaliação de alunos com NEE, sendo delegado no departamento de EE e nos serviços de psicologia e orientação a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF; OMS, 2001), mais diretamente, na versão Crianças e Jovens (CIF – CJ). Este instrumento de classificação (que aplica uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar no entendimento do funcionamento humano) permitia a avaliação dos alunos e a qualificação do grau de funcionalidade e de incapacidade, para além de identificar os fatores ambientais que se revelassem facilitadores ou barreiras.

O DL 3/2008 preservou a definição do programa educativo, que designou Programa Educativo Individual (PEI). Tornou obrigatória a elaboração de um relatório pormenorizado, no final de cada ano letivo, onde se avaliavam as medidas educativas aplicadas e no qual eram apresentadas sugestões a adotar no ano seguinte. Estabeleceu, similarmente, o Plano Individual de Transição (PIT) para alunos cujas necessidades educativas não possibilitassem a aquisição de aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

O Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, anulou o Decreto-Lei 3/2008, passando este a ser o diploma legal mais atual no que respeita aos princípios e normas que asseguram a inclusão. O desenho universal de aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível no acesso ao currículo são duas das opções metodológicas subjacentes a este decreto-lei, sustentando-se em modelos curriculares flexíveis, onde é necessária uma monitorização e acompanhamento contínuo da eficácia das intervenções implementadas (fortalecendo, desse modo, o envolvimento dos pais/encarregados de educação). O DUA é um instrumento de planeamento e ação em contexto de sala de aula, que propõe o exercício de práticas pedagógicas capazes de motivar e envolver os alunos, não obstante a variedade das suas características e preferências. Objetiva a diminuição dos fatores de índole pedagógica que podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo o acesso, participação e sucesso dos alunos com ou sem deficiência (Nunes & Madureira, 2015). A abordagem multinível objetiva que cada aluno seja capaz de

adquirir uma base comum de competências, prezando as suas potencialidades e interesses.

Este mesmo Decreto-Lei estabelece um conjunto de novas medidas, nomeadamente a criação das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI) e dos centros de apoio à aprendizagem (CAA), a integrar em cada agrupamento de escolas, preservando-se as escolas de referência e os centros de recursos. Também o manual de apoio à prática surge numa versão atualizada, para apoiar os profissionais e os pais/encarregados de educação no esclarecimento e implementação deste novo diploma legal. Assim, deixa os sistemas de categorização dos alunos, incluindo a categoria *necessidades educativas especiais*. Segundo a alínea e) do artigo 2.º, são agora definidas como «Barreiras à aprendizagem», as causas de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística decorrentes da interação criança ou aluno e ambiente que compõem barreiras à aprendizagem”.

A educabilidade universal pressupõe que todos os alunos demonstram capacidade de aprendizagem e desenvolvimento no plano educativo. É necessário que a equidade seja garantida, para que todos os alunos tenham acesso aos apoios basilares, para que possam concretizar todo o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. A inclusão surge como direito fundamental de todos os alunos ao acesso e participação aos mesmos contextos educativos, de modo pleno e efetivo, e a personalização manifesta-se no planeamento educativo centrado no aluno, para que as medidas sejam tomadas e decididas em concordância com as suas necessidades, interesses, potencialidades e preferências, por meio de uma abordagem multinível. A flexibilidade dos currículos, dos espaços e tempos escolares é essencial para garantir que a ação educativa, na sua metodologia, instrumentos e atividades, consiga dar resposta às particularidades de cada aluno. E também a autodeterminação – o respeito pela autonomia pessoal deve considerar os interesses e preferências dos alunos, além das suas necessidades, possibilitar a expressão da sua identidade cultural, linguística, gerando oportunidades para participar na tomada de decisões (Silva, 2019).

Atitudes para a Inclusão

Uma escola para todos impõe a existência de uma mudança nas práticas e sequentes atitudes por parte de professores, alunos, e outros agentes educativos, pois apenas assim se poderá desenvolver o respeito, amizade e a valorização da diferença e

cooperação. A escola tem o compromisso de se adaptar a cada situação em particular, devendo alterar a sua organização, função e o processo de ensino e aprendizagem em benefício de todos os alunos, sempre que tal se revele necessário (Freire, 2008).

De acordo com Gouveia (2019), as atitudes dos professores são excepcionalmente importantes no processo de aprendizagem dos alunos e para o sucesso de qualquer mudança educacional, sobretudo quando se objetiva uma escola inclusiva (Silva et al., 2014). Não obstante, a existência de docentes com atitudes contrárias a estes princípios ainda é algo corrente, o que dificulta e cria um obstáculo à implementação da inclusão no sistema educativo, tal como vários estudos têm vindo a mostrar (Galaterou & Antoniou, 2017). Ainda que os professores encarem como positivo o processo de inclusão, estes tendem a considerar a sua implementação como um assunto problemático e complexo (Avramidis & Norwich, 2002). Estas preocupações sobre de que forma a inclusão deve ser implementada influenciam justamente as suas atitudes (Burke & Sutherland, 2004). A este propósito falamos de preocupações de natureza prática, que dizem respeito ao ser capaz de dar a resposta adequada aos alunos com necessidades especiais sem que com isso os demais alunos sejam prejudicados, estar preocupado com a qualidade e quantidade de trabalho que é necessário desenvolver com os alunos com necessidades especiais, falta de recursos, formação e competências limitadas no que concerne à prática educativa inclusiva, entre outros (Gouveia, 2019).

As investigações realizadas neste domínio têm demonstrado que os professores formados e preparados para trabalhar com alunos com problemas comportamentais, de aprendizagem ou problemas emocionais tendem a ter atitudes mais positivas no que respeita à inclusão destas crianças no modelo educativo regular, e que os docentes com formação prática na área das NEE e aqueles com mais contato com pessoas com deficiência apresentam, em comparação com os seus colegas, atitudes mais positivas face às práticas inclusivas (Hunter-Johnson et al., 2014; Thaver et al., 2014). Isto permite compreender o impacto significativo das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas regulares e no sucesso educativo, e à visão que os docentes têm sobre as práticas inclusivas (Lika, 2016). Este aspeto tem-se revelado essencial para que se repense na formação de base dos docentes e que se passe a integrar percursos educacionais inovadores e modelos pedagógicos experimentais (Silva et al., 2014).

Inúmeras variáveis como a idade, o sexo, o tempo de serviço e a formação inicial são apontadas na literatura existente, como influenciadoras das atitudes dos

professores face à inclusão (Boer et al., 2010; Bolieiro & Coelho, 2014; Coelho, 2012; Lebres, 2010; Leitão, 2007; Silva et al., 2013). Docentes com menos idade, do sexo feminino, com pouco tempo de serviço, com formação especializada e detentores de formação especializada no âmbito das NEE evidenciam atitudes mais positivas face à inclusão de crianças/alunos com NEE (Boer et al., 2010; Leitão, 2007; Santos & César, 2010). De ressaltar que algumas investigações não encontram diferenças estatisticamente significativas nos grupos etários estudados, apresentando valores orientados para uma atitude positiva face à inclusão (Bolieiro & Coelho, 2014; Coelho, 2012; Silva et al, 2013); outros autores também obtiveram resultados contraditórios no que respeita ao sexo, considerando os indivíduos do sexo masculino mais propensos a manifestar atitudes mais positivas (Avramidis & Norwich, 2002; Boer et al, 2010; Silva et al, 2013).

De acordo com Sharma e colaboradores (2006, 2008) e Coelho (2012), existe uma relação direta entre grau académico elevado com as atitudes positivas dos professores para com a inclusão, ou seja, as atitudes positivas aumentam quando, também, o grau académico dos professores é superior. No que respeita à idade, a literatura não é consensual, apesar de algumas investigações concluírem serem os professores mais velhos a adotarem atitudes mais positivas face à inclusão (Coelho, 2012; Gouveia, 2019; Sharma et al., 2006, 2008).

As atitudes e as práticas que os professores evidenciam correlacionam-se e promovem uma educação inclusiva (Warnick, 2001). Meijer (2003) refere que a associação entre as práticas pedagógicas e as atitudes dos docentes influencia, notavelmente, a verdadeira inclusão. Relativamente às práticas associadas com o trabalho colaborativo, Pinto e Pereira (2012) constataram que o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os professores do Ensino Especial reflete-se numa mudança de atitudes e numa melhoria das suas capacidades perante a inclusão de alunos com NEE. Também Morgado (2003), Farrel (2006) e Coelho (2012) reconhecem através das suas investigações que o desenvolvimento de práticas e a construção de cenários educativos mais inclusivos estão inerentemente correlacionados com as atitudes dos professores (Rita, 2016). Por sua vez Snyder (2010) revela que as atitudes e as práticas pedagógicas sugeridas pelos professores em sala de aula estão relacionadas e influenciam a inclusão de alunos com NEE.

Autoeficácia para a Inclusão

O construto de autoeficácia assume-se como uma das principais componentes da teoria social cognitiva de Bandura. A perspectiva do autor conduziu-o à conclusão de que a crença das pessoas sobre as suas capacidades faz com que os estados fisiológicos dos indivíduos sejam alterados em situações adversas (Silva, 2012). O conceito de autoeficácia ganha forma quando Bandura publica, em 1977, o artigo denominado “*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*”, no qual apresenta um quadro teórico integrador para explicar e antever mudanças psicológicas acentuadas por diferentes modos de tratamento (Pajares, 1996). Esta teoria hipotetiza que as expectativas de eficácia pessoal determinam se o comportamento de confrontação será iniciado, e quanto esforço pessoal e tempo será sustentado diante de obstáculos e experiências aversivas. A autoeficácia interliga-se com a eficácia pessoal dos indivíduos, na medida em que as suas crenças orientam, de certo modo, as suas ações. Este conceito assume um papel fundamental no funcionamento humano, uma vez que afeta o comportamento, não apenas diretamente, mas pelo seu impacto sobre outros fatores: metas e aspirações, expectativas de resultados, tendências afetivas e percepção de impedimentos e oportunidades no ambiente social (Bandura, 2000). Deste modo, as atitudes pessoais resultam maioritariamente das crenças dos indivíduos e não tanto daquilo que estes são capazes de realizar, por isso ter conhecimento das crenças de cada indivíduo é um fator importante para se compreender como realmente este irá reagir perante algumas situações (Bandura et. al., 2008). O contexto onde o indivíduo está inserido, o seu contexto histórico e a sua formação cultural/académica influenciarão a reação a determinada situação, visto que “as crenças de eficácia variam em nível, força e generalidade, e essas dimensões mostram-se importantes para determinar a avaliação adequada” (Pajares & Olaz, 2008, p. 108).

O entusiasmo à volta deste conceito levou diversos autores a aplicá-lo em contextos diferenciados. No contexto educativo, o construto da autoeficácia docente (Gonzalez et al., 2013) também faz parte da Teoria Social Cognitiva, e baseia-se nas crenças que os docentes possuem a respeito da sua própria capacidade em exercer uma influência positiva nos alunos e na sua aprendizagem (Pedro, 2007). Nessa mesma linha de pensamento, Azzi e Vieira (2014) sustentam que o professor, quando avalia sua competência profissional, baseia-se no que lhe é exigido em relação ao ensino, considerando o contexto da sua prática. Essa autoavaliação proporciona uma visão abrangente em relação às dificuldades, habilidades e capacidades imprescindíveis para

obter sucesso no processo de aprendizagem. As capacidades do professor são o instrumento que influencia a qualidade do ensino em sala de aula e que pode construir novas alternativas e desenvolver novas competências (Jesus, 2009; Morgado, 2003). Como tal, a formação dos professores assume extrema importância, porque a eles se arroga o papel de desenvolver práticas pedagógicas que podem contribuir ou não para a aquisição de conhecimento por todos os alunos, sem nunca descuidar das suas dificuldades. Assim, torna-se necessário que essa formação seja constituída na forma de trabalhar com a diversidade, “sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas” (Jesus, 2009, p.97). Nesse sentido, pode-se afirmar que as crenças de autoeficácia dos professores podem influenciar toda a vida profissional, de tal modo que “o seu envolvimento no trabalho, comprometimento com a organização das atividades, entusiasmo em sala de aula e o nível de aspiração profissional podem ser consequências da sua autoeficácia” (Pedro, 2007, p.24).

Vários estudos orientados para a autoeficácia docente concluem que o construto em análise é relevante para a compreensão do comportamento dos professores em relação aos seus colegas de trabalho (Castro-Carrasco et al., 2012; Silva & Silva, 2015), em relação aos alunos (Paiva & Prette, 2009) e no que refere ao desenvolvimento na sua prática enquanto professor (Rodríguez et al., 2009). Consequentemente, os pensamentos, as ações e as emoções orientados pela autoeficácia influenciam-se mutuamente, fazendo com que as percepções dos indivíduos norteiem as ações e estas, pelo seu efeito, as alterem (Bandura, 1977).

A literatura indica que, em relação ao sexo, verificam-se pontuações médias mais baixas entre o sexo feminino para a autoeficácia (Kiviet & Mji, 2003; Riggs, 1991), diferenças estas que podem ser justificadas pelo facto de que, desde muito cedo, homens e mulheres apresentam dissemelhanças na autoeficácia para situações de desempenho (Huang, 2013). Também é possível perceber menor autoeficácia ao longo da idade, o que sugere que os professores mais velhos se sentem menos competentes e, como tal, menos preparados para promover a inclusão. Este é um desafio particularmente emergente quando nos deparamos com a falta de entrada de professores mais novos nas escolas, além da falta de oportunidades ou de estímulos à formação contínua adequada às necessidades dos professores.

As funções e a formação específica na educação de crianças com NEE revelam-se fatores diferenciadores na perceção da colaboração e da eficácia docente. Pela sua formação e exercício profissional, compreende-se que os professores que trabalham na

Educação Especial têm maior sentido de eficácia para as práticas inclusivas, o que salienta o papel da formação. No estudo de Dias (2017), confirma-se que autoeficácia dos professores com formação inicial e contínua neste âmbito é superior, e embora outros estudos indiquem uma atitude, de modo geral, positiva relativamente à inclusão, quer de professores como pais (e.g., Dias et al., 2013; Freitas et al., 2015), parece haver diferenças consideráveis na perceção de competência para lidar com este desafio em sala de aula.

Também a experiência pessoal com pessoas com NEE se revela uma variável significativa para explicar a perceção de competência para a inclusão. A literatura confirma a relevância da proximidade e do conhecimento adequado para uma atitude e sensação de competência para dar as respostas adequadas e ajustadas (Dias, 2017).

Práticas Inclusivas

Os desafios da escola inclusiva como princípio da igualdade de oportunidade para todos assenta sobretudo na qualidade profissional dos professores e dos agentes educativos, e é nessa formação que se devem não só garantir o domínio de conhecimentos e das competências, mas também desenvolver estratégias de intervenção que promovam práticas de inclusão. As autoras Martín e González-Gil (2011) corroboram que o trabalho do professor é fundamental para promover as mudanças que ocorrem no novo modelo de escola, que se reflete em reformas, atitudes e pensamentos nas ideias existentes, e ainda afirmam que, “para que possam originar e desenvolver reformas educativas, os professores necessitam de formação, ação, reflexão, motivação e comprometimento face a uma nova filosofia inclusiva” (Martín & González-Gil, 2011, p.153).

Os autores referem que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos escolares pouco têm contribuído para a educação dos alunos com NEE (Freitas, 2006). De acordo com Morgado (2003), o que se verifica em estudos realizados com os professores é que “estes explicitam que a sua formação inicial não os prepara devidamente para a resposta a grupos de alunos cada vez mais heterogéneos” (p.132). Esta problemática sugere que as universidades e as escolas de formação de professores devem aprofundar e apurar a qualidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado e desenvolver programas eficazes que ofereçam suporte ao desenvolvimento do futuro profissional, para além de trabalhar competências relacionais e de comunicação e formas de desenvolver, junto dos professores e turmas, atitudes

favoráveis à inclusão de alunos com NEE (Eliseu, 2012). É cada vez mais evidente que os professores possuem um papel determinante relacionado ao seu desenvolvimento profissional no processo de inclusão. A formação inicial de docentes requer a adaptação das práticas inclusivas escolares (Denari, 2006; Morgado, 2003).

A revisão dos currículos demonstra ser fundamental neste âmbito. Os estágios e/ou as práticas acompanhadas possibilitarão a articulação do conhecimento teórico-prático nos contextos educativos, a aprendizagem, avaliação e planeamento de metodologias de ensino e aprendizagem focadas na criança, e sua organização por domínios cognitivos e de aprendizagem emocional, comportamental/social, comunicacional, sensorial, motora e de saúde (Correia, 2008; Eliseu, 2012). A formação de professores pode também ser desenvolvida através de estratégias que possibilitem o contato com casos reais e onde os professores possam desenvolver conhecimentos através de investigações e projetos de carácter prático em contato com realidades factuais (e.g., estudos de caso, estágios, etc.) (cf., Correia, 2008; Eliseu, 2012; Rodrigues, 2007). Na perspectiva de Rodrigues (2007), esta é a melhor forma de adquirir competências e conhecimentos, pois o autor considera que o acréscimo de um maior número de conteúdos e o aumento do currículo de formação de professores não resolveria o problema colocado, já que a aquisição de mais conhecimentos de natureza teórica não fará com que o professor se encontre mais apto e capacitado a responder aos novos desafios que lhe são apresentados. A este propósito, a abordagem multinível constitui um meio para que cada aluno consiga adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses, já que está consolidada em critérios universais, seletivos e adicionais, ajustados às necessidades individuais. Esta abordagem compreende uma estrutura organizada por níveis de suporte, que, em função das necessidades dos alunos, variam em tempo, intensidade e frequência (Rodrigues et al., 2018). É importante que as técnicas utilizadas nesta abordagem não constituam um exercício de equalização e contribuam para a exclusão, ao contrapor a prática de uma aprendizagem plural (Colôa, 2018).

A investigação de Sharma e colaboradores (2021), que procurou determinar a associação entre o uso de práticas inclusivas com as atitudes dos participantes e sua eficácia para ensinar em salas de aula inclusivas, confirmou que os dois preditores de atitudes e eficácia explicam 37% da variância. Embora atitudes e eficácia tenham sido preditores significativos, a eficácia revelou ser a variável de principal contributo para explicar a variância, quando comparada às atitudes. A eficácia dos professores foi o

indicador mais forte do uso de práticas inclusivas pelos participantes para todas as instituições contempladas na investigação, exceto uma, enquanto as atitudes dos participantes contribuíram em menor grau para explicar o uso de práticas inclusivas. Estes dados reforçam a ideia de que vale a pena tentar incluir esse conteúdo nos programas de formação de professores; estes beneficiam do desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão, e da confiança na sua própria eficácia, quando se trata da prática. O desenvolvimento de cada um desses fatores pode certamente ser incrementado por meio de conteúdos teóricos robustos, juntamente com experiências positivas, com aplicação prática, em ambientes de estágio.

Metodologia

Almeida e Freire (2008) explicam que num estudo científico é fundamental considerar uma sequência de passos tendo em vista a objetividade em todo o processo. Neste contexto, propõe-se abordar os requisitos científicos e éticos inerentes a um trabalho de investigação. Desencadeámos este processo de investigação com a descrição e fundamentação metodológica utilizada, os objetivos, o desenho de investigação, a caracterização da amostra e os instrumentos a utilizar, assim como os procedimentos de recolha e análise de dados.

Objetivos

Com a realização desta investigação, pretende-se avaliar o papel da autoeficácia e atitudes dos professores na adoção de práticas inclusivas.

Objetivos específicos:

1. Perceber de que forma as variáveis sociodemográficas (idade, sexo, habilitações académicas) interferem na autoeficácia, nas atitudes e nas práticas inclusivas;
2. Analisar o papel de variáveis profissionais na autoeficácia, nas atitudes e nas práticas inclusivas;
3. Entender de que maneira a experiência inclusiva anterior se relaciona com as atitudes e a autoeficácia na implementação de práticas inclusivas.

Desenho de Investigação

A modalidade desta investigação é quantitativa. Esta abordagem tem origem a partir das ciências naturais e do positivismo, que se fundamentam no conhecimento da natureza através do método científico. Quando aplicada à Psicologia, a investigação quantitativa assenta num paradigma positivista ou pós-positivista, ao defender que os

seres humanos são constituídos por partes/variáveis passíveis de ser avaliadas. Nesse sentido, o método quantitativo de investigação caracteriza-se pelo foco no que é mensurável e objetivo, utilizando a linguagem matemática para analisar os dados recolhidos (Almeida & Freire, 2008). Além disso, o presente estudo é de cariz transversal, pois os construtos foram avaliados num único momento.

Amostra

Para o presente trabalho, foi selecionada uma amostra não probabilística, através do processo de amostragem de bola de neve, que se caracteriza pela solicitação a participantes recrutados inicialmente, uma sugestão de contato de outros indivíduos, a quem fosse também possível participar no estudo (Fortin et al., 2009). Os critérios de exclusão deste estudo abrangeram professores que pertencem ao pré-escolar e o ensino secundário.

A amostra deste estudo é constituída por 250 professores de vários agrupamentos do país, do 1º ciclo até ao 3º ciclo, sendo 22 do sexo masculino (8.8%) e 228 do sexo feminino (91.2%), com idades compreendidas entre os 27 e os 65 anos ($M = 52.00$. $DP = 7.42$). São na maioria licenciados ($n = 131$. 52.4%) e professores de quadro ($n = 206$. 82.4%). Desta amostra, 175 professores não exerceram funções na educação especial (70%), mas 243 tiveram experiências com alunos com NEE (97.2%). Ainda nesta amostra, 211 conhecem pessoas com necessidades especiais (84.4%), e quanto à natureza da relação com estes ($n = 98$, 46.2%) são conhecidos. Na maioria, os professores avaliam o seu grau de sucesso e confiança como mediano ($n=147$, 58.8 % e $n=148$. 59.2%, respetivamente) no que respeita ao ensino de alunos com necessidades de aprendizagem numa sala de aula regular (tabela 1).

Tabela 1.*Descrição da amostra*

Variável	Frequência	Porcentagem
Sexo		
Masculino	22	8.8%
Feminino	228	91.2%
Idade		
27 aos 37	11	22.4%
38 aos 48	107	46.4%
49 aos 58	102	40.8%
59 aos 65	30	19.2%
Grau acadêmico		
Licenciatura	131	52.4%
Pós-graduação	25	10.0%
Especialização	15	6.0%
Mestrado	70	28.0%
Doutoramento	9	3.6%
Situação Profissional		
Professor quadro	206	82.4%
Professor contratado	44	17.6%
Exerceu funções na Educação Especial		
Sim	75	30.0%
Não	175	70.0%
Experiências com alunos com NEE		
Sim	243	97.2%
Não	5	2.0%
Conhece alguma pessoa com alguma necessidade especial?		
Sim	211	84.4%
Não	39	15.6%

(Continua na página seguinte)

(Continuação)

Variável	Frequência	Porcentagem
Se sim, qual a natureza da sua relação?		
Conhecido	98	46.2%
Casual	59	27.8%
Próximo	31	14.6%
Íntimo	24	11.3%
Avalie o seu grau de sucesso até à data no ensino de alunos com necessidades de aprendizagem numa sala de aula regular		
Baixo	28	11.2%
Mediano	147	58.8%
Elevado	72	28.8%
Não tive oportunidade em ensinar alunos com NEE	3	1.2%
Avalie o seu nível de confiança no ensino de estudantes com necessidade especial numa sala de aula normal		
Baixo	40	16.0%
Mediano	148	59.2%
Elevado	59	23.6%
Não tive oportunidade em ensinar alunos com NEE	3	1.2%

Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizado um Questionário Sociodemográfico, para a recolha de informação relativa à idade, sexo, habilitações académicas, anos de serviço, experiência com alunos de NEE, experiência docente na Educação Regular ou Especial. Foi ainda utilizada a Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma et al., 2012) traduzida e validada para a população portuguesa (Dias, 2017). Esta tem como propósito avaliar a autoeficácia na implementação de Práticas Inclusivas, sendo constituída por 18 itens com uma escala de resposta fechada, desde um (discordo totalmente) a seis (concordo totalmente). Os itens avaliam três dimensões: estratégias de ensino inclusivas, que é composta por seis itens (e.g., *Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação, como por exemplo, portefólio, testes adaptados entre outros*)

eficácia na colaboração, constituída por seis itens (e.g., *Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários [por exemplo, auxiliares, outros professores] no ensino a alunos com NEE, na sala de aula*), e eficácia no controlo de comportamentos, formada por seis itens (e.g., *Sinto capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência*). O instrumento apresenta boas propriedades psicométricas (boa estrutura fatorial e alfa de Cronbach total de .89, variando entre os .86 no primeiro fator e .81 no terceiro).

No que concerne às atitudes, foi utilizada a *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (MATIES) (Mahat, 2008), traduzida e validada para a população portuguesa (Silva, 2019). Este instrumento permite medir aspetos afetivos, cognitivos e comportamentais das atitudes, no contexto da educação inclusiva. Este é composto por um total de 18 itens e cada dimensão (afetiva, cognitiva e comportamental) contém seis itens e uma escala de resposta de seis pontos (Mahat, 2008). Os itens que integram a dimensão afetiva das atitudes representam os sentimentos e emoções dos professores em relação à educação inclusiva (e.g., *Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades*). Para a dimensão cognitiva, os itens refletem as perceções e crenças dos professores (e.g., *Fico incomodado(a), quando os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula*). Por último, os itens que fazem parte da dimensão comportamental estão relacionados com a intenção do professor de agir de certa forma para a inclusão nas suas aulas (e.g., *Estou predisposto(a) a adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas capacidades*). No que diz respeito às propriedades psicométricas, o *alfa de Cronbach* evidencia a confiabilidade das escalas, sendo .89 para a dimensão afetiva, .79 para a dimensão cognitiva e .91 para a dimensão comportamental.

Para avaliar as práticas pedagógicas inclusivas referentes aos professores, foi utilizada a Escala de Prática Inclusiva (IPS) (Sharma et al., 2021). O instrumento está traduzido e validado para a população portuguesa (Dias, 2021). Permite aos docentes relatarem até que ponto usaram uma prática de ensino ou são mais propensos a usar a prática quando estão a lecionar. Cada item pode ser respondido usando uma escala de cinco pontos. As classificações atribuídas são as seguintes: *Especialista* (4), *Proficiente* (3), *Em desenvolvimento* (2), *Iniciante* (1) e *Não aplicável* (0). A escala original é composta por 26 itens. Cada afirmação começa com uma frase "Na minha sala de aula,

eu ", seguida por uma afirmação como "ajustar instruções para abordar os pontos fortes dos alunos". Pontuações mais elevadas são indicativas de que o participante usa (ou planeja usar) práticas mais inclusivas no ensino. A escala mede o uso de práticas inclusivas pretendidas, em vez da prática real dos professores. Com recurso ao alfa de Cronbach, confirmamos a boa fidelidade das três subescalas, dados os valores variarem entre .90 e .95.

Procedimentos de Recolha e Análise de dados

Para a realização do estudo, foi solicitada a autorização para utilização dos instrumentos aos respetivos autores, para além de terem sido contactados agrupamentos escolares com o objetivo de autorizar a permissão para administrar os questionários junto da população alvo. No momento da recolha de dados, dado o contexto pandémico, decorreu online, tendo sido facultado um *link* de acesso aos participantes, ao consentimento informado acerca do objetivo do estudo, esclarecimento do seu caráter voluntário e anónimo, e aos questionários que cada um tinha que preencher individualmente. O link foi também divulgado pelas redes sociais e em grupos de professores. Após a recolha dos dados, os dados foram codificados e introduzidos no programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 27, para análise estatística dos dados obtidos.

Resultados

1. Autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas em função de variáveis sociodemográficas

Com recurso ao teste de *Pearson* para avaliar a relação entre a idade dos docentes e a variáveis principais do estudo. Os resultados sugerem que não existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade dos docentes e a autoeficácia face à inclusão ($p > .05$). Relativamente às atitudes inclusivas, apenas existe uma relação estatisticamente significativa, positiva e muito baixa na dimensão cognitiva e a idade do docente ($r = .149, p = .019$). Quanto às práticas inclusivas, encontrou-se uma relação estatisticamente significativa, negativa, muito baixa nas estratégias de colaboração e a idade ($r = -.130, p = .039$).

Foi utilizado o teste *t* de *Student* para analisar a autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas dos docentes face à inclusão em função do género. Os resultados sugerem que não existem diferenças significativas nas diferentes variáveis em estudo ($p > .05$).

Através do teste de *Spearman* foi avaliada a relação entre o grau académico dos docentes e as variáveis correspondentes ao estudo. Os resultados, tal como se apresentam na tabela 2, permitem confirmar uma relação significativa, positiva, muito baixa no total da autoeficácia ($r_s = .173, p = .006$), assim como nas diferentes subescalas. Verificou-se que existem relações significativas, positivas, muito baixas entre o grau académico e a autoeficácia nas estratégias de ensino inclusivas ($r_s = .178, p = .005$) e a autoeficácia na eficácia e colaboração ($r_s = .157, p = .013$). No entanto, em relação à autoeficácia na gestão de comportamentos indisciplinados, não existe uma relação significativa ($p > .05$).

Relativamente às atitudes, verificou-se que existe uma relação significativa, positiva e muito baixa entre o grau académico e as dimensão cognitiva ($r_s = .174, p = .006$). Nas dimensões afetivas e comportamentais, não existe uma relação significativa com o grau académico ($p > .05$), tal como acontece nas práticas inclusivas ($p > .05$).

Tabela 2.

Autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas em função do grau académico

	Grau académico
Autoeficácia nas estratégias de ensino inclusivas	.178*
Autoeficácia na eficácia e colaboração	.157*
Autoeficácia na gestão de comportamentos indisciplinados	.103
Autoeficácia total	.173*
Atitudes - Dimensão cognitiva	.174*
Atitudes - Dimensão afetiva	-.066
Atitudes - Dimensão comportamental	-.110
Atitudes Inclusivas totais	.022
Estratégias personalizadas	.105
Estratégias comunicação	-.005
Estratégias colaboração	.034
Práticas inclusivas totais	.044

Nota: * $p \leq .05$

2. Autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas em função de variáveis profissionais

Foi utilizado o teste *t de Student* para analisar a autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas dos professores, tendo em conta a situação profissional. Como podemos verificar na tabela 3, não existem diferenças significativas na autoeficácia e atitudes em relação à inclusão ($p > .05$). Já nas práticas inclusivas, encontramos diferenças significativas no total da escala [$t_{(248)} = 0.91, p = .007$], como nas restantes subescalas – estratégias personalizadas [$t_{(248)} = 0.61, p = .010$], estratégias de comunicação [$t_{(248)} = 1.415, p = .012$], e estratégias de colaboração [$t_{(248)} = .315, p = .028$]. Em todas as dimensões as médias são superiores nos professores de quadro.

Tabela 3.

Autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas em função da situação profissional

	Professor de quadro		Professor contratado		<i>t de Student</i>		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Autoeficácia nas estratégias de ensino inclusivas	28.89	4.59	28.41	3.53	.658	248	.143
Autoeficácia na eficácia e colaboração	29.21	4.60	29.55	3.82	-.446	248	.373
Autoeficácia na gestão de comportamentos indisciplinados	28.69	4.19	28.86	4.34	-.249	248	.436
Autoeficácia total	86.80	11.90	86.82	9.72	-.011	248	.432
Atitudes - Dimensão cognitiva	23.60	3.78	22.86	3.46	1.184	245	.334
Atitudes - Dimensão afetiva	24.02	6.17	24.55	6.68	-.505	247	.496
Atitudes - Dimensão comportamental	12.23	6.92	11.11	5.34	1.010	247	.163
Atitudes inclusivas totais	59.91	8.78	58.64	9.29	.841	244	.669
Estratégias personalizadas	24.65	5.17	24.07	7.85	.607	248	.010
Estratégias comunicação	32.21	5.63	30.68	9.68	1.415	248	.012
Estratégias colaboração	25.17	4.89	24.89	7.41	.315	248	.028
Práticas inclusivas totais	85.29	15.065	82.68	25.22	.910	248	.007

Legenda: *M*: média; *DP*: desvio-padrão; *t*: Teste t; *gl*: grau de liberdade; *p*: significância/probabilidade: $p \leq .05$.

Para analisar a autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas dos docentes tendo em conta a função que eles exercem em NEE, foi utilizado o teste *t de Student*. Como podemos verificar na tabela 4, apenas na autoeficácia para a colaboração foram

encontradas diferenças significativas [$t_{(248)} = 4.300, p = .031$], sendo que docentes apresentam uma maior autoeficácia na colaboração quando exercem funções em NEE ($M = 31.07, DP = 3.28$).

Tabela 4.

Autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas em relação às funções exercidas pelos docentes na Educação Especial

	Sim		Não		<i>t</i> de Student		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Autoeficácia nas estratégias de ensino inclusivas	30.24	3.64	28.19	4.59	3.42	248	.160
Autoeficácia na eficácia e colaboração	31.07	3.28	28.50	4.69	4.30	248	.031
Autoeficácia na gestão de comportamentos indisciplinados	29.11	3.71	28.55	4.40	.95	248	.378
Autoeficácia total	90.41	8.98	85.25	12.16	3.31	248	.074
Atitudes - Dimensão cognitiva	24.74	4.05	22.96	3.47	3.48	245	.449
Atitudes - Dimensão afetiva	25.31	5.75	23.61	6.40	1.98	247	.264
Atitudes - Dimensão comportamental	10.46	6.11	12.70	6.81	-2.45	247	.254
Atitudes inclusivas totais	60.73	8.72	59.27	8.91	1.17	244	.414
Estratégias personalizadas	25.88	6.06	23.97	5.48	2.44	248	.443
Estratégias comunicação	32.91	6.52	31.53	6.51	1.53	248	.465
Estratégias colaboração	26.48	4.97	24.54	5.49	2.64	248	.877
Práticas inclusivas totais	88.57	17.40	83.23	16.98	2.26	248	.546

Legenda: *M*: média; *DP*: desvio-padrão; *t*: Teste *t*; *gl*: grau de liberdade; *p*: significância/probabilidade: $p \leq .05$.

3. Autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas em função da experiência inclusiva

Com recurso ao teste *t* de Student para analisar se os docentes com ou sem experiência em NEE revelam diferenças na autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas face à inclusão. De acordo com os dados, não encontramos diferenças significativas em nenhuma das dimensões ($p > .05$).

Foi utilizado o teste de Spearman para avaliar a relação da autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas relativamente ao grau de sucesso percebido pelos docentes com alunos com NEE e o nível de confiança no ensino com alunos com NEE, numa sala regular (tabela 5). No que respeita ao grau de sucesso percebido, verificam-se que

existem relações significativas, positivas e moderadas na autoeficácia nas estratégias de ensino inclusivas ($r_s = .403, p = .000$) e na autoeficácia na eficácia e colaboração ($r_s = .305, p = .000$). Confirma-se também a presença de uma relação significativa, positiva, baixa na autoeficácia na gestão de comportamentos indisciplinados ($r_s = .257, p = .000$) e na autoeficácia total ($r_s = .387, p = .000$). Nas atitudes, verificou-se, a existência de relações significativas, positivas e muito baixas entre o grau de sucesso e a dimensão cognitiva ($r_s = .150, p = .018$), e a dimensão afetiva ($r_s = .152, p = .017$), e uma relação significativa, negativa e baixa na dimensão comportamental ($r_s = -.205, p = .001$).

Relativamente às práticas inclusivas, confirma-se que existem relações significativas, positivas, muito baixas nas práticas inclusivas totais ($r_s = .170, p = .007$) e nas restantes subescalas, sendo elas as estratégias personalizadas ($r_s = .146, p = .021$), as estratégias de comunicação ($r_s = .190, p = .003$) e as estratégias de colaboração ($r_s = .129, p = .041$).

Já no que respeita ao nível de confiança dos docentes, confirma-se que existem relações significativas, positivas e moderadas na autoeficácia nas estratégias de ensino inclusivas ($r_s = .472, p = .000$), na autoeficácia na eficácia e colaboração ($r_s = .435, p = .000$), e na autoeficácia total ($r_s = .483, p = .000$). Também se verifica uma relação significativa, positiva, baixa na autoeficácia na gestão de comportamentos indisciplinados ($r_s = .299, p = .000$). No que respeita às atitudes, verificou-se a existência de relações significativas, positivas e muito baixas entre o grau de sucesso e a dimensão cognitiva ($r_s = .150, p = .018$), e a dimensão afetiva ($r_s = .152, p = .017$). Em relação à dimensão comportamental, existe uma relação significativa, negativa e baixa no que diz respeito ao grau de sucesso com alunos com NEE ($r_s = -.205, p = .001$). Já no que concerne às práticas inclusivas, confirma-se a existência de relações significativas, positivas, muito baixas nas estratégias personalizadas ($r_s = .148, p = .019$), nas estratégias de comunicação ($r_s = .135, p = .033$), nas estratégias de colaboração ($r_s = .177, p = .005$) e nas práticas inclusivas totais ($r_s = .171, p = .007$).

Tabela 5.

Autoeficácia, atitudes e práticas inclusivas em função do grau de sucesso e nível de confiança com alunos com NEE, numa sala regular

	Grau de sucesso no ensino com alunos com NEE	Nível de confiança no ensino com alunos com NEE
Autoeficácia nas estratégias de ensino inclusivas	.403*	.472*
Autoeficácia na eficácia e colaboração	.305*	.435*
Autoeficácia na gestão de comportamentos indisciplinados	.257*	.299*
Autoeficácia total	.387*	.483*
Atitudes - Dimensão cognitiva	.150*	.150*
Atitudes - Dimensão afetiva	.152*	.152*
Atitudes - Dimensão comportamental	-.205*	-.205*
Atitudes inclusivas totais	.068	.068
Estratégias personalizadas	.146*	.148*
Estratégias comunicação	.190*	.135*
Estratégias colaboração	.129*	.177*
Práticas inclusivas totais	.170*	.171*

Nota: * $p \leq .05$

Com recurso ao teste de *Pearson*, para avaliar a relação entre a autoeficácia e as atitudes dos docentes com as práticas inclusivas (tabela 6), verificou-se que existem relações significativas, positivas, baixas nos diferentes tipos de autoeficácia (autoeficácia nas estratégias de ensino inclusivas, autoeficácia na eficácia e colaboração, autoeficácia na gestão de comportamentos indisciplinados e autoeficácia total) com todas as diferentes práticas inclusivas (estratégias personalizadas, estratégias de comunicação, estratégias de colaboração e práticas inclusivas totais) ($p \leq .001$). Em relação às atitudes, verificam-se relações significativas, positivas, baixas na dimensão afetiva com todas as práticas inclusivas contempladas [estratégias personalizadas ($r = .163, p \leq .05$), estratégias de comunicação ($r = .163, p \leq .05$), estratégias de colaboração ($r = .204, p \leq .001$) e práticas inclusivas totais ($r = .188, p \leq .001$)], e relações significativas, negativas e baixas na dimensão comportamental com as todas práticas inclusivas [estratégias personalizadas ($r = -.245, p \leq .001$), estratégias de comunicação

($r = -.237, p \leq .001$), estratégias de colaboração ($r = -.291, p \leq .001$) e práticas inclusivas totais ($r = -.273, p \leq .001$).

Tabela 6.

Relação da autoeficácia e das atitudes com as práticas inclusivas

	Estratégias personalizadas	Estratégias comunicação	Estratégias colaboração	Práticas inclusivas totais
Autoeficácia nas estratégias de ensino inclusivas	.298**	.272**	.283**	.304**
Autoeficácia na eficácia e colaboração	.349**	.362**	.392**	.393**
Autoeficácia na gestão de comportamentos indisciplinados	.315**	.326**	.323**	.345**
Autoeficácia total	.364**	.364**	.378**	.395**
Atitudes - Dimensão cognitiva	.093	.056	.060	.074
Atitudes - Dimensão afetiva	.163*	.163*	.204**	.188**
Atitudes - Dimensão comportamental	-.245**	-.237**	-.291**	-.273**
Atitudes Inclusivas totais	-.019	-.037	-.048	-.037

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

Discussão

Esta investigação objetivou o estudo do papel da autoeficácia e atitudes dos professores na adoção de práticas inclusivas. A análise da relação da idade e do sexo dos participantes, ao nível das atitudes e práticas face à inclusão de crianças/alunos com NEE, permitiu perceber que docentes mais velhos evidenciam atitudes mais positivas face à inclusão e revelam menores estratégias de colaboração.

A literatura não é consensual relativamente aos resultados neste âmbito, já que algumas investigações relatam que docentes com menos idade evidenciam atitudes mais positivas face à inclusão de crianças/alunos com NEE (Boer et al., 2010; Leitão, 2007; Santos & César, 2010), ao passo que outras concluíram serem os professores mais velhos a adotarem atitudes mais positivas face à inclusão (Coelho, 2012; Gouveia, 2019; Sharma et al., 2006, 2008). Relativamente à influência da idade nas práticas inclusivas, as investigações sugerem a ausência de uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis, resultados consonantes com os apresentados por Silva (2011) e Gouveia (2019), onde verificou a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as práticas que os docentes desenvolvem e a sua idade. Estes resultados encontrados podem ser justificados atendendo ao facto de que docentes mais

velhos, à partida, têm um grau de formação especializada e experiência profissional maior, estando assim mais orientados a assumir mudanças, não só no que respeita às metodologias utilizadas, como também ao nível das suas atitudes (Melero, 2004; Costa & Coelho, 2014).

No que respeita ao sexo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas atitudes e práticas inclusivas dos docentes face à inclusão, resultados que podem ser explicados pelo facto de amostra do estudo ser, maioritariamente, feminina. Não obstante, estes resultados estão em concordância com algumas investigações, que sugerem que ambos os sexos atribuem importância semelhante às práticas inclusivas (Bolieiro & Coelho, 2014; Coelho, 2012; Silva et al., 2013). No que respeita às atitudes, a literatura diverge no sentido em que alguns estudos confirmam que indivíduos do sexo masculino são mais propensos a manifestar atitudes mais positivas (Avramidis & Norwich, 2002; Boer et al, 2010; Doulkeridou et al., 2011; Silva et al, 2013; Stubbs, 2009), ao passo que outras afirmam que são os docentes do género feminino que apresentam atitudes mais positivas face à inclusão do que os docentes do género masculino (Bolieiro, 2012).

O estudo da relação entre sexo e idade em função da autoeficácia permitiu perceber que não existe uma dependência da autoeficácia entre a idade e o sexo dos docentes. A literatura indica, contudo, em relação ao sexo, pontuações médias mais baixas entre o sexo feminino para a autoeficácia (Kiviet & Mji, 2003; Riggs, 1991), diferenças estas que podem ser justificadas pelo facto de que, desde muito cedo, homens e mulheres apresentam dissemelhanças na autoeficácia para situações de desempenho (Huang, 2013). No que respeita à idade, é possível perceber menor autoeficácia ao longo da idade, o que sugere que os professores mais velhos se sentem menos competentes e, como tal, menos preparados para promover a inclusão, talvez em virtude do facto de se sentirem mais cansados, com menos energia e disposição que é exigida, da falta de entrada de professores mais novos nas escolas, e ainda da falta de oportunidades ou de estímulos à formação contínua adequada às necessidades dos professores e que lhes possibilite o acompanhamento regular das mudanças legislativas. Coloca-se, portanto, no centro da agenda, a necessidade de formação contínua específica para a preparação dos professores para a inclusão de todos os alunos. são, por isso, os professores mais novos que apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE (Avramidis et al., 2007; Bornman & Danohue, 2013; Gal et al., 2010; Lopes 2014).

A análise da relação das atitudes, práticas e autoeficácia em função do grau acadêmico dos docentes permitiu perceber que docentes com maior grau acadêmico revelam mais atitudes positivas e maior autoeficácia; no que respeita às práticas inclusivas, não se verifica uma relação significativa com o grau acadêmico. A literatura aponta uma relação direta entre grau acadêmico elevado com as atitudes positivas dos professores para com a inclusão (Coelho, 2012; Sharma et al., 2006; 2008), e no que respeita à autoeficácia dos docentes, confirmando que professores com formação inicial e contínua neste âmbito revelam uma autoeficácia superior (Dias et al., 2017). No que se refere ao efeito do grau acadêmico dos professores sobre as práticas inclusivas, ainda que em algumas investigações se constate que o grau acadêmico não influencia as práticas que os docentes desenvolvem nas suas salas de aula face à inclusão de alunos com NEE (Balboni & Pedrabissi, 2000; Coelho, 2012; Jones, 2009), outras evidenciam que os professores com grau acadêmico superior, nomeadamente pós-graduação, são os que desenvolvem práticas mais favoráveis à inclusão (Costa, 2015).

Com esta investigação também foi possível perceber que os docentes apresentam uma maior autoeficácia na colaboração quando exercem funções em NEE. A literatura confirma, pela sua formação e exercício profissional, que os professores que trabalham na Educação Especial têm maior sentido de eficácia para as práticas inclusivas; não obstante, a necessidade de partilha e de procura de respostas colaborativas entre os docentes torna-se premente para que as dificuldades sejam entendidas e resolvidas por toda comunidade escolar, e não uma preocupação única e exclusiva dos professores especializados em NEE (Dias, 2017).

Confirma-se que os docentes que evidenciam uma maior autoeficácia, maior grau percebido de sucesso com alunos com NEE e um maior nível de confiança no ensino demonstram ter maior autoeficácia, atitudes inclusivas cognitivas e afetivas mais elevadas, menos atitudes inclusivas, em particular na dimensão comportamental, e fazer uso de mais práticas inclusivas. As investigações realizadas neste domínio têm demonstrado que professores com níveis satisfatórios de autoeficácia docente apresentam maior sensibilidade para adoção de atitudes inclusivas para alunos com deficiência (Mâta & Clipa, 2020); vários estudos orientados para a autoeficácia docente concluem que o construto em análise é relevante para a compreensão do comportamento dos professores em relação aos seus colegas de trabalho (Castro-Carrasco et al., 2012; Silva & Silva, 2015), em relação aos alunos (Paiva & Prette, 2009) e no que refere ao desenvolvimento na sua prática enquanto professor (Rodríguez et al., 2009).

Consequentemente, os pensamentos, as ações e as emoções orientados pela autoeficácia influenciam-se mutuamente, fazendo com que as percepções dos indivíduos norteiem as ações e estas, pelo seu efeito, as alterem (Bandura, 1977).

Professores formados e preparados para trabalhar com alunos com problemas comportamentais, de aprendizagem ou problemas emocionais tendem a ter atitudes mais positivas no que respeita à inclusão destas crianças no modelo educativo regular, e os docentes com formação prática na área das NEE e com mais contato com pessoas com deficiência apresentam, em comparação com os seus colegas, atitudes mais positivas face às práticas inclusivas (Hunter-Johnson et al., 2014; Thaver et al., 2014). Isto permite compreender o impacto significativo das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas regulares e como o sucesso educativo vai sempre estar vinculado à visão que os docentes têm sobre as práticas inclusivas (Lika, 2016).

O grau percebido de sucesso, que se reflete na eficácia do ensino, revela também ser um indicador forte do uso de práticas inclusivas (Sharma et al., 2021). Estes dados reforçam a ideia de que vale a pena tentar incluir estes conteúdos nos programas de formação de professores, beneficiando do desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão, e da confiança na sua própria eficácia, quando se trata da prática (Sharma et al., 2021).

Os resultados do estudo da relação entre a autoeficácia e as atitudes com as práticas inclusivas permitem corroborar os dados encontrados ao longo desta investigação, aludindo para as relações significativas existentes entre autoeficácia e atitudes (afetivas e comportamentais) com práticas inclusivas. De acordo com a literatura, a autoeficácia do docente exerce uma influência positiva na adoção de práticas pedagógicas inclusivas em contexto escolar. A par disso, quando os docentes apresentam atitudes inclusivas, tendem a adotar comportamentos estrategicamente inclusivos em contexto escolar e a colaborar com colegas e alunos (Frumos, 2018, Galdino, 2021).

Conclusão

Esta investigação possibilitou a compreensão do papel da autoeficácia e atitudes dos professores na adoção de práticas inclusivas. Os resultados desta investigação devem ser interpretados considerando alguns pontos essenciais. Algumas limitações devem ser pontuadas no presente estudo quanto a generalização dos resultados (e.g.,

número da amostra). Salientam-se as dificuldades encontradas na busca de literatura relativa às práticas inclusivas, correlacionadas ao viés da linha de pesquisa, e ao facto de não existirem muitos estudos concretizados com população portuguesa, o que dificulta o entendimento desta realidade em Portugal. Outra limitação prende-se com o facto de a população-alvo do estudo ser maioritariamente do sexo feminino (o que pode ter influenciado alguns resultados da investigação), não obstante uma grande percentagem de docentes em Portugal serem mulheres, enquadrando-se, por isso, o número de docentes do sexo feminino da nossa amostra na média nacional. De qualquer modo, as investigações futuras devem procurar equilibrar a amostra e tentar compreender se a tendência se mantém, ou se, por outro lado, a profissão docente tende a equilibrar-se no que respeita ao sexo, procurando também recolher o maior número possível de docentes com formação em educação inclusiva.

A par disto, é recomendado que sejam concretizados estudos que possam incluir um aprofundamento no que respeita à autoeficácia docente e às atitudes e práticas inclusivas, interpretando os seus reflexos na aprendizagem do aluno com NEE. Propõe-se também a implementação de oficinas para a sensibilização dos docentes, no início de cada ano letivo, para que possam promover a sua autoeficácia, considerando que este é um construto que pode ser adquirido e construído ao longo do tempo, através de formações contínuas.

Conclui-se que todo o processo de autoeficácia docente, atitudes e práticas inclusivas na sala de aula depende de diversos fatores, tal como foi discorrido anteriormente. Diante do manifesto, espera-se que essa investigação possa contribuir para melhorar a compreensão da autoeficácia dos professores e sua relação com atitudes e práticas inclusivas junto da comunidade académica, que aspira por melhorias no processo inclusivo de alunos com NEE.

Referências

- Almeida, A., & Freire, T. (2008). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-29). Instituto de Inovação Educacional.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Azzi, R. G., & Vieira, D. A. (2014). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. Casa do Psicólogo.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Org.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 14-39). Artmed.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *American Psychological Society, 9*(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*(2), 148-159.
- Bastos, T., Teixeira, J., Cunha, M. A. D., & Corredeira, R. N. (2017). Physical education and sport as a means to empower children with disability in educational and community settings: The contribution of paralympic education focusing on peers' interactions. *Inclusive Physical Activities: International Perspectives, 6*, 91-108.
- Bautista, R. (1997). Uma escola para todos: Integração escolar. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais*, (2.^a ed.) (pp. 21-35). Dinalivro.
- Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 3*(8), 1-23. <http://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bornman, J., & Danohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*(2), 85-104.

- Bolieiro, S., & Coelho, F. (2014). *A Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na Região Autónoma dos Açores: Atitudes e dificuldades de professores do ensino regular e da educação especial que lecionam o 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3621>
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education, 125*(2), 163-172.
- Castro-Carrasco, P. J., Porra, C., Flores, A., Narea, M., & Lagos, A. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores, 15*(2), 265-288.
- Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. [Dissertação de Doutoramento]. Universidade de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10400.12/898>
- Colôa, J. (2018). Defender inclusão sem começar pelo fim. *Revista Diversidades, 53*, 9-13.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.
- Costa, J., & Coelho, F. (2014). Otimismo e atitudes inclusivas de professores dos Açores face a alunos com NEE. Um contributo para a tradução e validação portuguesa da Teacher Academic Optimism Scale for elementary teachers. In T. Ventura (Org.), *Crianças especiais. Educação inclusiva. Investigando como se educa* (pp. 82-107). Nota de Rodapé Edições.
- Costa, L. (2015). *Fatores que influenciam a autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas nos ensinos público e privado* [Tese de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/24974>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI* (2ª ed.). Cortez Editora.

- Denari, F. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 36-63). Summus Editorial.
- Decreto-Lei n.º 319/91. *Diário da República n.º 193/1991, Série I-A*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 6/2001. *Diário da República n.º 15/2001, Série I-A*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. *Diário da República n.º 4/2008, Série I*. Ministério da Educação.
- Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 7-25.
<http://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>
- Dias, P. C., Leal, A. R., & Díaz, J. (2013). Percepciones de los maestros de la enseñanza sobre la inclusión: Datos preliminares. In T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro, & M. P. Bermúdez (Coords.), *Avances en ciencias de la educación y del desarrollo. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual* (pp. 397-401).
<http://hdl.handle.net/10400.14/34467>
- Doulkeridou, A., Evaggelinou C., Mouratidou, K., Koidou, E., Pangiotou, 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.
- Eliseu, M. P. (2012). *Concepções e práticas de educadores de infância enquanto docentes de educação especial* [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7257>
- Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 293-304. <https://doi.org/10.1007/BF03173417>
- Fortin, M., Cotê, J., & Filion, F. (2009). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Lusodidacta.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (5ª ed.). Lusociência.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.
<http://hdl.handle.net/10451/5299>

- Freitas, E. M., Arroja, L. N., Ribeiro, P. M., & Dias, P. C. (2015). Perceção dos pais em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28(52), 443-457.
<https://doi.org/10.5902/1984686X15273>
- Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação. Doze olhar sobre a educação inclusiva*, (pp. 162-181). Summus Editorial.
- 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.
<http://doi.org/10.18662/rrem/77>
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- Galdino, F. S. (2021). *Autoeficácia docente, atitudes inclusivas e alunos com deficiência* [Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/10936>
- Gao, W., & Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26(02), 92-107.
- González, T. M. P., Torres, L. H., & Carreres, A. L. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *Psychology and Education*, 3(3), 277-288. <http://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.50>
- Gouveia, C. S. (2019). *Atitudes e práticas dos professores de 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com necessidades educativas na sala de aula, da rede pública e privada de Região Autónoma da Madeira* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
<http://hdl.handle.net/10284/8672>
- Hassamo, I., & Bahia, S. (2009). *Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2170>

- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 1-35.
<http://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: Abahamian context. *International Journal of Special Education, 29*(1), 143-157.
- Jesus, D. M. (2009). Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In C. R. Baptista (Org.), *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas* (pp. 95-106). Editora Mediação.
- Jones, J. P. (2009). *Implicit and explicit attitudes of educators toward the emotional disturbance label* [Doctoral Thesis, Indiana University, Department of Educational Psychology]. Ball State University – University Libraries.
<http://cardinalscholar.bsu.edu/handle/123456789/193429>
- Kiviet, A. M., & Mji, A. (2003). Sex differences in self-efficacy beliefs of elementary science teachers. *Psychological Reports, 92*(1), 333-338.
<http://doi.org/10.2466/pr0.2003.92.1.333>
- Lebres, C. (2010). *Atitudes dos professores de educação física do 1.º ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da UC.
<https://hdl.handle.net/10316/14281>
- Leitão, M. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, da Região Autónoma dos Açores* [Dissertação de Doutoramento, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
<http://hdl.handle.net/10284/3621>
- Lika, R. (2016). Teacher's attitude towards the inclusion of students with disabilities in regular schools. *CBU International Conference on Innovations in science and Education, 4*, 578-582. <http://doi.org/10.12955/cbup.v4.817>
- Lobato, M. (2020). Professores e os desafios encontrados nas práticas de inclusão. *Revista. Baquara, 1*(2), 226-242.
- Lopes, E., & Marquezine, M. C. (2014). Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial, 18*(3), 487-506. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>

- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais* (1.^a ed.). Universidade Aberta.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23, 82-92.
- Martín, P. S., & González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 149-155). Instituto Piaget.
- Mâta, L., & Clipa, O. (2020). Inclusive education and in-service teacher's attitudes. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 135-149.
- Meijer, J.W. (coord.) (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-fr.pdf
- Melero, L. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Algibe.
- Morgado, J. M. (2003). Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação* [Dissertação de Doutoramento, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do ISPA. <https://loja.ispa.pt/sites/default/files/users/3/teses-jm-qualidade-inclusao.pdf>
- Mulholland S. M. (2011). *The factors that influence the attitudes of teachers and administrators affiliated with the national association of independent schools (NAIS) regarding the inclusion of students with disabilities*. [Doctoral Thesis, Duquesne University]. Duquesne Scholarship Collection. <https://dsc.duq.edu/etd/961>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>
- ONU (1948). Declaração universal dos direitos humanos. *Diário da República Eletrónico*. <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>

- Paiva, M., & Prette, Z. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 75-85.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100009>
- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Artmed.
- Pedro, N. S. G. (2007). Autoeficácia e satisfação profissional dos professores: Colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 18(1), 23-47. <http://hdl.handle.net/10451/5294>
- Pinto, A., & Pereira, P. (2012). Inclusão e inovação: As atitudes dos professores o ensino regular no quadro da educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 177-218.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3380>
- Riggs, I. M. (1991). *Gender differences in elementary science teacher self-efficacy* [Conference session]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Rita, A. C. V. (2016). *Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com currículo específico individual*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/5537>
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. FEEL.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: Fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3-20.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosário, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. <http://hdl.handle.net/1822/11942>
- Rodrigues, D., Cação, R., & Leite, T. (2018). *Parecer: Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. 133.^a Sessão Plenária do Conselho Nacional de Educação.
http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Educacao_Inclusiva.pdf

- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, 14, 156-184.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle C. (2006). Pre-service teacher's attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
<https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1) 12-21.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Silva, A. V.. (2011). *Síndrome de Rett e atividade física adaptada: Uma perspectiva de profissionais nesta área de intervenção* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
<http://hdl.handle.net/10216/57110>
- Silva, M., 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. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_3
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2014). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 53-73. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_3

- Silva, R. J. (2019). *Validação da versão portuguesa da Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale em estudantes-estagiários de educação física* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto].
Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/125020>
- Snyder, M. (2010). Teachers 'perceptions of students' needs for family counseling and attitudes toward school based family counseling. *Special Education: Exceptional Children*, 55, 559-564.
- Stubbs S. (2009). *Attitudes of general education teachers in grades one through six toward inclusion in New Providence, Bahamas* [Doctoral Thesis, George Washington University]. GW Libraries.
<https://scholarspace.library.gwu.edu/etd/rv042t05q>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*.
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.
<https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2019-Manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf>
- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.

