

Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão de alunos com deficiência motora nas suas aulas

Relatório de Projeto

Milene Filipa dos Reis Marques

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Raúl Antunes

Leiria, 19 de Setembro 2025

Mestrado Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao chegar a este momento, reconheço que a força desta conquista nasce do apoio generoso e constante de quem esteve comigo ao longo do caminho. Aos meus pais, devo as raízes firmes e os valores que me sustentam em cada desafio. Aos meus filhos, a inspiração quotidiana, a razão maior de persistir. Ao meu marido, agradeço o amparo e a fé constante no meu caminho.

À Bruna e à Tatá, que iluminam até os dias mais cinzentos e fazem crer que é tudo possível. Às amigas de sempre, presença que atravessa o tempo e as distâncias, manifesto a gratidão por serem o meu refúgio de confiança e alegria.

A todos os professores que me guiaram com rigor e inspiração, reconheço a importância indelével do vosso contributo, especialmente o Professor Doutor Raúl Antunes, cuja orientação exigente e ao mesmo tempo humana foi determinante para a maturidade deste trabalho.

E às minhas estrelinhas, que do outro lado continuam a iluminar o meu horizonte, agradeço a presença silenciosa, mas sentida, que tantas vezes me guiou nos momentos de incerteza.

Esta tese nasce, assim, de um entrelaçar de apoios, afetos e memórias. A cada um que fez parte desta jornada, dedico um lugar nesta conquista.

RESUMO

Incluir alunos com deficiência na Educação Física ainda é um dos principais desafios da escola pública atual, em que o princípio da equidade frequentemente entra em conflito com limitações e preconceitos enraizados. Este estudo teve como objetivo compreender e caracterizar as atitudes dos professores de Educação Física (dimensões cognitiva, afetiva e comportamental), em relação à inclusão de alunos com deficiência motora, numa amostra de professores de Educação Física que exercem a sua atividade profissional há pelo menos 1 ano, em Portugal. Adicionalmente foram igualmente realizadas comparações entre grupos, nomeadamente entre homens e mulheres bem como entre os que tinham até 10 anos de experiência e os que tinham mais de 10 anos de experiência profissional, relativamente às três dimensões das atitudes de inclusão dos professores. Foi aplicada a Escala de Atitudes Multidimensionais em relação à Educação Inclusiva, traduzido e validado para português por Silva, 2019 a uma amostra de 57 professores de Educação Física a lecionar em diferentes níveis de ensino, em escolas públicas portuguesas. Destes, 31 são do sexo feminino e 26 do sexo masculino, com idades entre os 26 e os 57 anos.

A análise estatística envolveu procedimentos descritivos e inferenciais, permitindo identificar tendências e diferenças significativas entre grupos. Os resultados indicam, de forma geral, uma atitude positiva face à inclusão, especialmente ao nível cognitivo. Verificou-se ainda que não houve diferenças entre homens e mulheres em nenhuma das dimensões analisadas. Já no que se refere à comparação em função dos anos de experiência, verificou-se que, na dimensão cognitiva há diferenças estatisticamente significativas, com os professores mais experientes a terem valores superiores.

O estudo evidencia a urgência de reconfigurar a formação e o apoio aos docentes, de modo a transformar a inclusão de crianças com

deficiência em Educação Física numa prática efetiva e não apenas num discurso burocrático.

Palavras-chave

Atitudes dos Professores, Deficiência, Educação Física, Formação Docente, Inclusão.

ABSTRACT

Including students with disabilities in Physical Education remains one of the major challenges faced by contemporary public schools, where the principle of equity often conflicts with entrenched limitations and prejudices. This study aimed to examine and characterize the attitudes of physical education teachers—across cognitive, affective, and behavioral dimensions—towards the inclusion of students with motor disabilities, within a sample of teachers who had been professionally active for at least one year in Portugal. In addition, group comparisons were conducted, specifically between male and female teachers, as well as between those with up to 10 years of professional experience and those with more than 10 years, in relation to the three dimensions of inclusion-related attitudes.

The *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (translated and validated into Portuguese by Silva, 2019) was administered to a sample of 57 physical education teachers working across different levels of public schooling in Portugal. Of these, 31 were female and 26 were male, ranging in age from 26 to 57 years.

Statistical analyses included both descriptive and inferential procedures, enabling the identification of trends and significant group differences. Overall, the findings indicate a generally positive attitude toward inclusion, particularly at the cognitive level. No significant differences were observed between male and female teachers in any of the dimensions analyzed. However, when comparing groups by years of experience, statistically significant differences emerged in the cognitive dimension, with more experienced teachers scoring higher.

The study highlights the urgent need to equip teachers with the tools and knowledge required to effectively support children with disabilities, thereby fostering genuine inclusion in Physical Education

classes and exposing the gap between political discourse and the practical realities of Portuguese schools.

Keywords

Teachers Attitudes, Disability, Physical Education, Teacher Training, Inclusion

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	4
1.1 Educação Inclusiva: Conceitos e Políticas.....	4
1.2 Adaptação Escolar para Alunos com Deficiência.....	7
1.2.1. Inclusão na Educação Física: necessidade, impacto e desafios	9
1.3 Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Física.....	12
1.4 Atitudes dos Professores de Educação Física em Relação à Inclusão.....	14
2. Metodologia.....	20
2.1 Participantes	20
2.2 Instrumentos	21
2.3 Procedimentos	22
2.4 Análise Estatística	23
3. Apresentação de resultados	24
4. Discussão de resultados	26
Conclusões.....	32
Bibliografia.....	33

INTRODUÇÃO

A integração de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física representa uma área de investigação cada vez mais vital no contexto mais vasto da prática educativa contemporânea. Esta mudança está alinhada com um crescente compromisso social com a equidade e a diversidade nos ambientes educativos. A educação inclusiva defende a noção de que todos os alunos, independentemente das suas capacidades físicas ou cognitivas, devem ter a oportunidade de se envolver plenamente nas atividades escolares juntamente com os seus pares (Delgado-Gil *et al.*, 2023). Especificamente na Educação Física, esta abordagem inclusiva não só promove a saúde física e o bem-estar, como também facilita a integração social e fomenta interações positivas entre os alunos (Alhumaid *et al.*, 2022; Tarantino, Makopoulou & Neville, 2022). Compreender os desafios singulares impostos pela Educação Física, como a exigência de competências motoras e a participação ativa, sublinha a necessidade de investigar as atitudes dos professores em relação à inclusão, que é fundamental para a aplicação bem-sucedida de práticas educativas inclusivas.

Os professores de Educação Física são fundamentais para o sucesso dos esforços de inclusão, dado que as suas perceções, crenças e competências afetam significativamente a forma como os alunos com deficiência experienciam a Educação Física (Delgado-Gil *et al.*, 2023). A investigação existente indica que as atitudes dos professores abrangem dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais, que moldam coletivamente a sua disposição e capacidade para modificar as estratégias de ensino e adaptar os ambientes de sala de aula para acomodar alunos diversificados (Antala, Průžek & Popluhárová, 2022; Beyazoğlu & Özbek, 2024). As atitudes positivas estão frequentemente correlacionadas com níveis elevados de autoeficácia docente e com o compromisso com o desenvolvimento profissional, ambos os quais aumentam a eficácia das práticas inclusivas (Alhumaid, 2022; Lemoine *et al.*, 2024). Em contraste, atitudes negativas ou incerteza podem resultar em práticas que não conseguem promover a inclusão e apoio inadequado para os alunos com deficiência (Aldagamseh, Alnuman & Alyasen, 2023).

Diversos fatores contribuem para moldar as atitudes dos professores de Educação Física. Estes incluem experiências anteriores com pessoas com deficiência, o seu conhecimento dos princípios da educação inclusiva e o nível percebido de apoio institucional. Pesquisas conduzidas em diversos contextos culturais apontam para uma

variabilidade nas atitudes influenciadas pelas políticas locais, recursos disponíveis e estrutura dos programas de formação de professores (Bertills & Björk, 2024; García & González, 2020). Por exemplo, estudos na Arábia Saudita revelam um crescente reconhecimento da importância da educação inclusiva, mas também destacam deficiências notáveis na preparação e confiança dos professores na implementação destas práticas (Alhumaid *et al.*, 2022). Da mesma forma, nos cenários europeus, as iniciativas sistêmicas que visam o treino em Educação Física adaptativa têm sido associadas a atitudes mais favoráveis entre os professores e a uma maior disponibilidade para incluir alunos com deficiência (Jury *et al.*, 2021; Kunz, Luder & Kassis, 2021).

As atitudes dos professores de Educação Física não se referem apenas aos resultados educativos dos alunos com deficiência: desempenham também um papel crucial na formação das atitudes dos seus colegas e na dinâmica social geral patente na sala de aula. Os ambientes educativos inclusivos criam oportunidades para que os alunos sem deficiência cultivem a empatia, a aceitação e as competências colaborativas, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva (Delgado-Gil *et al.*, 2023; Rojo-Ramos *et al.*, 2023). No entanto, a eficácia destes benefícios sociais e educativos depende da capacidade do professor em promover um ambiente que ofereça apoio físico e emocional. Isto exige adaptações na infraestrutura física, no desenho curricular e em metodologias de ensino adaptadas para atender às diversas necessidades dos alunos (Beyazoğlu, 2021; Wahsheh, 2024).

Apesar da contínua expansão da investigação focada na educação inclusiva, ainda existem lacunas significativas na nossa compreensão das atitudes complexas dos professores de Educação Física, particularmente em relação aos vários tipos de deficiência e à natureza multifacetada de tais atitudes (Lindner *et al.*, 2023; Lemoine *et al.*, 2024). A utilização de instrumentos validados, como a Escala de Atitudes Multidimensionais em Relação à Educação Inclusiva (MATIES) (Aldagamseh *et al.*, 2023), adaptada para atender a diversos contextos linguísticos e, entre os quais a língua e cultura portuguesa (Lemoine *et al.*, 2024), pode facilitar uma avaliação mais aprofundada das componentes cognitivas, afetivas e comportamentais que constituem as atitudes dos professores (Alhumaid, 2022). Tais ferramentas capacitam os investigadores e educadores para identificar áreas específicas que necessitam de

intervenção, quer estejam relacionadas com formação dirigida, reforma de políticas ou alocação de recursos.

Considerando estes fatores essenciais, o presente estudo tem como principal objetivo compreender e caracterizar as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência motora, nomeadamente nas três dimensões inerentes ao instrumento utilizado (cognitiva, afetiva e comportamental), bem como fazer uma análise descritiva a variáveis importantes como a formação anterior na área da educação inclusiva, numa amostra de professores de Educação Física que exercem a sua atividade profissional há pelo menos 1 ano, em Portugal. Adicionalmente foram igualmente realizadas comparações entre grupos, nomeadamente entre homens e mulheres bem como entre os que tinham até 10 anos de experiência e os que tinham mais de 10 anos de experiência profissional, relativamente às três dimensões das atitudes de inclusão dos professores.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E POLÍTICAS

A educação inclusiva representa um paradigma transformador no âmbito escolar, com o objetivo de criar ambientes onde todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou deficiências, se possam envolver significativamente em ambientes educativos tradicionais, juntamente com os seus pares. Esta abordagem está enraizada no movimento mais amplo dos direitos humanos, que defende os princípios da igualdade, da dignidade e do direito à educação para todos os indivíduos. Fundamental para a filosofia da educação inclusiva é o desafio às estruturas segregacionistas tradicionais que historicamente relegaram os alunos com deficiência para instituições educativas separadas (Jury *et al.*, 2021). Em vez de manter estas práticas que não conseguem promover a inclusão, a educação inclusiva defende um sistema adaptável e responsivo às diversas necessidades de todos os alunos (Lemoine *et al.*, 2024). Na sua essência, esta filosofia educativa prioriza não só o acesso ao conteúdo académico, mas também a participação autêntica, o envolvimento social e o sucesso académico global de todos os alunos, celebrando as diferenças como aspetos inerentes e valiosos da experiência humana.

Globalmente, o movimento em direção à educação inclusiva ganhou impulso através de uma combinação de políticas educativas progressistas e declarações internacionais que defendem os direitos dos alunos com deficiência. A Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, marcou um momento crucial ao incentivar os governos de todo o mundo a adotarem políticas inclusivas. Ela realça que todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, devem ser acomodados em escolas regulares (Lindner *et al.*, 2023). Mais recentemente, iniciativas como o Decreto-Lei n.º 54/2018 em Portugal oferecem exemplos concretos de compromissos nacionais com a integração de alunos com deficiência nas estruturas educativas regulares. Esta legislação realça a necessidade de adaptações e sistemas de apoio, salientando que a inclusão transcende a mera escolha pedagógica; é um imperativo legal e moral que obriga as instituições de ensino a rever as suas práticas, currículos e ambientes de acordo com este (Alhumaid *et al.*, 2022).

No entanto, a execução prática da educação inclusiva encontra frequentemente uma miríade de desafios, particularmente no que diz respeito à adaptação das infraestruturas escolares. A oferta de acessibilidade física através de rampas, elevadores, salas de aula adaptáveis e materiais didáticos especializados é essencial para promover ambientes nos quais os alunos com deficiência possam ter sucesso (Aldagamseh *et al.*, 2023). Contudo, além de meras alterações físicas, modificações curriculares são necessárias para alinhar os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino e as metodologias de avaliação às diversas necessidades do corpo discente. A transição de práticas que não conseguem promover a inclusão para modelos inclusivos exige transformações sistêmicas que não só melhorem a acessibilidade física, mas também promovam a flexibilidade pedagógica e o apoio individualizado. Esta abordagem abrangente é crucial para dismantelar as barreiras que historicamente marginalizaram os alunos com deficiência, facilitando, assim, oportunidades equitativas de participação e sucesso (Bertills & Björk, 2024).

A eficácia da educação inclusiva é significativamente influenciada pelo papel dos professores, especialmente os envolvidos na Educação Física, que enfrentam frequentemente desafios e oportunidades distintas para envolver os alunos com deficiência. A importância da formação de professores e do desenvolvimento profissional contínuo não pode ser exagerada, dado que dotar os educadores dos conhecimentos, competências e atitudes necessárias é vital para uma inclusão eficaz (Kunz *et al.*, 2021). Os instrutores de Educação Física, em particular, devem ser hábeis na alteração das atividades e dos ambientes, enquanto promovem dinâmicas sociais positivas que incentivem a cooperação, o respeito e o apoio mútuo entre todos os alunos, independentemente das suas capacidades. A investigação indica que muitos professores de Educação Física se sentem inicialmente despreparados ou não têm confiança para implementar práticas inclusivas, enfatizando a necessidade de uma formação completa e contínua que aborde de forma abrangente as componentes instrucionais e emocionais do ensino (Alhumaid, 2022; Antala *et al.*, 2022).

As atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão exercem um profundo impacto na qualidade e na extensão da implementação de práticas inclusivas nas suas salas de aula. Os professores que demonstram atitudes positivas são geralmente mais propensos a modificar os seus métodos de ensino, a cultivar ambientes de sala de

aula acolhedores e a defender as necessidades dos seus alunos com deficiência (Beyazoğlu, 2021; Wahsheh, 2024). Por outro lado, atitudes negativas ou incertas podem impedir o processo de inclusão, restringindo as expectativas e fomentando formas subtis de exclusão. Uma série de estudos conduzidos em diversos contextos culturais e educacionais ilustrou que as crenças, a autoeficácia e as experiências anteriores dos professores com pessoas com deficiência moldam significativamente as suas perspetivas sobre a inclusão (Tarantino *et al.*, 2022; Beyazoğlu & Özbek, 2024). Estas descobertas reforçam a noção de que promover atitudes inclusivas é tão crucial como fornecer formação prática e recursos, dado que as atitudes fundamentam essencialmente os comportamentos e, em última análise, ditam a inclusão dos contextos educativos.

Além disso, é crucial reconhecer que a inclusão se estende para além da esfera de ação dos professores e das infraestruturas escolares; abrange também as atitudes e perceções sociais de todos os membros da comunidade escolar, incluindo os colegas sem deficiência. As atitudes dos colegas de turma influenciam significativamente a criação de um ambiente acolhedor e de apoio. As interações positivas entre pares são essenciais para promover a inclusão social e mitigar o estigma (Delgado-Gil *et al.*, 2023; Rojo-Ramos *et al.*, 2023). As aulas de Educação Física inclusivas apresentam oportunidades inestimáveis para os alunos se envolverem colaborativamente em atividades que fomentem a empatia, o trabalho em equipa e o respeito mútuo. Estes benefícios sociais vão além das melhorias académicas; contribuem para o desenvolvimento holístico de todos os alunos, enquanto apoiam os objetivos sociais mais amplos de aceitação e inclusão das pessoas com deficiência (García & González, 2020).

Apesar do crescente consenso sobre os méritos da educação inclusiva, a concretização prática deste ideal continua a ser complexa e multifacetada. As restrições institucionais, os recursos limitados e os níveis variados de preparação dos professores continuam a apresentar desafios significativos (Alhumaid *et al.*, 2022; Aldagamseh *et al.*, 2023). Além disso, as perceções culturais em torno da deficiência e da educação podem afetar significativamente a forma como a inclusão é percebida e implementada em diferentes localizações geográficas. Por conseguinte, a investigação e as avaliações contínuas de políticas públicas são essenciais para identificar estratégias eficazes e promover as melhores práticas que abordam as desigualdades sistémicas. A procura da educação

inclusiva deve ser um processo dinâmico e evolutivo, firmemente assente na valorização da diversidade humana e num compromisso inabalável com a justiça social (Lindner *et al.*, 2023; Jury *et al.*, 2021).

A educação inclusiva representa um avanço substancial no sentido da equidade educativa e da concretização dos direitos humanos, procurando quebrar barreiras de forma a cultivar cenários nos quais todos os alunos possam aprender e envolver-se plenamente. A estrutura para as práticas inclusivas é estabelecida através de políticas educativas, enquanto a implementação bem-sucedida depende de adaptações criteriosas nas escolas e da formação contínua dos educadores. As atitudes tanto dos professores de Educação Física como dos seus alunos, bem como da comunidade escolar em geral, desempenham papéis fundamentais na formação das experiências dos alunos com deficiência. À medida que as sociedades avançam para futuros mais inclusivos, continua a ser essencial enfrentar os desafios com empatia, confiar em estratégias baseadas em evidências e manter um compromisso firme com a inclusão como uma preocupação social partilhada.

1.2 ADAPTAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A adaptação dos ambientes escolares para acolher os alunos com deficiência é um aspeto fundamental para a concretização efetiva da educação inclusiva. Este processo envolve as alterações e os ajustes necessários no ambiente físico, nos materiais didáticos e nos currículos, com o objetivo geral de facilitar o acesso e a participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas capacidades (Aldagamseh, Alnuman & Alyasen, 2023). É imperativo que tais adaptações não sejam vistas apenas como uma medida de conformidade com as determinações legais e as políticas educativas; pelo contrário, são vitais para o cultivo de um ambiente de aprendizagem equitativo e acolhedor, no qual os alunos com deficiência possam prosperar a nível académico, social e emocional (García & González, 2020).

A infraestrutura física das instituições de ensino desempenha um papel fundamental na promoção da acessibilidade e na promoção de uma atmosfera inclusiva. Modificações como a instalação de rampas, elevadores, casas de banho acessíveis e salas de aula cuidadosamente concebidas são essenciais para permitir que os alunos com deficiências de mobilidade circulem pelo ambiente escolar de forma independente e segura. Estas

adaptações servem para diminuir as barreiras físicas e contribuir para o sentimento de pertença entre os alunos com deficiência. Pesquisas empíricas comprovam que escolas equipadas com adaptações físicas adequadas proporcionam experiências positivas para estes alunos, aumentando significativamente o seu envolvimento em diversas atividades escolares, incluindo aulas de Educação Física (Alhumaid *et al.*, 2022).

Para além das acomodações físicas, a modificação dos materiais didáticos e do conteúdo curricular é essencial para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência. Isto implica o fornecimento de recursos em diversos formatos, como Braille, letras grandes e áudio, e o design criterioso de atividades de aprendizagem que vão ao encontro dos diversos desafios sensoriais, cognitivos e físicos. As modificações curriculares devem ir além dos meros ajustes de conteúdos académicos, incorporando flexibilidade nas metodologias de ensino e nas estratégias de avaliação (Tarantino, Makopoulou & Neville, 2022). Tal abordagem garante que os alunos com deficiência têm a oportunidade de demonstrar os seus conhecimentos e competências de forma justa e eficaz (Beyazoğlu & Özbek, 2024). Um currículo inclusivo reconhece a riqueza da diversidade dos alunos e adere ao princípio da equidade, valorizando o potencial individual e os contributos de cada aluno.

A preparação dos educadores, especialmente dos professores de Educação Física, é uma componente crítica para a adaptação bem-sucedida das escolas para alunos com deficiência. As evidências de vários estudos ressaltam que as atitudes, a autoeficácia e o conhecimento dos professores sobre as práticas pedagógicas inclusivas moldam significativamente a qualidade da inclusão na sala de aula. Iniciativas de desenvolvimento profissional que enfatizam metodologias de ensino inclusivas, técnicas de ensino diferenciadas e estratégias de ensino colaborativo são cruciais para melhorar as competências e a confiança dos professores (Antala, Průžek & Popluhárová, 2022; Bertills & Björk, 2024). A formação profissional contínua capacita os professores para identificar barreiras, implementar as adaptações necessárias e criar ambientes de aprendizagem favoráveis, onde todos os alunos possam se envolver ativamente.

Para além do papel dos professores, a comunidade escolar em geral, incluindo os colegas sem deficiência, é fundamental para promover ambientes inclusivos. As adaptações devem também focar-se no cultivo de uma cultura de aceitação e compreensão entre todos os alunos. Incentivar interações positivas e a colaboração entre

colegas pode reduzir significativamente o estigma e promover a empatia em relação aos alunos com deficiência (Delgado-Gil *et al.*, 2023; Rojo-Ramos *et al.*, 2023). As aulas de Educação Física bem adaptadas oferecem oportunidades cruciais para a integração social e o desenvolvimento de amizades, elementos essenciais para o desenvolvimento integral de todos os alunos.

No entanto, persistem desafios significativos para alcançar uma adaptação escolar abrangente. Inúmeras escolas enfrentam limitações de recursos, oportunidades de formação restritas e insuficiências de infraestruturas que representam obstáculos à plena realização da educação inclusiva. Questões sistêmicas, incluindo lacunas políticas, apoio administrativo insuficiente e atitudes da sociedade em relação à deficiência, complicam ainda mais a implementação das adaptações necessárias (Lindner *et al.*, 2023). Enfrentar estes desafios exige esforços coordenados entre os decisores políticos, os educadores, as famílias e as comunidades para priorizar a inclusão e alocar os recursos adequados para apoiar as adaptações essenciais.

A adaptação de escolas para alunos com deficiência é um esforço multifacetado que abrange modificações físicas, ajustes curriculares, formação de professores e envolvimento comunitário. Uma adaptação eficaz é crucial para garantir a participação ativa dos alunos com deficiência em todas as facetas da vida escolar, particularmente na área da Educação Física, onde a inclusão tem sido frequentemente desafiante (García & González, 2020). A promoção de atitudes positivas por parte dos professores, a preparação profissional abrangente e o estabelecimento de culturas escolares de apoio são elementos fundamentais que facilitam o sucesso da inclusão. Ao abordar as barreiras persistentes e ao promover um ambiente de aceitação, as instituições de ensino podem melhorar significativamente as experiências e os resultados dos alunos com deficiência, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e equitativa.

1.2.1. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: NECESSIDADE, IMPACTO E DESAFIOS

A inclusão na Educação Física (EF) não é uma mera formalidade processual ou legislativa; constitui-se como um pilar fundamental no desenvolvimento integral das crianças com deficiência. A EF oferece oportunidades únicas de crescimento nos domínios físico, cognitivo, emocional e social, oportunidades especialmente críticas

para os alunos que enfrentam desafios físicos ou de desenvolvimento. Para estes alunos, a participação em movimento, desporto e atividades estruturadas não se resume apenas à saúde ou às capacidades motoras; trata-se igualmente de promover a autonomia, a autoestima, a integração social e um sentimento de pertença à comunidade escolar (Delgado-Gil *et al.*, 2023; Bertills & Björk, 2024).

Para os alunos com deficiência motora, o acesso à atividade física estruturada traz benefícios significativos. Este envolvimento promove a independência funcional, ajuda a mitigar as complicações secundárias de saúde e contribui substancialmente para o bem-estar psicológico. Além disso, o ambiente de EF constitui um ambiente natural para a socialização, onde os alunos colaboram, interagem e desenvolvem a compreensão mútua com os colegas. Quando implementadas com genuína inclusão, estas configurações podem reduzir o estigma e promover a empatia e o respeito entre os alunos (Rojo-Ramos *et al.*, 2023; Alhumaid *et al.*, 2022). Beyazoğlu (2021) realça ainda que a Educação Física serve frequentemente como uma das arenas mais visíveis para a prática da inclusão, oferecendo oportunidades para os alunos com e sem deficiência procurarem objetivos e experiências partilhadas através da atividade física.

Apesar das vantagens documentadas, os alunos com deficiência continuam a enfrentar uma exclusão significativa da participação ativa na Educação Física. As pesquisas destacam consistentemente barreiras persistentes que comprometem a eficácia e a equidade da inclusão neste contexto. Estes obstáculos incluem a falta de equipamento adaptado e de instalações acessíveis, formação insuficiente dos professores em Educação Física adaptativa, currículos pouco flexíveis e, principalmente, atitudes negativas ou ambivalentes dos professores (Antala *et al.*, 2022; Wahsheh, 2024). Em muitos casos, o próprio ambiente físico permanece inacessível, enquanto as estratégias de ensino não são suficientemente diferenciadas para acomodar necessidades diversas (Bertills & Björk, 2024).

As evidências indicam ainda que, mesmo onde existem políticas inclusivas, a prática real em Educação Física é frequentemente inconsistente. Estudos realizados em regiões como a Arábia Saudita e em partes da Europa revelam que, embora os professores possam apoiar o princípio da inclusão, muitas vezes sentem-se inadequadamente preparados ou com recursos suficientes para o implementar eficazmente nas suas aulas (Alhumaid, 2022; Lemoine *et al.*, 2024; Kunz *et al.*, 2021). Além disso, os educadores

expressam frequentemente incerteza sobre como modificar adequadamente as atividades ou equilibrar a segurança, o envolvimento e a justiça para todos os alunos (García & González, 2020; Tarantino *et al.*, 2022).

Um investimento abrangente e sistêmico na Educação Física inclusiva continua a faltar. Embora as estruturas políticas tenham melhorado, estes avanços não são consistentemente acompanhados por recursos suficientes ou por um desenvolvimento profissional sustentado (Batista, Moura, Ferreira, Rodrigues, & Araújo, 2024). É também notável a ausência de dados longitudinais robustos que acompanhem a participação e as experiências reais dos alunos com deficiência na Educação Física, complicando os esforços para avaliar o progresso ou orientar as intervenções de forma eficaz (Lindner *et al.*, 2023). Como resultado, em muitos ambientes educativos, a inclusão na Educação Física persiste mais como um ideal aspiracional do que como uma realidade operacional.

É, por isso, crucial reformular a importância da Educação Física para os alunos com deficiência: deve ser reconhecida não como um enriquecimento opcional, mas como um direito educativo fundamental e uma necessidade para o desenvolvimento integral. A Educação Física é essencial não só para o crescimento físico, mas também para o avanço emocional, cognitivo e social. A exclusão, seja deliberada ou inadvertida, nega efetivamente aos alunos oportunidades cruciais de integração e bem-estar (Gallahue & Ozmun, 2005).

Neste contexto, o papel do professor de Educação Física torna-se primordial. As suas percepções, atitudes e competências influenciam criticamente a implementação e o sucesso das práticas inclusivas em Educação Física. As atitudes dos professores, moldadas pela preparação inicial, pela formação contínua e pelo apoio institucional, podem servir como facilitadores ou obstáculos à inclusão significativa (Beyazoğlu & Özbek, 2024; Aldagamseh *et al.*, 2023). Assim, examinar estas atitudes, especialmente através de ferramentas multidimensionais que captam as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, representa um passo essencial para o avanço da prática inclusiva. Esta investigação procura, assim, abordar a questão central: como é que os professores de Educação Física percebem a inclusão de alunos com deficiência motora e que fatores moldam estas atitudes?

1.3 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física são aspectos essenciais para o desenvolvimento de ambientes educativos inclusivos nos quais os alunos com deficiência se possam envolver de forma significativa. À medida que a estrutura da educação inclusiva evolui, torna-se cada vez mais imperativo que os professores de EF adquiram conhecimentos, competências e perspectivas especializadas que lhes permitam apoiar eficazmente todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais. Vários estudos têm destacado que a qualidade da preparação dos professores está diretamente relacionada com a confiança, as atitudes e os comportamentos dos professores em relação à inclusão, que, conseqüentemente, influenciam os resultados dos alunos e a integração social (Alhumaid *et al.*, 2022; Antala, Průžek & Popluhárová, 2022).

Os programas de formação inicial de professores servem como uma plataforma fundamental para o desenvolvimento das competências dos futuros professores de Educação Física em relação à inclusão. A investigação indica que os que recebem formação completa sobre sensibilização para a deficiência, atividades físicas adaptativas e estratégias pedagógicas inclusivas tendem a apresentar atitudes mais favoráveis e maior autoeficácia quando interagem com alunos com deficiência (Kunz, Luder & Kassis, 2021; Beyazoğlu & Özbek, 2024). Estes programas educativos devem transcender a mera compreensão teórica e incorporar experiências práticas, como estágios supervisionados de ensino inclusivo, que cultivem competências do mundo real e a prática reflexiva. Sem estas oportunidades de aprendizagem experiencial, os professores recém-formados relatam frequentemente sentimentos de inadequação e apreensão relativamente à sua capacidade de atender às diversas necessidades dos seus alunos (Bertills & Björk, 2024; Lemoine *et al.*, 2024).

Igualmente crucial é a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo para os professores de Educação Física em exercício, que devem adaptar-se continuamente às mudanças nas políticas educativas, às mudanças demográficas dos alunos e às práticas em evolução relacionadas com a inclusão. A investigação sugere que as iniciativas de desenvolvimento profissional especificamente concebidas para abordar a inclusão

podem influenciar positivamente as atitudes e metodologias de ensino dos professores, promovendo, assim, um ambiente de sala de aula mais favorável (Alhumaid, 2022; Aldagamseh, Alnuman & Alyasen, 2023). Infelizmente, o acesso a um desenvolvimento profissional sustentado e de elevada qualidade varia significativamente à escala global. Muitos professores referem que as sessões de formação são pouco frequentes, excessivamente generalizadas ou insuficientemente contextualizadas aos seus ambientes de ensino específicos, limitando a aplicação prática das estratégias apresentadas (Tarantino, Makopoulou & Neville, 2022). Consequentemente, o desenvolvimento profissional eficaz deve ser sustentado, sensível ao contexto e profundamente enraizado em culturas escolares colaborativas que incentivem a aprendizagem entre pares e a resolução de problemas (Lindner *et al.*, 2023).

Além disso, as iniciativas de desenvolvimento profissional devem integrar a formação sobre a modificação dos ambientes físico e curricular para promover a participação de todos os alunos. Uma Educação Física verdadeiramente inclusiva exige ajustes nos equipamentos, atividades e estratégias de avaliação para acomodar diversas competências, garantindo, ao mesmo tempo, um envolvimento significativo (Bertills & Björk, 2024; Rojo-Ramos *et al.*, 2023). Inúmeros professores de Educação Física expressam incerteza quanto à implementação eficaz destas adaptações, enfatizando a necessidade de orientações concretas, recursos e apoio contínuo (Alhumaid, 2022; Aldagamseh *et al.*, 2023). Além disso, a infraestrutura física das escolas desempenha um papel crucial; instalações acessíveis e materiais didáticos inclusivos são fundamentais para que os professores coloquem em prática a sua formação (García & González, 2020).

A influência da liderança institucional e das estruturas políticas no reforço do desenvolvimento profissional e de práticas inclusivas não deve ser ignorada. Uma liderança eficaz promove uma cultura escolar que prioriza a inclusão e aloca os recursos necessários para a formação, colaboração e práticas inovadoras dos professores (Lindner *et al.*, 2023). Além disso, as políticas e regulamentos nacionais, como os requisitos para a educação inclusiva e os requisitos para as qualificações especializadas dos professores, criam incentivos e referências sistémicas que incentivam o desenvolvimento contínuo dos professores (Tarantino *et al.*, 2022). No entanto, existe frequentemente um fosso significativo entre a visão delineada nas políticas e as

realidades encontradas na sala de aula, destacando a necessidade essencial de monitorização, avaliação e programas de desenvolvimento profissional responsivos (Wahsheh, 2024).

A formação profissional e o desenvolvimento contínuo dos professores de Educação Física representam um processo multifacetado que exige uma formação inicial integrada, uma aprendizagem profissional sustentada e sensível ao contexto, e uma transformação de atitudes. Ao equipar os educadores com competências essenciais, ao nutrir atitudes positivas e ao garantir ambientes educativos favoráveis, os sistemas educativos podem efetivamente melhorar a participação e o bem-estar dos alunos com deficiência em ambientes de Educação Física. Esta abordagem abrangente não só beneficia os alunos com deficiência, como também enriquece as experiências educativas de todos os alunos, promovendo a equidade, a inclusão social e a saúde ao longo da vida (Alhumaid *et al.*, 2022).

1.4 ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

As atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência surgiram como um tópico crítico na investigação educacional, refletindo compromissos sociais mais amplos com a equidade e a diversidade na educação (Tarantino *et al.*, 2022). A inclusão na Educação Física vai para além da mera presença física dos alunos com deficiência nas aulas tradicionais de EF; abrange a sua participação ativa, as adaptações necessárias às abordagens de ensino e a aceitação de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades físicas ou intelectuais (García & González, 2020). Compreender as atitudes dos professores é essencial, uma vez que estas perceções influenciam significativamente a qualidade das práticas inclusivas, o envolvimento dos alunos e, em última análise, os resultados educativos para os indivíduos com deficiência (Alhumaid *et al.*, 2022).

As atitudes dos professores em relação à inclusão podem ser entendidas como multidimensionais e abrangem crenças cognitivas, respostas emocionais e intenções comportamentais. A dimensão cognitiva diz respeito ao conhecimento e às crenças em torno da inclusão e das capacidades dos alunos com deficiência. A dimensão afetiva encapsula sentimentos como empatia, ansiedade ou frustração ao operar em estruturas

inclusivas. Por fim, o aspeto comportamental reflete a prontidão para implementar estratégias de ensino inclusivas e adaptar as aulas conforme necessário (Alhumaid, 2022). Estudos empíricos utilizando ferramentas de avaliação validadas, incluindo a Escala de Atitudes Multidimensionais em Relação à Educação Inclusiva (MATIES), evidenciaram que as atitudes positivas estão frequentemente associadas a uma maior autoeficácia entre os professores de Educação Física, a uma melhor formação em educação especial e a interações anteriores com pessoas com deficiência (Antala, Průžek & Popluhárová, 2022; Kunz, Luder & Kassis, 2021).

As atitudes em relação à inclusão entre professores de Educação Física não são tão uniformes como alguns poderiam esperar; na verdade, mudam bastante consoante o contexto. Por exemplo, pesquisas realizadas na Arábia Saudita (Alhumaid *et al.*, 2022) apontam que, embora muitos professores manifestem apoio à educação inclusiva, ainda existem preocupações persistentes, especialmente em relação à sua própria formação, aos recursos à sua disposição e à garantia da segurança dos alunos. Na Turquia, Beyazoğlu (2021) observa algo semelhante: os professores reconhecem o valor da inclusão, mas duvidam frequentemente da sua própria capacidade de apoiar os alunos com deficiência sem uma assistência mais robusta.

Estudos brasileiros refletem estas questões. Embora a educação inclusiva seja claramente favorecida a nível político, os professores de Educação Física relatam frequentemente uma escassez de formação especializada e de recursos práticos para trabalhar com alunos com deficiência motora. Esta lacuna gera frequentemente incerteza e, por vezes, resistência direta à implementação de estratégias inclusivas (Rocha & Duarte, 2020; Silva & Nunes, 2018). A situação em Portugal não é muito diferente: estudos recentes apontam para um desfasamento entre o ideal de inclusão e a realidade quotidiana nas escolas, com muitos educadores a reivindicarem um desenvolvimento profissional mais direcionado e um apoio institucional (Silva *et al.*, 2020; Pereira, 2019).

Em conjunto, estas descobertas realçam que as atitudes dos professores em relação à inclusão estão intimamente ligadas a factores práticos como a formação, as infra-estruturas e a carga de trabalho (Beyazoğlu & Özbek, 2024; Aldagamseh, Alnuman & Alyasen, 2023). É evidente que o desejo de uma educação inclusiva é muitas vezes

atenuado pela realidade daquilo que os professores se sentem preparados e apoiados para realizar.

A preparação dos professores impacta significativamente estas atitudes, tendo o potencial de os dotar dos conhecimentos teóricos e das competências práticas necessárias para uma educação inclusiva eficaz. A profundidade e a qualidade da formação inicial, bem como o desenvolvimento profissional contínuo, influenciam diretamente a confiança e a competência dos professores na modificação dos currículos, na adaptação das atividades e no emprego de tecnologias de apoio para envolver ativamente os alunos com deficiência (Bertills & Björk, 2024). Por outro lado, a formação especializada insuficiente pode levar à apreensão ou resistência em relação à inclusão, em grande parte devido ao medo do fracasso, ao aumento do stress no trabalho ou à incerteza quanto às diversas necessidades dos alunos (Alhumaid, 2022). Assim, os sistemas educativos devem priorizar a pedagogia inclusiva nos programas de formação de professores para nutrir disposições positivas e diminuir as barreiras à implementação eficaz.

O papel da autoeficácia na formação de atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão merece uma atenção significativa. Os professores que acreditam fortemente na sua capacidade de ensinar eficazmente os alunos com deficiência tendem a exibir atitudes mais favoráveis e uma maior vontade de adotar práticas inclusivas (Antala *et al.*, 2022). Este sentido de eficácia é fomentado não só pela formação formal, mas também reforçado por experiências diretas em ambientes inclusivos e interações positivas com alunos com deficiência. Envolver-se em abordagens de ensino colaborativo e navegar em ambientes inclusivos pode dissipar mitos e mitigar a ansiedade frequentemente associada à instrução de alunos diversificados (Jury *et al.*, 2021).

Apesar da crescente defesa e do estabelecimento de mandatos políticos que promovem a inclusão, persistem desafios práticos nas aulas de Educação Física (Lemoine *et al.*, 2024). As restrições físicas, como a inacessibilidade das instalações, a disponibilidade inadequada de equipamento adaptativo e a escassez de materiais didáticos individualizados, representam obstáculos significativos (García & González, 2020). Além disso, turmas grandes e pessoal insuficiente podem sobrecarregar os professores, levando a atitudes mistas e, ocasionalmente, resultando em formas passivas de inclusão

que não atendem de forma abrangente às necessidades dos alunos com deficiência (Wahsheh, 2024). Tais desafios realçam a realidade de que as atitudes positivas em relação à inclusão podem ser insuficientes sem apoio sistémico, que abrange o fornecimento de recursos necessários, cargas de trabalho conciliáveis e infraestruturas inclusivas.

A dinâmica social mais ampla nas aulas de Educação Física desempenha um papel fundamental na formação das perspectivas e práticas quotidianas dos professores em relação à inclusão. A Educação Física prioriza frequentemente a competição, o trabalho em equipa e a destreza física, fatores que, embora aparentemente neutros, podem inadvertidamente excluir os alunos com deficiência (Delgado-Gil *et al.*, 2023; Rojo-Ramos *et al.*, 2023). Um ambiente deste tipo gera frequentemente preocupações entre os professores sobre a aceitação dos alunos com deficiência por parte dos seus pares, como garantir a segurança de todos e como facilitar a participação genuína de todos.

As barreiras sociais, tanto as percebidas como as tangíveis no contexto da Educação Física, moldam não só as experiências dos alunos com deficiência, como também influenciam as atitudes, as expectativas e as abordagens dos professores em relação à educação inclusiva. A investigação indica que, embora os professores tenham geralmente visões otimistas sobre os benefícios sociais da inclusão, expressam frequentemente receios em relação à estigmatização, ao bullying e ao potencial de isolamento dos alunos (Delgado-Gil *et al.*, 2023; Rojo-Ramos *et al.*, 2023). Por conseguinte, uma inclusão eficaz exige um foco não só nas adaptações curriculares e físicas, mas também no cultivo de um ambiente de sala de aula que valorize a diversidade e promova a empatia entre todos os alunos.

Revisões sistemáticas e meta-análises comprovam que, embora um número considerável de professores de Educação Física reconheça a importância da inclusão conceptualmente, as suas atitudes apresentam uma variabilidade significativa, que depende de fatores como o tipo de deficiência, o género dos professores, os seus anos de experiência e as suas origens culturais (Lindner *et al.*, 2023; Tarantino, Makopoulou & Neville, 2022). Por exemplo, os professores podem sentir-se mais à vontade a incorporar alunos com deficiência motora em comparação com aqueles que apresentam desafios intelectuais ou comportamentais devido a diferentes perceções sobre a segurança, a complexidade das adaptações necessárias e as estratégias de ensino

necessárias para um envolvimento bem-sucedido (Jury *et al.*, 2021). Uma compreensão abrangente destas nuances pode direcionar intervenções direcionadas, visando dissipar concepções errôneas específicas e adaptar o apoio às necessidades dos educadores.

Além disso, as percepções e atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão influenciam significativamente os esforços de adaptação escolar. As atitudes positivas em relação à inclusão estão correlacionadas com uma maior disponibilidade para modificar as práticas de ensino e o ambiente físico para promover a acessibilidade para os alunos com deficiência. Por outro lado, as percepções negativas ou a falta de preparação podem obstruir práticas inclusivas e impedir oportunidades para os alunos desfavorecidos (Alhumaid, 2022; Wahsheh, 2024). Pesquisas indicam que os professores que tiveram interações diretas com pessoas com deficiência, bem como aqueles que participaram em formações focadas na educação inclusiva, tendem a exibir atitudes mais favoráveis. Estas perspectivas são essenciais para a implementação de adaptações que facilitem a participação e diminuam a exclusão em contextos de Educação Física (Jury *et al.*, 2021; Kunz, Luder, & Kassis, 2021).

Outro elemento vital que impacta significativamente a preparação dos professores de Educação Física é o cultivo de atitudes positivas em relação à inclusão. As atitudes consistem em componentes cognitivas, afetivas e comportamentais e são influenciadas por experiências pessoais, normas culturais e apoio institucional (Jury *et al.*, 2021; Wahsheh, 2024). A investigação demonstra consistentemente que os professores que se consideram competentes e recebem apoio adequado são mais propensos a adotar perspectivas inclusivas e a envolver-se proactivamente com alunos com deficiência (Alhumaid *et al.*, 2022; García & González, 2020). Por outro lado, as atitudes negativas, muitas vezes decorrentes de conhecimentos limitados ou de experiências desafiantes anteriores, podem levar à resistência e à redução das expectativas, minando, em última análise, os esforços no sentido da inclusão (Beyazoğlu, 2021; Delgado-Gil *et al.*, 2023). Por conseguinte, a formação de professores deve abordar não só a aquisição de competências técnicas, mas também as crenças e os valores fundamentais que moldam as práticas educativas inclusivas.

As atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão são complexas e profundamente influenciadas por uma constelação de crenças individuais, níveis de preparação, fatores sistêmicos e contextos sociais. Embora exista uma tendência

abrangente para as atitudes de apoio, ainda existem desafios consideráveis que afetam a prontidão e a capacidade dos professores para integrar eficazmente os alunos com deficiência. Lidar com estas complexidades exige estratégias abrangentes que incluam uma formação melhorada dos professores, a alocação adequada de recursos, políticas de apoio e investigação contínua para se adaptar às atitudes em evolução (Delgado-Gil *et al.*, 2023). Só através destas abordagens holísticas se pode concretizar a promessa da Educação Física inclusiva, garantindo uma participação equitativa e oportunidades de aprendizagem significativas para todos os alunos.

2. METODOLOGIA

2.1 Participantes

Através da análise da Tabela 1, verificamos que participaram neste estudo um total de 57 professores de Educação Física, com uma idade média de 43,40 \pm 7,88 anos), 26 mulheres e 31 homens. De referir ainda que o tempo de serviço apresentava um valor médio de 16,05 anos, e a maioria dos docentes pertencia ao grupo de recrutamento 620. Importa ainda referir que, da totalidade da amostra, 54,4% fez formação contínua relativa à temática da Educação Física inclusiva. Este estudo seguiu os pressupostos da Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2013). Todos os sujeitos foram informados sobre o objetivo e os métodos do estudo e assinaram um formulário de consentimento informado.

Tabela 1. Participantes do estudo ($n = 57$).

	<i>n</i> (%)	Mean	
		média \pm dp	(IC 95%)
Idade		43,40 \pm 7,88	(41,31-45,50)
Sexo			
Feminino	26 (45,6%)		
Masculino	31 (54,4%)		
Teve formação contínua			
Sim	31 (54,4%)		
Não	26 (45,6%)		

Tempo serviço	16,05±9,4	(13,55-
	3	18,56)
Grupo de Recrutamento		
260	14	
	(24,6%)	
620	31	
	(54,4%)	
Ambos	12	(21%)

Notas: dp, desvio padrão; CI 95%, intervalo de confiança 95%

2.2 Instrumentos

Os participantes deste estudo responderam a um questionário sociodemográfico com informações gerais (como idade, sexo e grupo de recrutamento) e informações sobre experiências anteriores com alunos com deficiência. Foram ainda questionados quanto à existência de formação inicial em educação inclusiva e à frequência de ações de formação contínua na área da inclusão.

Para avaliar as atitudes dos professores foi utilizada a Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES), uma ferramenta criada por Mahat (2008) e publicada no International Journal of Special Education, para avaliar as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva. O questionário é composto por 18 itens, e é estruturado com base em três atitudes principais - cognitiva, afetiva (emocional) e comportamental - e aborda as dimensões social, curricular e física da inclusão. A versão em português do instrumento foi traduzida, adaptada e validada por Silva (2019).

O questionário está organizado em três dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental. Cada seção é composta por seis elementos. A dimensão cognitiva está presente nos itens 1 a 6 e está relacionado às crenças dos professores sobre a inclusão (por exemplo: "*Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos.*" ou "*Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do*

currículo, desde que sejam feitas adequações de acordo com as suas necessidades educativas."

A dimensão afetiva, nos itens 7 a 12, examina os sentimentos relacionados à inclusão. Isso inclui afirmações como: *"Fico frustrado quando tenho dificuldade de me comunicar com alunos com deficiência"* ou *"Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma."*

Por fim, os itens 13 a 18 abordam a dimensão comportamental, que visa mostrar que os professores estão dispostos a modificar as suas práticas pedagógicas para incentivar a inclusão, como por exemplo: *"Estou predisposto(a) a adaptar as minhas estratégias de comunicação, de forma a garantir que todos os alunos com uma perturbação emocional e comportamental sejam incluídos com sucesso na turma."* ou *"Estou predisposto(a) a incluir fisicamente os alunos com deficiência severa na turma, com o apoio necessário"*.

A resposta de cada item recebe uma escala Likert com seis pontos, variando de 1 (Concordo Totalmente) a 6 (Discordo Totalmente). Alguns itens (1, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17 e 18) têm pontuação invertida. As pontuações mais altas indicam atitudes mais positivas em relação à inclusão.

2.3 Procedimentos

A recolha de dados foi realizada através da aplicação de um questionário online, construído na plataforma *Google Forms*, de forma a facilitar o acesso e a participação dos professores, independentemente da sua localização geográfica. O link para o questionário foi enviado por correio eletrónico para diversos professores de Educação Física, solicitando a sua colaboração. Paralelamente, o pedido de participação foi também partilhado através de redes profissionais e grupos informais de docentes, com o objetivo de aumentar o alcance da amostra. A participação foi voluntária, anónima e realizada de forma autónoma, garantindo-se a confidencialidade dos dados recolhidos e o cumprimento das normas éticas associadas à investigação em educação. Antes de iniciar o preenchimento, os participantes tiveram acesso a um breve esclarecimento

sobre os objetivos do estudo, o tempo estimado de resposta e o tratamento dado às suas respostas.

2.4 Análise estatística

Para a análise dos dados recolhidos, começámos por analisar, de forma descritiva os dados sócios demográficos (idade, sexo, localidade) através dos valores médios e análise de frequências. Inicialmente foi calculada a normalidade da distribuição das variáveis a partir do teste Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$). Posteriormente foi realizada uma análise descritiva, através de algumas medidas de tendência central e de dispersão, incluindo o intervalo interquartil (IQR).

Para a comparação entre grupos, e uma vez que não se verificaram os pressupostos para utilização da estatística paramétrica foi utilizada a técnica estatística não paramétrica U de Mann-Whitney. Para a referida análise foi assumido um valor de $p < .05$ para rejeitar a hipótese nula (H_0 , 2014).

Para o tratamento dos dados recolhidos foi utilizado o software estatístico Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (V.27.0) que permitiu realizar os devidos cálculos estatísticos necessários referentes à análise descritiva, à visualização e à discussão dos mesmos.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Relativamente aos resultados da estatística descritiva da amostra deste estudo (Tabela 2), deve ser realçado que 93% da amostra considera que precisa de mais formação nesta área para desempenhar adequadamente o seu trabalho. Relativamente às atitudes de inclusão, a dimensão cognitiva é a que apresenta um valor médio mais elevado enquanto a dimensão comportamental é a que apresenta um valor médio mais reduzido.

Tabela 2. Estatística descritiva da totalidade amostra estudada (n=57)

		Mean		Mediana
		média±dp	(IC 95%)	
Sente-se preparado para adaptar as suas aulas?				
	Sim	34 (59,6%)		
	Não	23 (40,4%)		
Considera que precisa de mais formação?				
	Sim	53 (93%)		
	Não	4 (7%)		
Atitudes de inclusão				
	Dimensão Cognitiva	3,42±0,66	(3,24-3,59)	3,50
	Dimensão Afetiva	2,84±0,43	(2,72-2,95)	2,67
	Dimensão Comportamental	1,49±0,72	(1,30-1,68)	1,17

Notas: dp, desvio padrão; CI 95%, intervalo de confiança 95%

Relativamente à comparação entre os professores do sexo masculino e os professores do sexo feminino (Tabela 3) verificamos que, em nenhuma das variáveis existem diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 3. Comparação entre o sexo masculino e o sexo feminino

	Masculino	Feminino	z	p
	(n=31)	(n=26)		
	Mediana	Mediana		
Dimensão Cognitiva	3,50	3,50	-0,64	0,52
Dimensão Afetiva	2,67	2,83	-0,91	0,37
Dimensão Comportamental	1,17	1,17	-0,53	0,60

Nota: z=valor do teste t; p= nível de significância;

Já no que respeita à comparação entre os professores com menos anos de experiência e os professores com mais de 10 anos de experiência profissional (Tabela 4), verifica-se que, na dimensão cognitiva há diferenças estatisticamente significativas, com os professores mais experientes a terem valores superiores.

Tabela 4. Comparação entre os professores com 10 ou menos anos de experiência e os professores com mais de 10 anos de experiência

	≤10 anos de experiência	>10anos de experiência	z	p
	(n=20)	(n=37)		
	Mediana	Mediana		
Dimensão Cognitiva	3,33	3,67	-2,02	0,04
Dimensão Afetiva	2,83	2,67	-1,61	0,11
Dimensão Comportamental	1,17	1,17	-0,78	0,44

Nota: z=valor do teste t; p= nível de significância;

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo analisar e refletir sobre a implementação de políticas inclusivas no contexto escolar, identificando lacunas entre os discursos políticos e a prática efetiva, bem como propor estratégias de formação e apoio a professores que promovam uma inclusão concreta e efetiva nas aulas de Educação Física em escolas portuguesas.

O facto de 93% dos professores reconhecer que precisa de mais formação na área da inclusão, é um dado que, por si só, evidencia a desconexão entre as exigências legais da inclusão (cf. Decreto-Lei n.º 54/2018) e a preparação real dos docentes. Essa informação está em linha com estudos realizados em Portugal, como o de Guimarães (2019), que constatou que existem grandes lacunas nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, onde a complexidade das adaptações é significativamente superior, principalmente no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência. Outro estudo acrescenta que os professores não se sentem preparados o suficiente para trabalhar em ambientes educacionais inclusivos (Inês, Seabra & Pacheco, 2021). De facto, os professores continuam a ser lançados para contextos inclusivos sem o devido apoio, como bem alertam Antala et al. (2022), comprometendo a qualidade das respostas educativas dadas aos alunos com deficiência. A elevada percentagem de docentes declara que esta necessidade de formação deve, pois, ser tida como um alarme sistémico, e não como uma falha individual.

Perante os dados obtidos, e embora 59,6% dos professores se sintam aptos para ajustar as suas aulas, uma parte significativa (40,4%) acredita que o suporte não está adequado. Este dado parece ser indicador de algumas insuficiências na formação específica. Essa sensação de inadequação é reforçada com os 93% dos participantes que acreditam precisar de mais formação. O resultado confirma o que tem sido proposto em pesquisas nacionais e internacionais: a formação dos professores é o principal obstáculo (ou fator motivador) para a eficácia da inclusão (Antala, Průžek & Popluhárová, 2022; Rocha, 2016).

O estudo indica ainda que, apesar da dimensão cognitiva das atitudes (ou seja, o conhecimento e a compreensão sobre a inclusão) apresentarem um valor médio positivo, as dimensões afetivas e, principalmente, comportamentais são consideravelmente mais baixas. Essa diferença indica que os docentes compreendem o que é inclusão e até reconhecem a sua relevância, no entanto não se sentem confiantes ou habilitados para a implementar na prática.

Esta conclusão é corroborada por autores como Lebres (2010) e Guimarães (2020), que mostram que muitos docentes, mesmo após campanhas de consciencialização, ainda relatam sensações de falta de preparação ao adaptar conteúdos, estratégias ou avaliações, principalmente nas aulas de Educação Física, um ambiente que historicamente prioriza o desempenho físico e o espírito competitivo em vez da diversidade funcional. É especialmente importante notar que a experiência profissional tem um impacto específico na dimensão cognitiva das atitudes.

No que diz respeito às atitudes dos professores face à inclusão, observa-se que a dimensão cognitiva obteve o valor médio mais elevado, contrastando com a dimensão comportamental, que revelou valores mais baixos. Esta diferença sugere uma tendência comum encontrada em estudos nacionais: os professores sabem a importância da inclusão e têm conhecimento teórico sobre ela, mas têm dificuldade em colocar práticas inclusivas em contexto de aulas de Educação Física (Filipe, 2012).

Estes valores estão em consonância com as conclusões de García & González (2020), que afirmam que a aplicação prática de metodologias inclusivas na Educação Física está condicionada por múltiplos fatores estruturais e psicológicos, incluindo turmas numerosas, ausência de materiais adaptados e insegurança quanto à gestão de dinâmicas grupais complexas.

A baixa pontuação da dimensão comportamental é especialmente preocupante, considerando que a mesma diz respeito à capacidade real de implementar práticas pedagógicas diferenciadas, adaptar conteúdos, avaliar de forma equitativa e envolver todos os alunos, ações que, segundo Alhumaid (2022) e Wahsheh (2024), dependem fortemente da autoeficácia percebida, da disponibilidade de recursos e do apoio institucional. Esta realidade é particularmente desafiante no contexto da Educação Física, onde as exigências físicas, a necessidade de equipamento adaptado e a gestão da

segurança são preocupações recorrentes, frequentemente referidas como barreiras à inclusão (Delgado-Gil et al., 2023; García & González, 2020).

Por fim, a diferença entre as dimensões cognitivas e comportamentais também pode ser explicada por um modelo clássico de mudança de atitude, segundo o qual o conhecimento (cognição) é condição necessária, mas insuficiente para gerar ação (comportamento), mediada por fatores emocionais e contextuais (Jury et al., 2021). Portanto, uma lacuna encontrada em nossos resultados destaca a necessidade de abordagens formativas integradas que envolvem não apenas conteúdo técnico, mas também trabalhamos com importância, valores, experiências anteriores e o desenvolvimento de redes de apoio colaborativo.

Quando foi feita a comparação em função do sexo, verificou-se que homens e mulheres não apresentaram diferenças significativas em nenhuma das dimensões analisadas. Este resultado é congruente com os estudos de Poças (2009) e Lebres (2010), os quais não encontraram variações significativas nas atitudes inclusivas com base no sexo dos docentes. Isso mostra que a percepção de inclusão tende a ser a mesma para ambos os sexos, o que reforça a ideia de que todos os professores devem ter igual acesso à formação contínua.

Por outro por outro lado, uma comparação entre professores com até 10 anos de experiência e aqueles com mais de 10 anos de experiência mostrou uma diferença estatisticamente significativa na dimensão cognitiva, com os professores mais experientes a apresentar valores mais elevados. Campos, Domingues e Ferreira (2012) constataram que existe uma relação positiva entre experiência profissional e atitudes cognitivas mais fortes. Ainda assim, é importante destacar que uma maior experiência não se traduziu em atitudes comportamentais mais inclusivas, o que evidencia uma lacuna prática transversal à profissão. Alguns relatos de professores corroboram a ideia de que essa limitação prática não se deve apenas à falta de vontade ou de conhecimento, mas também, e principalmente, à falta de condições estruturais.

Apesar da relevância das conclusões, o estudo apresenta limitações, nomeadamente uma amostra reduzida, o que restringe a generalização dos resultados. Pesquisas futuras poderiam beneficiar de amostras maiores e mais diversificadas, assim como da

utilização de técnicas qualitativas complementares, como observação direta, entrevistas aprofundadas e a inclusão das vozes dos próprios alunos com deficiência.

Torna-se igualmente urgente que instituições de ensino superior e organismos responsáveis pela formação contínua promovam uma escola verdadeiramente inclusiva, através de programas de formação adequados, suporte técnico efetivo e espaços de reflexão pedagógica. Esta tese não pretende encerrar o debate sobre inclusão, mas sim alimentá-lo, reconhecendo que a Educação Física inclusiva depende de transformação das mentalidades, do discurso político e do compromisso individual de todos os agentes educativos. Enquanto persistirem alunos cujas necessidades sejam ignoradas, a construção de uma Educação Física inclusiva continuará a ser uma tarefa urgente e inadiável.

4.1 Implicações para a prática

Os resultados alcançados têm um impacto direto na formação de docentes e nas políticas educacionais específicas à inclusão. Primeiramente, o fato da maioria dos docentes expressarem a necessidade de mais formação deve ser interpretado como um indicativo claro de que os modelos de formação atuais (inicial e contínua) não estão a responder de forma eficaz às exigências de uma realidade inclusiva. É fundamental estabelecer estratégias de formação mais robustas, contextualizadas e integradas à prática, especialmente a formação em serviço, comunidades de prática colaborativas, tutoria entre pares e supervisão pedagógica externa para a diferenciação (Ainscow, 2020).

Além disso, o baixo valor médio da dimensão comportamental destaca a necessidade de disciplinas que transcendem a teoria, incentivando a formação prática e realista dos professores, particularmente em situações tão desafiadoras quanto as aulas de Educação Física, em que a logística, os espaços, os equipamentos e a própria natureza motora das atividades podem representar barreiras adicionais à inclusão (Block & Obrusnikova, 2007). Muitos professores consideram mudanças prioritárias nas infraestruturas e nos recursos humanos, manifestando preocupações constantes com a falta de materiais adequados, espaços acessíveis e assistentes protegidos.

Para que a inclusão se torne efetiva nas aulas de Educação Física, não basta promover alterações no discurso ou no currículo; é imperativo repensar o próprio funcionamento

das escolas, as condições físicas e logísticas em que os professores exercem a sua função, e o suporte técnico especializado que têm (ou não) à sua disposição. A concretização de práticas inclusivas depende de uma mudança sistémica e não apenas de boa vontade individual (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Outro aspeto que merece atenção é o reforço das equipas multidisciplinares nas escolas. A presença regular e consistente de técnicos especializados (como terapeutas ocupacionais e psicólogos) pode aliviar a carga sobre os docentes e potenciar práticas inclusivas mais eficazes. Para além disso, a figura dos assistentes operacionais com formação específica para trabalhar com alunos com deficiência deve deixar de ser uma exceção e passar a integrar os recursos base das escolas.

Por fim, importa também fomentar uma cultura escolar mais colaborativa, onde a inclusão não seja entendida como uma responsabilidade individual do professor da disciplina, mas sim como um compromisso coletivo. Através da criação de redes de apoio, reuniões interdisciplinares, partilha de boas práticas e envolvimento de toda a comunidade educativa, será possível criar ambientes mais equitativos, responsivos e inclusivos para todos os alunos.

4.2 Limitações e sugestões para estudos futuros

Apesar da relevância do estudo para a compreensão das atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência motora, importa reconhecer algumas limitações metodológicas que condicionam a amplitude das conclusões. Em primeiro lugar, o reduzido tamanho da amostra ($n=57$) limita substancialmente a possibilidade de generalização dos resultados para a população de professores de Educação Física em Portugal, configurando-se como um obstáculo à representatividade estatística.

O tamanho reduzido da amostra torna desafiador generalizar os resultados a todos os professores de Educação Física portugueses. Os estudos devem fazer uso de amostras mais representativas e extensas, recorrendo por exemplo a sindicatos e associações de professores para tentar uma maior representatividade no que respeita à idade, experiência profissional e até território geográfico, bem como metodologias que integrem dados quantitativos e qualitativos. Permitir uma análise mais completa das

percepções contraintuitivas dos professores, como o seu reconhecimento do potencial de inclusão em contraste com a sua percepção de sua viabilidade (prática).

Outro aspeto a considerar prende-se com o recurso exclusivo a um inquérito por questionário online (Google Forms). Embora esta metodologia permita recolher dados de forma prática e ágil, apresenta fragilidades, nomeadamente o risco de enviesamento decorrente da autosseleção dos participantes, bem como a impossibilidade de aprofundar qualitativamente as respostas, o que poderia enriquecer a compreensão das atitudes expressas. A ausência de triangulação metodológica, através do recurso a técnicas complementares como entrevistas semiestruturadas ou observações de práticas pedagógicas, constitui igualmente uma limitação. A utilização de métodos qualitativos (entrevistas, grupos focais, entre outros) permitirão aos professores expressar de forma mais livre e aberta as suas opiniões, dificuldades e necessidades, podendo ajudar a retirar mais e melhores contributos que permitam aos decisores políticos tomar decisões para melhorar este cenário.

Como refere Ainscow (2020), a diversidade de métodos permite captar a complexidade dos contextos escolares e responder com maior precisão aos desafios da inclusão. A integração de dados qualitativos pode, assim, evidenciar discrepâncias entre as crenças dos docentes e as suas práticas, uma dimensão já destacada por Mahat (2008) ao validar o instrumento MATIES. Por outro lado, Pereira (2019) salienta que a análise de variáveis contextuais, como o número real de alunos com deficiência integrados nas turmas ou a presença de equipas multidisciplinares, pode esclarecer muitas das ambivalências registadas nas atitudes dos docentes.

Deve salientar-se, ainda, que o estudo se centrou unicamente na perspetiva dos professores, não integrando a visão dos alunos com deficiência motora nem dos restantes colegas de turma, elementos que poderiam contribuir para uma análise mais abrangente e multifacetada do fenómeno da inclusão em contexto escolar.

Por fim, será crucial analisar mais de perto quais são os tópicos, formatos e durações de formação contínua mais eficazes para melhorar atitudes inclusivas.

CONCLUSÕES

O objetivo central deste estudo foi compreender, de forma aprofundada, as percepções dos professores de Educação Física relativamente à inclusão de alunos com deficiência motora. Procurou-se analisar não apenas as suas ideias, mas também os sentimentos e comportamentos associados à prática inclusiva.

A análise dos dados obtidos, considerando variáveis como género e tempo de experiência profissional, permitiu identificar fatores que parecem influenciar a construção de atitudes mais inclusivas. Tal como apontado por estudos anteriores, voltou a observar-se uma valorização teórica da inclusão, refletida na dimensão cognitiva, que, no entanto, nem sempre se traduz em práticas efetivas, sobretudo quando confrontadas com constrangimentos emocionais e operacionais. A grande maioria dos participantes reconhece que a sua formação, tanto inicial como contínua, não os preparou adequadamente para lidar com a diversidade nas aulas. Esta lacuna na formação docente surge como um obstáculo evidente à concretização de práticas inclusivas, revelando uma falha estrutural no sistema de ensino. A inclusão não se impõe por decreto: exige envolvimento genuíno, meios adequados, tempo e uma mudança cultural profunda nas escolas. Este trabalho revela, assim, um lado muitas vezes silenciado da inclusão: a perspetiva dos professores. Num contexto marcado por turmas numerosas, escassez de recursos, excesso de carga horária e falta de apoio técnico especializado, os docentes relatam sentimentos de frustração, mas também demonstram espírito crítico e vontade de melhorar.

De um modo geral, os resultados corroboram a necessidade de intervenções formativas mais focadas, práticas e contínuas, capazes de abordar as vulnerabilidades identificadas, particularmente no aspeto comportamental da inclusão. São necessárias intervenções formativas mais direcionadas a colmatar as fragilidades encontradas, especialmente na dimensão comportamental da inclusão.

Para tornar a Educação Física verdadeiramente inclusiva, os professores precisam saber como fazê-la, ter confiança e segurança nas suas capacidades e estarem motivados para tratar todos os alunos de forma justa e eficaz e de forma equitativa, independentemente das suas necessidades.

BIBLIOGRAFIA

- Alhumaid, M. M., Althikr Allah, B. A., Alhuwail, A. A., Alobaid, M. A., Abu Hamad, N. N., Alsalman, Z. A., ... Alzahid, (2022). Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006461>
- Alhumaid, M. (2022). Predictors of physical educators' attitudes toward including students with disabilities in inclusive classes. *The Open Sports Sciences Journal*. <https://doi.org/10.2174/1875399x-v15-e221031-2022-34>
- Aldagamseh, B., Alnuman, N., & Alyasen, Q. (2023). Attitudes of physical education teachers towards the participation of students with disabilities in the physical education class in schools. *International Journal of Membrane Science and Technology*. <https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i3.1726>
- Antala, B., Průžek, M., & Popluhárová, M. (2022). Self-efficacy and attitudes of physical education teachers towards inclusion of pupils with disabilities. Sustainability. <https://doi.org/10.3390/su142013292>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Batista, P., Moura, R., Ferreira, J., Rodrigues, J., & Araújo, R. (2024). Building bridges in teacher education to enhance inclusive practices in physical education. *Education Sciences, 14*(2), 149. <https://doi.org/10.3390/educsci14020149>
- Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular physical education for students with disability—PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living, 6*. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>
- Beyazoğlu, G. (2021). Attitudes of teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*. <https://doi.org/10.53350/pjmhs2115103390>

- Beyazoğlu, G., & Özbek, O. (2024). The attitudes of physical education teachers towards teaching students with disabilities: A qualitative research in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317723>
- 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. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Campos, M. J., Domingues, R. C., & Ferreira, J. P. (2012). *Análise da fiabilidade da Escala de Autoeficácia dos Professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência intelectual* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral – Repositório da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/21973>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação, Série I de 2018-07-06 2918 (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Delgado-Gil, S., Mendoza-Muñoz, D., Galán-Arroyo, C., Denche-Zamorano, Á., Adsuar, J., Mañanas-Iglesias, C., Castillo-Paredes, A., & Rojo-Ramos, J. (2023). Attitudes of non-disabled pupils towards disabled pupils to promote inclusion in the physical education classroom. *Children*, 10. <https://doi.org/10.3390/children10061008>
- Filipe, S. C. (2012). *A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3489/3/SusanaFilipe.pdf>

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Developmental physical education for all children* (5th ed.). Human Kinetics.
- García, P., & González, V. (2020). Actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Physical education teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities). *Retos*, 7-12.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Guimarães, M. L. C. (2019). *A formação de professores de Educação Física: percepções e práticas no final da formação inicial* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório da Universidade Lusófona.
<https://recil.ulusofona.pt/items/ce62e37f-43bc-4da1-967a-2d9ce3b65221>
- Inês, H., Seabra, F., & Pacheco, J. A. (2021). Formação docente para gerir diversidades em sala de aula regular em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 53, 11–30.
<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle53.01>
- Jury, M., Perrin, A., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W. (2021). Beliefs and attitudes toward inclusion of student teachers and their contact with people with disabilities. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236>
- Lebres, C. A. D. (2010). *Atitudes dos professores de Educação Física do 1.º ciclo face à inclusão educativa* [Monografia de Licenciatura, Universidade de Coimbra]. Repositório Estudo Geral, Universidade de Coimbra.
<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/14281>

- Lemoine, L., Bernier, T., Peter, L., Noël, Y., & Besançon, M. (2024). Teachers' attitudes toward inclusive education for children with disabilities. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00812-x>
- Lindner, K., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38, 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- 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
- Moraes, T., Bastos, T., & Rodrigues, P. (2022). Atitudes e autoeficácia dos professores de Educação Física em relação à inclusão: Estudo centrado na região de Lisboa – Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0028. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0028>
- Poças, R. M. D. (2009). *Atitudes dos futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência* [Monografia de Licenciatura, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral, Repositório da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/12006>
- Rojo-Ramos, J., Gómez-Paniagua, S., Adsuar, J., Mendoza-Muñoz, M., Castillo-Paredes, A., Denche-Zamorano, Á., García-Gordillo, M., & Barrios-Fernández, S. (2023). Attitudes towards peers with disabilities among schoolchildren in physical education classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20. <https://doi.org/10.3390/ijerph20053802>
- 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, Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125020/2/372307.pdf>

Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>

Wahsheh, N. (2024). The inclusion of students with disabilities: Teachers' attitudes. *Multidisciplinary Science Journal*. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024258>

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>