

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Atitudes de professores/as face à inclusão: papel de variáveis sociodemográficas, da autoeficácia percebida e da empatia

Filipa Marques Pinheiro, A036173

Dissertação de Mestrado em
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professora Doutora Helena Isabel Dias de Oliveira Azevedo

Co-orientação:

Professora Doutora Vera Lúcia Marques Coelho

Outubro de 2024 

Agradecimentos

Com a presente dissertação termino esta importante fase da minha vida, o ciclo de estudos no âmbito do mestrado em Psicologia Escolar e da Educação. Por isso, resta-me agradecer às pessoas mais importantes que, junto de mim e comigo, vivenciaram este percurso e, de uma forma ou de outra, me apoiaram e ajudaram nos momentos mais difíceis.

Primeiramente, gostaria de deixar o meu agradecimento à Professora Doutora Helena Azevedo, enquanto minha orientadora, por todo o acompanhamento, apoio, paciência, motivação e inspiração ao longo deste último ano, quer ao nível da escrita da dissertação, quer ao nível do meu percurso enquanto estagiária de Psicologia. Agradecer também por acreditar em mim, quando eu própria não o fazia. Gostaria também de deixar o meu agradecimento à Professora Doutora Vera Coelho, enquanto coordenadora do Mestrado, por todo o apoio e preocupação durante o decorrer deste ano a todos/as os/as alunos/as.

Em especial, agradecer à minha família por me terem apoiado desde o início do meu percurso, pelo suporte emocional e pela paciência desde o primeiro dia desta grande aventura. Aos meus pais, por me terem dado a oportunidade de ingressar neste caminho, que há muito sabem ser o meu sonho. À minha irmã, por ter acreditado sempre em mim, por toda a paciência e por nunca me ter deixado desistir quando o caminho parecia mais árduo.

Deixar um agradecimento também às pessoas maravilhosas que conheci ao longo deste percurso, amigas com quem pude contar sempre que precisei. Diana e Catarina, a vocês, o meu muito obrigada, por tudo! Em especial, à Andreia por ter sido a minha parceira de mestrado, com quem tive a oportunidade de aprender, crescer, vivenciar esta experiência e momentos que irei lembrar para sempre. Tenho muito orgulho em vocês! Seguimos juntas!

Por último, mas não menos importante, gostaria de deixar o meu agradecimento a todos/as os/as docentes com quem tive a oportunidade de aprender e crescer a nível pessoal e profissional durante esta aventura.

Resumo

A educação é vista como um direito para todos os indivíduos, por isso é importante que todos os países adotem políticas e práticas que facilitem a construção de escolas mais inclusivas (Cruz et al., 2023). Os/As professores/as assumem-se como agentes fundamentais na implementação de uma escola inclusiva (Walton & Ruznyak, 2020) e, por isso, é importante que estejam conscientes dos desafios que a inclusão implica na comunidade educativa (Rodrigues, 2020). As atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva influenciam as suas práticas pedagógicas (Ewing et al., 2017), pelo que o estudo dos fatores que influenciam as atitudes tem sido alvo de investigação a nível nacional e internacional. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo principal analisar as atitudes de professores/as face à inclusão, bem como o papel de variáveis sociodemográficas e profissionais, da autoeficácia percebida e da empatia. Foi utilizada uma metodologia quantitativa correlacional. Participaram no estudo 1034 professores/as (78.9% do género feminino) com uma média de idades de 51.93 anos. A recolha dos dados foi realizada através de: 1) Questionário Sociodemográfico; 2) Escala Sentimentos, Atitudes e Preocupações em relação à Educação Inclusiva (SACIE-R, Forlin et al., 2011); 3) Escala de Autoeficácia Percebida para a Implementação de Práticas Inclusivas (TEIP-R, Dias, 2017; Sharma et al., 2012); e 4) Escala de Empatia Básica – A, Versão Breve (BES-A, Pechorro & Gonçalves, 2015; Pechorro et al., 2018). Os resultados sugerem que os/as participantes apresentam atitudes positivas em relação à educação inclusiva e níveis elevados de autoeficácia percebida. Além disso, verificaram-se atitudes mais positivas nas professoras, bem como nos/as professores/as com mais conhecimento sobre legislação sobre educação inclusiva, com formação e experiência no ensino de alunos/as com deficiência, com contacto prévio com pessoas portadores de deficiência fora do local de trabalho e enquanto docente, com níveis mais elevados de autoeficácia percebida. A experiência no ensino de alunos com deficiência e a autoeficácia para a colaboração surgem como os principais preditores das atitudes face à inclusão.

Palavras-chave: educação inclusiva, atitudes, autoeficácia, empatia, professores/as

Abstract

Education is seen as a right for all individuals, so it is important that all countries adopt policies and practices that lead to schools becoming more inclusive (Cruz et al., 2023). Teachers are key players in implementing an inclusive school (Walton & Rusznyak, 2020) and it is therefore important that they are aware of the challenges that inclusion brings to the educational community (Rodrigues, 2020). Teachers' attitudes towards inclusive education influence their inclusive pedagogical practices (Ewing et al., 2017), so the study of the factors that influence attitudes has been the subject of research at national and international level. In this sense, this study aims to analyze teachers' attitudes towards inclusive education as well as the role of teachers' sociodemographic characteristics, perceived-self-efficacy and empathy. A quantitative correlational methodology was used. A total of 1034 teachers participated in the study (78.9% female), with an average age of 51.93 years. Data was collected using: 1) a Sociodemographic Questionnaire; 2) the Feelings, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE-R, Forlin et al., 2011); 3) the Perceived Self-Efficacy for Implementing Inclusive Practices Scale (TEIP-R, Dias, 2017; Sharma et al., 2012); and, 4) Basic Empathy Scale - A, Brief Version (BES-A, Pechorro & Gonçalves, 2015; Pechorro et al., 2018). The results suggest that the participants have positive attitudes towards inclusive education and high levels of perceived self-efficacy. In addition, more positive attitudes were found in female teachers, as well as in teachers with more knowledge about legislation on inclusive education, with training and experience in teaching students with disabilities, with previous contact with people with disabilities outside the workplace and as a teacher, higher levels of perceived self-efficacy. Experience in teaching students with disabilities and self-efficacy for collaboration emerge as the main predictors of attitudes towards inclusion.

Keywords: inclusive education, attitudes, self-efficacy, empathy, teachers

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e empírico	3
1. Educação inclusiva	3
2. Atitudes de professores/as face à inclusão	7
3. Fatores que influenciam as atitudes face à inclusão	9
Capítulo II – Estudo Empírico	13
1. Enquadramento do estudo	13
2. Método	17
<i>2.1 Participantes</i>	17
<i>2.2 Instrumentos</i>	20
<i>2.2.1 Questionário Sociodemográfico</i>	20
<i>2.2.2 Escala Sentimentos, Atitudes e Preocupações em relação à Educação Inclusiva (SACIE-R, Forlin et al., 2011)</i>	20
<i>2.2.3 Escala de Autoeficácia Percebida para a Implementação de Práticas Inclusivas (TEIP-R, Dias, 2017; Sharma et al., 2012)</i>	21
<i>2.2.4 Escala de Empatia Básica – A, Versão Breve (BES-A; Pechorro & Gonçalves, 2015; Pechorro et al., 2018)</i>	22
<i>2.3 Procedimentos de recolha de dados</i>	23
<i>2.4 Procedimentos de análise de dados</i>	23
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados	25
1. Resultados	25
2. Discussão de resultados	40
3. Conclusão	46
Referências	48

Índice de tabelas

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes (N = 1034)... 18	18
Tabela 2. Estatísticas descritivas das variáveis em estudo26	26
Tabela 3. Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do género26	26
Tabela 4. Relação entre as variáveis idade e experiência profissional e as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva27	27
Tabela 5. Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função da experiência no ensino com alunos/as com deficiência28	28
Tabela 6. Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do contacto com pessoas com deficiência28	28
Tabela 7. Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do contacto com pessoas com deficiência fora do local de trabalho29	29
Tabela 8. Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do conhecimento de políticas educativas no âmbito de educação inclusiva30	30
Tabela 9. Atitudes dos/as professores face à inclusão em função do nível de formação para alunos/as pessoas com deficiência31	31
Tabela 10. Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do nível de confiança para ensinar alunos/as com deficiência.....32	32
Tabela 11. Relação entre as variáveis sociodemográficas e as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva.....34	34
Tabela 12. Preditores das atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva.38	38

Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PEE- Psicologia Escolar e da Educação

Introdução

O direito à educação e o acesso a uma educação de qualidade em escolas regulares por parte de todos/as os/as alunos/as, independentemente da sua condição, é uma das maiores mudanças nos sistemas educativos a nível mundial (Roriz & Ferreira, 2017; Savolainen et al., 2022).

A educação inclusiva oferece a todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas diversidades, a oportunidade de aprendizagem, experiências que possam ser positivas para a vida de cada um/a, assim como obter conhecimentos que sejam importantes para os/as mesmos/as enquanto seres humanos, o que implica uma mudança nos sistemas de ensino (Canteiro, 2023), por isso, é importante estar consciente dos desafios que a inclusão implica na comunidade educativa (Rodrigues, 2020).

Os/As professores/as assumem-se como agentes fundamentais na construção de uma escola inclusiva (Walton & Rusznyak, 2020). Neste sentido, as práticas inclusivas dos/as professores/as são influenciadas por um conjunto de variáveis, incluindo as atitudes face à inclusão (Ewing et al., 2017). As atitudes dos/as professores/as são fundamentais para uma educação inclusiva, porque podem favorecer ou prejudicar os processos de aprendizagem, participação e integração, em função da adoção de atitudes positivas ou negativas, respetivamente (Jacob & Pillay, 2022).

A literatura tem apontado diversos fatores que influenciam as atitudes dos/as professores/as face à inclusão (Werner et al., 2021). Fatores de ordem diversa, nomeadamente, relacionados com a organização escolar (e.g., clima de escola), com os/as professores/as (e.g., contacto prévio com alunos/as com deficiência, experiência profissional, nível de ensino, conhecimento sobre legislação), bem como com o/a próprio/a aluno/a (e.g., tipo de deficiência). No presente estudo, o foco centra-se nos fatores associados aos/às professores/as.

O presente estudo procura analisar as atitudes face à inclusão de professores/as, que lecionam em escolas públicas ou privadas de Portugal, bem como as variáveis associadas, nomeadamente variáveis sociodemográficas e profissionais, a autoeficácia percebida e a empatia. A relevância deste estudo prende-se com a necessidade de aprofundar a compreensão da relação entre as atitudes dos/as professores/as em relação à educação inclusiva e que variáveis é que predizem as atitudes dos/as mesmos/as, de modo a promover atitudes positivas face à inclusão. Tanto que seja do nosso conhecimento, os estudos em Portugal que se debruçaram sobre o estudo das atitudes após a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 são escassos (Carvalho et al., 2024), o que reforça a necessidade de investimento na investigação nesta área.

A presente dissertação está dividida em três capítulos, o primeiro diz respeito ao enquadramento teórico relativamente ao tema em estudo. Assim, primeiramente, apresenta-se uma revisão da história da educação inclusiva, de seguida abordam-se as atitudes de professores/as face à inclusão e, por fim, são analisados os fatores individuais dos/as professores/as que influenciam as atitudes dos/as mesmos/as face à inclusão. O segundo capítulo diz respeito ao estudo empírico, que incorpora a definição dos objetivos e o método, fazendo referência aos/às participantes, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. Por sua vez, no último capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos, bem como são tecidas as principais conclusões, procurando-se refletir sobre as implicações do estudo para a prática e investigação na área da Psicologia Escolar e da Educação, e acerca das limitações do estudo.

Capítulo I – Enquadramento teórico e empírico

1. Educação inclusiva

As políticas e práticas educativas a nível nacional e internacional orientam-se pelos princípios de inclusão, assumindo um compromisso com uma educação inclusiva que considera “a educação um direito humano básico e a base para uma sociedade mais justa e igualitária” (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009, p. 8). Neste sentido, a preocupação dos sistemas educativos centra-se nas alterações necessárias para garantir o direito de acesso à educação em escolas ditas regulares por parte de todos/as os/as alunos/as independentemente da sua condição, bem como a uma educação de qualidade (Savolainen et al., 2022; Symeonidou, 2017).

Do ponto de vista histórico, destacam-se diferentes etapas no processo de inclusão de crianças e jovens com deficiência nas escolas. Numa primeira fase, a visão predominante defendia a exclusão e a segregação de alunos/as identificados com necessidades educativas especiais (Correia, 2017), assumindo que a educação destes/as alunos/as deveria acontecer de forma segregada dos/as restantes (Bairrão et al., 1998).

Esta não é a atual perspetiva sobre inclusão e para esta evolução contribuíram vários marcos históricos. Neste contexto, destaca-se a Public Law 94-142 “The Education for all Handicapped Children Act” (Lei da Educação para todas as crianças com deficiência) em 1975 nos Estados Unidos da América, a qual proclamava o direito ao acesso a uma educação dos/as alunos/as com deficiência nas escolas regulares (Bairrão et al., 1998). Um outro ponto que marcou a história da inclusão foi a publicação do Warnock Report em 1978, na Europa, mais precisamente, no Reino Unido, no qual é defendido “o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes” (Madureira & Leite, 2003, p. 24).

A declaração de Salamanca publicada em 1994 é igualmente considerada um marco histórico na inclusão, defendendo uma educação para todos/as os/as alunos/as,

independentemente da sua condição, reforçando a relevância do alinhamento de políticas e práticas educativas com os princípios de inclusão, garantido não só o acesso de todos/as os/as alunos/as a uma educação de qualidade, mas também a participação e aprendizagem de todos/as e de cada um/a dos/as alunos/as, valorizando a diversidade (Costello & Boyle, 2013; Madureira & Leite, 2003; UNESCO, 2009).

É, ainda, assumida a necessidade de as escolas acomodarem as suas práticas educativas considerando a diversidade de alunos/as, o que implica alterações do ponto de vista organizacional em termos de organização das respostas educativas, assumindo as lideranças um papel fundamental a este nível (Madureira & Leite, 2003). Além disso, requer igualmente a adoção de práticas educativas que considerem a diversidade de alunos/as e as suas necessidades específicas, implicando alterações do ponto de vista curricular e uma gestão flexível do currículo em termos de metodologias de ensino e de avaliação (Madureira & Leite, 2003).

Apesar de ser reconhecida a relevância da educação inclusiva, mantém-se ainda o debate em torno da sua definição, traduzindo conceções e orientações distintas com implicações ao nível das políticas e práticas educativas. Da revisão da literatura, destaca-se, por exemplo, a definição apresentada pela UNESCO, em 2009, que define educação inclusiva “como um processo de abordagem e de resposta à diversidade das necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, através de uma maior participação na aprendizagem [...] e da redução e eliminação da exclusão na e da educação” (p. 8). A educação inclusiva apresenta o seu foco na valorização das diferenças que caracterizam as crianças e os jovens (Lima et al., 2024). Todavia, é importante esclarecer que a educação inclusiva não se restringe somente à inclusão de alunos/as com deficiência, mas sim à inclusão de todos/as, ou seja, tendo em conta a etnia, o género, a raça, a língua falada, a orientação sexual e/ou uma questão “da identidade de um indivíduo que possa ser percebido como diferente” (Polat, 2011).

Alguns autores fazem referência ao facto de que a inclusão pode ser perspectivada como um processo (Antoninis et al., 2020; Hamid et al., 2015; McMaster, 2014) ou como produto a alcançar (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). Por exemplo, Antoninis e colaboradores (2020) destacam a inclusão como um processo centrado nas práticas educativas de valorização da diversidade e da construção de um sentido de pertença de todos/as os/as alunos/as, reconhecendo que cada um/a tem potencialidades, independentemente da sua condição. Por outro lado, Hamid e colaboradores (2015) definem a educação inclusiva como “uma prática educativa baseada numa noção de justiça social que defende o acesso à igualdade de oportunidades educativas para todos os alunos/as, independentemente da presença de uma deficiência” (p. 140).

McMaster (2014) refere cinco componentes essenciais para a inclusão, nomeadamente, as relações, as experiências partilhadas, defesa, sentido de identidade e transparência, e cada uma destas componentes integra o esforço que a comunidade educativa deve fazer para construir uma escola inclusiva. O mesmo autor ainda refere que estas componentes são essenciais para construir uma escola inclusiva, destacando a inclusão como um processo de melhoria contínua, o que implica o envolvimento da comunidade educativa num esforço contínuo de reflexão e melhoria das suas práticas. A inclusão poderá ainda ser perspectivada como um produto destas ações, sendo apontado como um produto inacabado, dinâmico e em constante evolução (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015), implicando uma adaptação contínua por parte dos/as profissionais e das escolas (Vrmas, 2018).

Destaca-se das definições de educação inclusiva um crescente alargamento do foco da inclusão dos/as alunos/as com deficiência para considerar as múltiplas dimensões da diversidade. Algumas mudanças ainda devem ser tidas em consideração relativamente à inclusão, nomeadamente dentro das escolas, ou seja, melhorar a competência das instituições para favorecer e promover o processo de ensino-aprendizagem dos/as mais diversos/as

alunos/as (Ainscow, 2020). As alterações que têm vindo a ser realizadas em muitos sistemas educativos trazem consigo novos desafios aos/às professores/as e à maneira como os/as mesmos/as se sentem capazes para enfrentar a diversidade e estão a fazer com que alguns países da Europa reconsiderem a formação de professores/as relativamente à educação inclusiva (Florian & Camedda, 2020).

Em Portugal, a publicação do novo regime jurídico de educação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, marcou uma mudança de paradigma na educação inclusiva. A educação inclusiva é, neste enquadramento, entendida “como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um/a dos/as alunos/as, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918). Reforça-se, assim, neste decreto, o reconhecimento e valorização da diversidade nas escolas e a necessidade de adaptar os processos de ensino-aprendizagem às características e potencialidades de cada aluno/a, independentemente da sua condição. Neste atual decreto abandona-se o conceito de necessidades educativas especiais, dando enfoque que não é necessário categorizar para intervir, privilegiando as respostas educativas que respondam às necessidades dos/as alunos/as e que valorizem os seus interesses e as suas potencialidades, procurando eliminar barreiras à aprendizagem e inclusão.

Os/As professores/as assumem um papel importante na concretização das políticas educativas de inclusão (Boyle, 2012) e na construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e aberto a todos/as alunos/as (Boyle et al., 2020; Costello & Boyle, 2013). Para tal, assumem-se como fundamental as atitudes dos/as professores/as face à inclusão para a implementação de práticas alinhadas com a inclusão, pelo que é essencial fomentar atitudes positivas por parte dos/as professores/as (Feila et al., 2019).

2. Atitudes de professores/as face à inclusão

As atitudes estão relacionadas com a ação e a percepção, influenciando, de forma significativa, a resposta e o comportamento do indivíduo (Rodrigues-Fuentes & Caurcel Cara, 2020). Allport (1935) define atitudes como sendo “um estado mental e neural de prontidão, organizado através da experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica sobre a resposta do indivíduo a todos os objetos e situações com os quais está relacionada” (p. 6).

As atitudes face à inclusão incluem as dimensões cognitiva, a afetiva e comportamental (Rodrigues-Fuentes & Caurcel Cara, 2020). A dimensão cognitiva diz respeito aos conhecimentos ou crenças do sujeito em relação a um objeto/tópico, neste caso em relação à inclusão; a dimensão afetiva refere-se ao sentimento relativamente ao objeto/tópico; a dimensão comportamental exprime a capacidade para atuar relativamente ao objeto/tópico (Boer et al., 2011). Assim, especificamente em relação à inclusão, as atitudes refletem as crenças do sujeito (dimensão cognitiva), os sentimentos (dimensão afetiva) e as ações (dimensão comportamental) em relação à inclusão dos/as alunos/as (Boer et al., 2011).

Professores/as que apresentem atitudes positivas face à inclusão tendem a ser mais eficientes no uso de abordagens educativas bem-sucedidas nas turmas de ensino global, assim como tendem a apresentar uma eficácia adequada no cumprimento da exigência da inclusão (Carvalho et al., 2024) e, por outro lado, professores/as que apresentam atitudes negativas relativamente à inclusão tendem a apresentar menos expectativas, assim como baixam a possibilidade de aprendizagem para as crianças/jovens (Özokcu, 2018) e, conseqüentemente, oferecem menos a sua atenção e interação com estas/es (Inácio, 2011).

A investigação a nível nacional e internacional demonstra que as atitudes dos/as professores/as face à inclusão variam entre atitudes positivas (Carvalho et al., 2024; Galović et al., 2014; Laranjeira & Teixeira, 2023), neutras (Azizi, 2022; Carvalho et al., 2023; Emmers et al., 2020) e negativas (Charitaki et al., 2022). Um estudo nacional recente, realizado por

Laranjeira e Teixeira (2023), teve como objetivo principal analisar as atitudes e intenções de inclusão de 171 professores/as a lecionar no ensino básico e secundário em instituições de várias regiões do país. Os resultados apontaram para atitudes favoráveis dos/as professores/as face à inclusão, pois grande parte destes/as consideram que a inclusão é positiva para os/as alunos/as e mostram satisfação por terem a oportunidade de ensinar alunos/as com necessidades educativas. Apesar das atitudes positivas face à inclusão por parte dos/as professores/as, os resultados deste estudo ressaltam ainda os desafios dos/as professores/as para encetar práticas inclusivas nas escolas, em especial em contextos desfavorecidos. Nomeadamente, o facto de ainda ocorrerem divergências no que diz respeito ao bem-estar dos/as alunos/as, assim como nas suas aprendizagens, divergências quando se trata de alunos/as imigrantes e de etnia cigana, bem como de alunos/as que sejam provenientes de famílias com poucos rendimentos (OECD, 2022). Um outro estudo realizado em Portugal, por Carvalho e colaboradores (2024) corrobora os resultados acima expostos. Este estudo teve como objetivo principal analisar as atitudes dos/as professores/as portugueses/as relativamente à educação inclusiva e variáveis associadas. Neste estudo, verificaram-se que, no geral, as atitudes destes/as revelaram-se positivas.

Estudos internacionais, como por exemplo, realizado por Galović e colaboradores (2014), com o objetivo principal de analisar as atitudes de professores/as relativamente à inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, demonstraram, de um modo geral, atitudes positivas face à inclusão. As atitudes mais positivas são registadas nos/as professores/as da educação pré-escolar e do ensino secundário.

As atitudes face à inclusão são influenciadas por múltiplos fatores de ordem diversa, conforme referido anteriormente. Neste estudo, o foco centra-se em variáveis centradas nos/as professores/as que são discutidas no ponto seguinte.

3. Fatores que influenciam as atitudes face à inclusão

A literatura tem apontado vários fatores de natureza individual e profissional que influenciam as atitudes dos/as professores/as face à inclusão. Considerando os objetivos do presente estudo, a revisão da literatura foi orientada para a revisão de fatores associados aos/às professores/as, nomeadamente o género (e.g., Carvalho et al., 2024; Cruz et al., 2023; Saloviita, 2020), a experiência profissional (e.g., Ahmmed et al., 2014; Cruz et al., 2023), o contacto prévio com pessoas com deficiência (e.g., Emmers et al., 2020), o conhecimento da legislação sobre educação inclusiva (e.g., Carvalho et al., 2024; Costello & Boyle, 2013), o nível e ciclo de ensino (e.g., Galović et al., 2014), a formação na área (e.g., Goddard & Evans, 2018; Laranjeira & Teixeira, 2023), autoeficácia percebida (e.g., Li & Cheung, 2021; Özokcu, 2018) e a empatia (e.g., Huang, 2023; Navarro-Mateu et al., 2019).

No que diz respeito à variável do género, vários estudos (e.g., Rodrigues-Fuentes & Caurcel Cara, 2020; Saloviita, 2020) apontam para atitudes mais positivas por parte das professoras em comparação com os professores. Este resultado pode estar enviesado, pois a participação das professoras nestes estudos é muito superior aos professores (Saloviita, 2020), o que também traduz o facto de a população docente ser maioritariamente do género feminino (Clipa et al., 2020). O estudo de Alquraini (2012) aponta resultados contraditórios em relação a esta tendência, uma vez que os professores apresentaram atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva. Esta incoerência nos resultados pode ser devido aos instrumentos administrados que são diferentes nos vários estudos (Carvalho et al., 2024). Acresce ainda o estudo de Savolainen e colaboradores (2022), no qual não se registaram diferenças no que diz respeito às atitudes dos/as professores/as em função do género.

A experiência profissional é igualmente apontada como uma variável que influencia as atitudes face à inclusão por parte dos/as professores/as. Neste sentido, os/as professores/as que já lecionam há mais tempo, ou seja, que têm mais experiência profissional, mostraram ter

atitudes menos positivas relativamente à inclusão (Boer et al., 2011; Carvalho et al., 2024; Costello & Boyle, 2013). Boer e colaboradores (2011) encontraram uma hipótese de justificação para isto acontecer, no sentido em que os/as professores/as que lecionam há mais tempo podem ficar de certa forma desatualizados/as no que diz respeito à profissão e, por consequência, sentirem adversidades em ensinar alunos/as com deficiência.

A experiência de contacto com pessoas com deficiência é outra variável que tem sido apontada na análise das atitudes face à inclusão. Neste sentido, os/as professores/as que têm experiências prévias de ensino de alunos/as com deficiência tendem a apresentar atitudes mais positivas, comparativamente a professores/as que não tiveram esta experiência (Emmers et al., 2020). Professores/as que trabalhem em escolas regulares e que tenham crianças que possuam algum tipo de deficiência, revelam ser professores/as com atitudes mais positivas no que diz respeito à inclusão (Azizi, 2022).

A experiência de contacto com pessoas portadoras de deficiência pode ocorrer na vida pessoal dos/as professores/as, por exemplo, com amigos/as, familiares ou mesmo por serem professores/as e terem já tido contacto com alunos/as com necessidades educativas (Greiner et al., 2020), sendo que se os/as professores/as já tiverem a oportunidade de ter este contacto apresentam atitudes mais positivas face à inclusão, contrariamente aos/as professores/as que não tiveram este contacto (Emmers et al., 2020).

O conhecimento da legislação sobre educação inclusiva é também apontado como um fator que influencia as atitudes relativamente à educação inclusiva. Os/As professores/as que tendem a apresentar atitudes mais positivas face à inclusão são aqueles/as que revelam um conhecimento mais aprofundado sobre inclusão e sobre as políticas educativas associadas (Costello & Boyle, 2013). Ter conhecimento sobre as políticas no âmbito da educação inclusiva é um fator relevante para o sentido de autoeficácia percebida pelos/as professores/as em relação à inclusão (Greiner et al., 2020).

No que concerne ao nível/ciclo de ensino, Galović e colaboradores (2014) argumentam que a organização da educação pré-escolar, em termos da relação estabelecida com as crianças, áreas contempladas no currículo e a menor pressão para cumprimento de currículo poderá contribuir para atitudes mais positivas por partes destes/as profissionais. Boer e colaboradores (2011) destacaram que os/as professores/as que tiveram formação em educação especial apresentam atitudes mais positivas face à inclusão. Um estudo nacional recente (Laranjeira & Teixeira, 2023) revela que os/as professores/as que investem em formação na área da inclusão tendem a apresentar atitudes mais positivas.

A empatia é uma outra variável apontada na literatura como relevante para as atitudes face à inclusão, na medida em que professores/as que apresentem elevados níveis de empatia tendem a compreender melhor as necessidades dos/as alunos/as (Huang, 2023). A empatia assume-se como uma competência socioemocional com impacto nas relações interpessoais (Batchelder et al., 2017). A empatia pode ser definida como a preocupação “intelectual ou imaginativa da condição ou do estado de espírito de outra pessoa, sem que esta tenha efetivamente experimentado os seus sentimentos” (Hogan, 1969, p. 308). É, ainda, definida como “a capacidade de reconhecer e partilhar as experiências emocionais dos outros, constituindo uma resposta emocional positiva” (Huang, 2023, p. 3). Os indivíduos que mostram ser mais empáticos com outros tendem a apresentar atitudes menos discriminatórias e preconceituosas perante outras pessoas (Pratto et al., 1994). Professores/as que revelem uma empatia mais elevada, são também os/as que apresentam um nível de autoeficácia mais elevado (Huang, 2023).

A eficácia é definida como sendo uma crença de que, com dedicação, é possível realizar comportamentos adequados para que, a longo prazo, se atinjam produtos favoráveis (Bandura, 1977). As crenças que os indivíduos têm acerca da sua eficácia pode também influenciar se os mesmos enfrentarão ou não acontecimentos específicos (Bandura, 1977).

A autoeficácia percebida tem impacto na tomada de decisão em relação a determinados comportamentos, ou seja, neste sentido, quanto mais positiva a crença de eficácia percebida pelo sujeito, maior a probabilidade de realizarem um determinado comportamento (Bandura, 1977).

No que diz respeito à autoeficácia percebida pelos/as professores/as, este é um tópico que tem vindo a receber maior atenção na comunidade científica, procurando perceber o papel da autoeficácia percebida pelos/as professores/as nas suas atitudes face à inclusão (Savolainen et al., 2022). Neste contexto, as crenças de autoeficácia podem traduzir-se na crença de que os/as alunos/as com e sem necessidades educativas podem aprender junto na sala de aula e na escola (Greiner et al., 2020).

Azizi (2022) realizou um estudo com o objetivo de compreender as atitudes de 293 professores/as em relação à educação inclusiva. Os resultados deste estudo revelaram que a eficácia dos/as professores/as e as atitudes dos/as mesmos/as estão positivamente associadas, destacando a eficácia na gestão da turma e na gestão dos/as alunos/as. Salientando, também, o estudo português de Carvalho e colaboradores (2024), que encontrou uma correlação positiva moderada entre atitudes e a autoeficácia dos/as professores/as, destacando-se a eficácia na colaboração. As autoras justificaram este resultado no facto de os/as professores/as portugueses apresentarem elevada experiência de trabalho em equipa, sendo isto uma vantagem para atuarem de maneira mais inclusiva.

Capítulo II – Estudo Empírico

1. Enquadramento do estudo

Após a justificação da pertinência do estudo e a revisão da literatura, importa, neste capítulo, apresentar o estudo empírico.

Com o presente estudo, pretende-se analisar as atitudes de professores/as face à inclusão, bem como o papel de variáveis sociodemográficas e profissionais, da autoeficácia percebida e da empatia. Mais especificamente, pretende-se: 1) caracterizar as atitudes de professores/as face à inclusão; 2) analisar a relação entre variáveis sociodemográficas e profissionais dos/as professores/as (idade, género, experiência profissional, formação em educação inclusiva, nível de confiança para ensinar alunos com deficiência, contacto prévio com pessoas com deficiência no ensino e fora do local de trabalho, conhecimento sobre políticas relacionadas com a inclusão) e as atitudes face à inclusão; 3) analisar a relação entre a autoeficácia percebida pelos/as professores/as e as atitudes dos/as professores/as face à inclusão; 4) analisar a relação entre a empatia dos/as professores/as e as atitudes dos/as professores/as face à inclusão; 5) analisar o papel preditor de variáveis sociodemográficas e profissionais, a autoeficácia percebida e a empatia nas atitudes de professores/as face à inclusão.

Considerando os objetivos estabelecidos e a revisão da literatura efetuada, foram definidas hipóteses de investigação para cada problema de investigação.

Problema de investigação 1: Como se caracterizam as atitudes face à inclusão dos/as professores/as a exercer funções nas escolas em Portugal?

Hipótese de investigação 1: É esperado que as atitudes face à inclusão de professores/as em exercício de funções de docência em escolas de Portugal sejam positivas.

Da revisão da literatura verifica-se que as atitudes dos/as professores/as face à inclusão varia desde as atitudes positivas e neutras a atitudes negativas (Azizi, 2022; Carvalho et al.,

2023; Carvalho et al., 2024; Charitaki et al., 2022; Emmers et al., 2020; Galović et al., 2014; Laranjeira & Teixeira, 2023). Ainda assim, parece verificar-se uma tendência para atitudes positivas. Em Portugal, um estudo recente de Carvalho e colaboradores (2024) indicou que, no geral, as atitudes dos/as professores/as portugueses/as são positivas e que estas constituem, cada vez mais, um elemento importante para a concretização das leis e políticas educativas face à educação inclusiva.

Problema de investigação 2: As variáveis sociodemográficas e profissionais dos/as professores/as (idade, género, experiência profissional, formação em educação inclusiva, nível de confiança para ensinar alunos com deficiência, contacto prévio com pessoas com deficiência no ensino e fora do local de trabalho, conhecimento sobre políticas relacionadas com a inclusão) estão relacionadas com as atitudes dos/as mesmos/as relativamente à inclusão?

Hipótese de investigação 2: É esperado que os/as professores/as mais jovens apresentem atitudes mais positivas face à inclusão, querendo isto dizer que são os/as professores/as que lecionam há menos tempo. Alguns estudos (Ahmmed et al., 2014; Carvalho et al., 2024) apontam para o facto de que professores/as mais novos apresentam atitudes mais positivas face à inclusão.

Hipótese de investigação 3: É esperado que as professoras apresentem atitudes mais positivas face à inclusão comparativamente aos professores. Vários estudos (e.g., Rodrigues-Fuentes & Caurcel Cara, 2020; Saloviita, 2020) referem precisamente que as professoras apresentam atitudes mais positivas em comparação aos professores. No entanto, no estudo de Alquraini (2012), evidenciou-se que os professores apresentam atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva. Por outro lado, no estudo de Savolainen e colaboradores (2022), não ficaram evidenciadas diferenças no que diz respeito às atitudes dos/as professores/as em função do género.

Hipótese de investigação 4: É esperado que quanto menos experiência profissional tiverem os/as professores/as, mais positivas sejam as suas atitudes face à inclusão. O estudo de Boer e colaboradores (2011) indica que os/as professores/as que lecionam há menos tempo apresentam atitudes mais positivas face à educação inclusiva.

Hipótese de investigação 5: É esperado que o nível de formação dos/as professores/as na área da educação inclusiva esteja relacionado com as atitudes dos/as mesmos/as face à inclusão. Os/As professores/as que investem em formação na área da educação inclusiva tendem a apresentar atitudes mais positivas face à inclusão (Laranjeira & Teixeira, 2023).

Hipótese de investigação 6: É esperado que o nível de confiança dos/as professores/as no ensino de crianças/jovens portadoras/es de deficiência esteja relacionado com as atitudes dos/as mesmos/as face à inclusão, no sentido em que os/as professores/as que apresentam níveis mais elevados de confiança são aqueles/as que apresentam atitudes mais positivas. O estudo de Tomás (2015) revelou-nos que existe uma relação entre o nível de confiança dos/as professores/as e as atitudes dos/as mesmos/as face à educação inclusiva, acrescentando que o nível de confiança da amostra deste estudo revelou níveis de confiança entre médios e bons.

Hipótese de investigação 7: É esperado que as atitudes dos/as professores/as face à inclusão sejam positivas se existir contacto prévio com pessoas com deficiência. No estudo de Emmers e colaboradores (2020), é possível verificar que os/as professores/as que apresentam experiências prévias de ensino de alunos/as com deficiência tendem a apresentar atitudes mais positivas face à inclusão, considerando-se que este contacto é importante para oferecer respostas necessárias aos/às alunos/as (Dias, 2017).

Hipótese de investigação 8: É esperado que as atitudes dos/as professores/as face à inclusão sejam positivas com o conhecimento sobre políticas relacionadas com a inclusão.

Os resultado do estudo de Costello e Boyle (2013) mostra que os/as professores/as que tendem a apresentar atitudes mais positivas face à inclusão são aqueles/as que revelam um conhecimento mais aprofundado sobre inclusão e sobre as políticas educativas associadas.

Problema de investigação 3: A autoeficácia percebida dos/as professores/as surge relacionada com as atitudes dos/as mesmos/as relativamente à inclusão?

Hipótese de investigação 9: É esperado que a autoeficácia percebida se encontre correlacionada com as atitudes dos/as professores/as face à inclusão, no sentido em que os/as professores/as que apresentam mais autoeficácia percebida, são aqueles/as que têm tendencialmente atitudes mais positivas. Estudos de Azizi (2022) e Carvalho e colaboradores (2024) apontam para a existência de uma relação entre a autoeficácia percebida e as atitudes dos/as professores/as face à inclusão. Nomeadamente, o estudo de Carvalho e colaboradores (2024) onde refere que a autoeficácia na colaboração surgiu com maior destaque.

Problema de investigação 4: Será que a empatia dos/as professores/as está relacionada com as atitudes dos/as mesmos/as relativamente à inclusão?

Hipótese de investigação 10: É esperado que a empatia se encontre correlacionada com as atitudes dos/as professores/as face à inclusão, no sentido em que os/as professores/as com empatia mais elevada são aqueles/as que apresentam atitudes mais positivas. Huang, 2023, no seu estudo, aponta para uma relação entre a empatia e as atitudes dos/as professores/as, pois ao apresentarem elevados níveis de empatia tendem a compreender melhor o que os/as alunos/as necessitam.

Problema de investigação 5: Poderão as variáveis sociodemográficas e profissionais, a autoeficácia percebida e a empatia dos/as professores/as predizer as atitudes dos/as mesmos/as relativamente à inclusão?

Hipótese de investigação 11: Espera-se que as variáveis sociodemográficas e profissionais, a autoeficácia percebida e a empatia dos/as professores/as sejam preditores significativos das atitudes dos/as mesmos/as face à inclusão.

Werner e colaboradores (2021) verificaram que variáveis sociodemográficas e profissionais são preditores das atitudes dos/as professores/as. Alguns estudos (e.g., Carvalho et al., 2024; Savolainen et al., 2022) indicaram que a autoeficácia percebida é um preditor das atitudes dos/as professores/as. Por fim, no estudo de Navarro-Mateu e colaboradores (2019), a dimensão afetiva da empatia foi considerada um preditor significativo das atitudes dos/as professores/as.

2. Método

2.1 Participantes

No presente estudo, participaram 1034 professores/as, maioritariamente do género feminino (78.9%). As idades dos/as participantes variaram entre 23 e 68 anos de idade ($M = 51.93$, $DP = 8.55$). A maioria dos/as professores/as (92.6%) lecionava em escolas públicas em Portugal, em diversos níveis e ciclos de ensino. Na sua maioria, os/as professores/as lecionam em mais do que um nível de ensino (24.6%). Relativamente aos anos de experiência profissional dos/as participantes, estes variaram entre os 0 e os 49 anos ($M = 25.37$, $DP = 10.59$).

Por sua vez, relativamente aos cargos, a maior parte dos/as professores/as tem outro cargo para além dos mencionados (38.5%), no entanto, outra grande parte dos/as professores/as desempenha o cargo de Diretor/a de turma (34.7%).

Em relação ao nível de formação dos/as professores/as para ensinar pessoas portadores de deficiência pode-se referir que a maioria considera que tem alguma experiência (60.8%).

No caso do nível de confiança dos/as professores/as para ensinar alunos/as com deficiência, verifica-se que a maioria dos/as participantes relata um nível médio de confiança (51.6%). Quanto à experiência dos/as professores/as no ensino com alunos/as com deficiência, a maioria considera que apresenta um nível médio de experiência no ensino com alunos/as portadores/as de deficiência (44%).

No que diz respeito ao contacto com alunos/as com deficiência enquanto docente, a maioria dos/as participantes teve contacto com alunos/as portadores/as de deficiência (94.7%). No que concerne ao contacto com pessoas com deficiência fora do local de trabalho, a maioria dos/as participantes não tem contacto com pessoas com deficiência fora do local de trabalho (68.2%). Por fim, no que concerne ao conhecimento sobre legislação e políticas educativas relacionadas com a educação inclusiva, a maioria dos/as professores/as considera ter um bom conhecimento (44.2%). Estes resultados podem ser observados na tabela 1.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes (N = 1034)

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Idade			51.93	8.55	23	68
Género						
Masculino	213	20.6				
Feminino	816	78.9				
Prefiro não responder	4	0.4				
Outro	1	0.1				
Tipo de escola						
Pública	958	92.6				
Privada	76	7.4				
Habilitações literárias						
Licenciatura	750	72.5				
Mestrado	272	26.3				
Doutoramento	12	1.2				
Nível/ciclo de ensino						
Educação Pré-Escolar	88	8.5				
1.º CEB	151	14.6				
2.º CEB	121	11.7				
3.º CEB	148	14.3				
Ensino Secundário	209	20.2				

Educação Especial	63	6,1				
Mais do que um ciclo	254	24.6				
Cargos desempenhados						
Diretor/a de turma	359	34.7				
Coordenador/a de escola	78	7.5				
Coordenador/a da EMAEI	23	2.2				
Outro	398	38.5				
Formação para ensinar pessoas portadoras de deficiência						
Nenhum	280	27.1				
Algum	629	60.8				
Muito	125	12.1				
Experiência profissional			25.37	10.59	0	49
Confiança para ensinar alunos/as com deficiência						
Muito baixo	42	4.1				
Baixo	196	19.0				
Médio	534	51.6				
Elevado	228	22.1				
Muito elevado	34	3.3				
Experiência no ensino com alunos/as com deficiência						
Muito baixa	78	7.5				
Baixa	249	24.1				
Média	455	44.0				
Elevada	198	19.1				
Muito elevada	54	5.2				
Contacto com alunos/as com deficiência enquanto docente						
Sim	979	94.7				
Não	55	5.3				
Contacto com pessoas com deficiência fora do local de trabalho						
Sim	329	31.8				
Não	705	68.2				
Conhecimento sobre legislação e políticas educativas relacionadas com a educação inclusiva						
Nenhum	8	0.8				
Fraco	51	4.9				
Médio	404	39.1				
Bom	457	44.2				
Muito bom	114	11.0				

2.2 Instrumentos

Tendo por referência os objetivos estabelecidos, foram utilizados instrumentos relacionados com as variáveis em estudo. A recolha de dados foi realizada com recurso a questionários, abaixo descritos.

2.2.1 Questionário Sociodemográfico

Este questionário foi construído para recolher dados sociodemográficos e profissionais dos/as professores/as, nomeadamente idade, género, experiência profissional, funções exercidas na escola, formação em educação inclusiva, experiência com alunos/as com deficiência, nível de confiança no ensino de alunos/as com deficiência, contacto com pessoas com deficiência e conhecimento de políticas relacionadas com a educação inclusiva.

2.2.2 Escala Sentimentos, Atitudes e Preocupações em relação à Educação Inclusiva (SACIE-R, Forlin et al., 2011)

Esta escala avalia os sentimentos, preocupações e atitudes face à educação inclusiva. É constituída por 15 itens, respondidos numa escala do tipo *Likert* de 4 pontos (1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – concordo; 4 – concordo totalmente). A escala está organizada em três subescalas: sentimentos (5 itens), atitudes (5 itens) e preocupações (5 itens). As pontuações (tanto a pontuação total como a de cada subescala) são calculadas através da média dos itens. A subescala de sentimentos avalia os sentimentos sobre o envolvimento com os/as alunos/as com deficiência (e.g., “Tento que os meus contactos com pessoas com deficiência sejam breves e terminem rapidamente”). A subescala atitudes mede as atitudes gerais em relação à educação inclusiva e ao ensino de alunos/as com deficiência em salas de aula regulares (e.g., “Alunos/as que apresentam dificuldades em estar atentos/as devem frequentar as aulas com a turma”). A subescala preocupações avalia as atitudes específicas dos professores relacionadas com as

preocupações sobre a inclusão de alunos/as com deficiência nas salas de aula (e.g., “Preocupo-me com o facto de ficar stressado/a se tiver alunos/as com deficiência na minha aula”). A escala apresentou uma consistência interna aceitável em estudos anteriores (sentimentos: $\alpha = .75$; atitudes: $\alpha = .67$; preocupações: $\alpha = .65$; escala total: $> .74$) (Forlin et al., 2011). No presente estudo, os valores da consistência interna foram mais baixos do que em estudos anteriores: sentimentos ($\alpha = .60$); atitudes ($\alpha = .79$); preocupações ($\alpha = .51$) e total ($\alpha = .75$).

2.2.3 Escala de Autoeficácia Percebida para a Implementação de Práticas Inclusivas (TEIP-R, Dias, 2017; Sharma et al., 2012)

Esta escala permite avaliar a autoeficácia percebida face à educação inclusiva e é composta por um total de 18 itens, respondidos numa escala do tipo *Likert* de 6 pontos (1 – discordo totalmente; 2 – discordo moderadamente; 3 – discordo ligeiramente; 4 – concordo ligeiramente; 5 – concordo moderadamente; 6 – concordo totalmente). A escala é organizada em três subescalas: eficácia no ensino inclusivo (6 itens), eficácia na gestão do comportamento (6 itens) e eficácia na colaboração (6 itens). As pontuações (tanto a pontuação total como a de cada subescala) são calculadas através da média dos itens. A subescala eficácia no ensino inclusivo está relacionada com as crenças de eficácia na adaptação do ensino de acordo com as necessidades dos/as alunos/as (e.g., “Sou capaz de apresentar atividades desafiantes para os/as alunos/as com elevados desempenhos”). A subescala eficácia na gestão do comportamento mede a eficácia percebida para prevenir e lidar com comportamentos indesejados dos/as alunos/as (e.g., “Tenho expectativas claras em relação ao comportamento dos/as alunos/as”). A subescala eficácia na colaboração avalia a eficácia percebida para colaborar com os pais, colegas e outros profissionais no processo de ensino (e.g., “Sou capaz de fazer com que os/as pais/mães se sintam confortáveis na escola.”). Uma pontuação média elevada na escala indica uma tendência mais positiva, uma elevada autoeficácia e, em menor grau, ansiedade. Estudos

anteriores indicaram bons resultados psicométricos para a versão original deste instrumento (e.g., Sharma et al., 2012) e para a versão portuguesa (Dias, 2017). Num estudo português de Ferreira (2020), a escala apresentou uma boa consistência interna nas várias dimensões: eficácia no ensino inclusivo ($\alpha = .82$), eficácia na gestão de comportamentos ($\alpha = .87$), eficácia na colaboração ($\alpha = .78$) e total ($\alpha = .81$). No presente estudo, os valores da consistência interna também foram considerados bons: eficácia no ensino inclusivo ($\alpha = .83$), eficácia na gestão de comportamentos ($\alpha = .79$), eficácia na colaboração ($\alpha = .83$) e total ($\alpha = .91$).

2.2.4 Escala de Empatia Básica – A, Versão Breve (BES-A; Pechorro & Gonçalves, 2015; Pechorro et al., 2018)

Esta escala permite avaliar a empatia percebida, mais precisamente as suas dimensões, cognitiva e afetiva. É composta por sete itens, respondidos numa escala do tipo *Likert* de 5 pontos (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – nem concordo nem discordo; 4 – concordo pouco; 5 – concordo totalmente). A escala organiza-se em duas subescalas: empatia cognitiva (4 itens), que avalia a capacidade que uma pessoa apresenta de se colocar na posição do outro e entender o que o outro está a vivenciar (Decety & Cowell, 2015) (e.g., “Quando as pessoas se sentem em baixo geralmente costumam perceber como elas se sentem.”) e empatia afetiva (3 itens), que avalia a capacidade de observar as emoções de outra pessoa e apoiá-la (Decety & Cowell, 2015) (e.g., “Depois de falar com um/a amigo/a que está triste geralmente também fico triste.”). A pontuação total é obtida a partir da média das respostas dos/as participantes.

A escala apresentou uma consistência interna aceitável ($\alpha = .72$) em estudos anteriores e, mais especificamente, apresentou uma consistência interna aceitável nas suas dimensões: afetiva ($\alpha = .84$), cognitiva ($\alpha = .72$) (Carvalho, 2019). No presente estudo, os valores da

consistência interna também foram considerados bons: dimensão afetiva ($\alpha = .83$), dimensão cognitiva ($\alpha = .82$) e total ($\alpha = .74$).

2.3 Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados decorreu entre os meses de maio e julho de 2024. Em primeiro lugar, o estudo foi submetido à apreciação do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) e ao Conselho de Ética e Deontologia da Universidade da Maia e só se iniciou após obtidas as autorizações das referidas entidades. Por se tratar de uma investigação com seres humanos, o mesmo foi conduzido de acordo com o Código de Ética e Deontologia da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Os/As participantes foram convidados/as a participar no estudo através de convite enviado, via e-mail, para as direções de todas as escolas/agrupamentos de escolas a nível nacional (públicas e privadas). A participação no estudo exigiu o consentimento livre e informado prévio por parte dos/as participantes, no qual foram esclarecidos/as do âmbito e objetivos do estudo, bem como das condições de participação, salvaguardando-se a confidencialidade e o anonimato. Foram disponibilizados aos/às participantes os contactos da equipa de investigação, em caso de dúvidas ou questões relacionadas com a investigação. Os questionários foram disponibilizados através da plataforma Google forms.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Após a recolha dos dados, os dados foram analisados com recurso ao software Statistical Package for the Social Sciences, versão 28.0. Foram utilizados procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais alinhados com os objetivos do estudo. Recorreu-se à estatística descritiva, nomeadamente, médias, desvios-padrões, valores mínimos e máximos, frequências absolutas e percentagens para caracterizar a amostra. Com o objetivo de

caracterizar as atitudes face à inclusão de professores/as em exercício de funções de docência em escolas em Portugal foi utilizada estatística descritiva. Por sua vez, com o objetivo de analisar a relação entre variáveis sociodemográficas e profissionais dos/as professores/as e as atitudes face à inclusão foram realizados o teste t de Student para amostras independentes, à análise de variância (ANOVA) e correlações de Pearson. Com a finalidade de analisar a relação entre variáveis como a autoeficácia percebida pelos/as professores/as e a empatia e as atitudes face à inclusão dos/as professores/as foram realizadas correlações de Pearson. Por fim, com o objetivo de analisar o papel preditor de variáveis sociodemográficas e profissionais, a autoeficácia percebida e a empatia nas atitudes face à inclusão foi realizada uma análise de regressão hierárquica múltipla, com recurso ao método enter, e foram testados quatro modelos de regressão com as três dimensões e a escala total das atitudes dos/as professores/as relativamente à inclusão como variáveis critério em cada modelo.

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da presente investigação, assim como a discussão relativamente aos mesmos.

1. Resultados

Na tabela 2 encontram-se as estatísticas descritivas das atitudes face à inclusão, autoeficácia percebida e empatia.

Os resultados apontam para atitudes positivas face à inclusão por parte dos/as professores/as, uma vez que a média obtida em todas as dimensões é superior ao valor médio da escala (com a exceção da dimensão preocupações). É na dimensão atitudes que se regista a média mais elevada ($M = 3.02$, $DP = 0.50$) e é na dimensão preocupações a que se verifica um valor médio mais baixo ($M = 2.08$, $DP = 0.44$).

Os resultados apontam para o facto de os/as professores/as se consideraram autoeficazes no ensino de alunos/as com algum tipo de deficiência, uma vez que a média obtida em todas as dimensões é superior ao valor médio da escala (com a exceção da dimensão eficácia na gestão de comportamentos). É na dimensão eficácia no ensino inclusivo que se regista a média mais elevada ($M = 5.07$, $DP = 0.63$) e, por seu turno, é na dimensão eficácia na gestão de comportamentos que se regista uma média mais baixa ($M = 4.65$, $DP = 0.72$).

Por último, no que diz respeito à empatia dos/as professores/as, constata-se que a dimensão da empatia cognitiva apresenta um valor médio superior ao valor médio da escala ($M = 4.39$, $DP = 0.59$) e a dimensão afetiva, onde apresentou um valor médio superior inferior ao valor médio da escala ($M = 3.26$, $DP = 1.06$).

Tabela 2*Estatísticas descritivas das variáveis em estudo*

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min-Máx
Atitudes face à inclusão			
Sentimentos	2.85	0.47	1 – 4
Atitudes	3.02	0.50	1 – 4
Preocupações	2.08	0.44	1 – 4
Total	2.67	0.34	1.47 – 3.73
Autoeficácia percebida			
Eficácia no ensino inclusivo	5.07	0.63	1 – 6
Eficácia na gestão de comportamentos	4.65	0.72	1 – 6
Eficácia na colaboração	4.91	0,74	1 – 6
Total	4.88	0.62	1 – 6
Empatia			
Dimensão afetiva	3.26	1.06	1 – 5
Dimensão cognitiva	4.39	0.59	1 – 5
Total	3.91	0.61	1 – 5

Para analisar as atitudes face à inclusão em função do género recorreu-se ao teste t para amostras independentes (Tabela 3). Observando a tabela 3, é possível constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre professores do género masculino e do género feminino nas dimensões atitudes, $t(1027) = -2.05$, $p < .05$, $d = 0.50$ e preocupações, $t(1027) = 2.19$, $p < .05$, $d = 0.44$. As professoras apresentam atitudes mais positivas em comparação com os professores; no entanto, os professores apresentam níveis mais elevados em termos de preocupação com a inclusão comparativamente às professoras.

Tabela 3*Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do género*

Atitudes face à inclusão	Género		<i>t</i> (1027)	<i>p</i>	<i>d</i>
	Masculino	Feminino			
	(<i>n</i> = 213)	(<i>n</i> = 816)			
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Sentimentos	2.82 (0.46)	2.86 (0.47)	- 1.09	.28	0.47
Atitudes	2.96 (0.48)	3.03 (0.50)	-2.05	.04	0.50
Preocupações	2.14 (0.38)	2.07 (0.45)	2.19	.03	0.44
Escala total	2.64 (0.31)	2.66 (0.35)	-.56	.58	0.34

De forma a analisar a relação entre a idade e a experiência profissional e as atitudes face à inclusão utilizou-se a correlação de Pearson (tabela 4). Verificou-se uma correlação estatisticamente significativa forte e positiva entre a idade e a experiência profissional ($r = .839, p < .001$). Por outro lado, verificou-se uma correlação negativa e fraca entre a idade e as atitudes ($r = -.009, p < .05$). Ademais, verificou-se uma correlação positiva e fraca entre a experiência profissional e as atitudes ($r = .017, p < .05$).

Tabela 4

Relação entre a idade, experiência profissional e as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva

	1	2	3
1. Idade			
2. Experiência profissional	.839***		
3. Atitudes	-.009	.017	

* $p < .05$ ** $p < .01$

Na tabela 5 apresenta-se uma análise das atitudes face à inclusão dos/as professores/as em função da experiência no ensino com alunos/as com deficiência. Os resultados sugerem que existem diferenças estatisticamente significativas nas várias dimensões das atitudes em função da experiência no ensino com alunos/as com deficiência, com valores de magnitude de efeito moderados a elevados. Foi usado o teste post hoc GT2 Hochberg para fazer correlações múltiplas. Os resultados apontam para atitudes mais positivas nas várias dimensões nos níveis de experiência mais elevados comparativamente com os/as que relatam baixa ou média experiência. Note-se que não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes entre o grupo de professores/as que relatou ter uma experiência muito baixa e os restantes grupos constituídos em função da experiência.

Tabela 5

Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função da experiência no ensino com alunos/as com deficiência

Atitudes face à inclusão	Experiência no ensino com alunos/as com deficiência					F	p	η^2
	Muito baixa (n = 78)	Baixa (n = 249)	Média (n = 455)	Elevada (n = 198)	Muito elevada (n = 54)			
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)			
Sentimentos	2.71 (0.57)	2.72 (0.43)	2.85 (0.45)	3.00 (0.41)	3.14 (0.44)	18.83	<.001	.07
Atitudes	2.89 (0.51)	2.87 (0.46)	3.00 (0.48)	3.17 (0.50)	3.45 (0.49)	23.09	<.001	.08
Preocupações	1.93 (0.46)	1.96 (0.41)	2.06 (0.40)	2.25 (0.45)	2.44 (0.47)	25.61	<.001	.09
Escala total	2.51 (0.37)	2.52 (0.29)	2.64 (0.31)	2.81 (0.33)	3.00 (0.35)	45.11	<.001	.15

A tabela 6 apresenta a análise das atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do contacto prévio com pessoas com deficiência enquanto docente. É possível observar diferenças estatisticamente significativas nas atitudes em função de ter ou não contacto com pessoas com deficiência durante a sua atividade profissional em todas as dimensões, com exceção da dimensão atitudes. Os/As professores/as que tiveram experiência prévia de contacto com pessoas com deficiência tendem a manifestar atitudes mais positivas face à inclusão.

Tabela 6

Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do contacto com pessoas com deficiência enquanto docente

Atitudes face à inclusão	Contacto com pessoas com deficiência como docente		t (1027)	p	d
	Sim (n = 979)	Não (n = 55)			
	M (DP)	M (DP)			
Sentimentos	2.87 (0.46)	2.64 (0.47)	-3.53	<.001	0.46
Atitudes	3.02 (0.50)	2.96 (0.48)	0.84	.41	0.50
Preocupações	2.09 (0.44)	1.86 (0.38)	-3.91	<.001	0.44
Escala total	2.67 (0.34)	2.49 (0.32)	-3.60	<.001	0.34

Partindo para a análise da tabela 7, esta apresenta uma análise das atitudes face à inclusão dos/as professores/as em função do contacto com pessoas com deficiência fora do local de trabalho. Os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas nas várias dimensões das atitudes em função do contacto com pessoas com deficiência fora do local de trabalho, com valores baixos a moderados de magnitude de efeitos. Os resultados mostram atitudes mais positivas nos/as professores/as que reportam contacto com pessoas com deficiência fora do local de trabalho.

Tabela 7

Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do contacto com pessoas com deficiência fora do local de trabalho

Atitudes face à inclusão	Contacto com pessoas com deficiência fora do local de trabalho		<i>t</i> (1027)	<i>p</i>	<i>d</i>
	Sim (<i>n</i> = 329)	Não (<i>n</i> = 705)			
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Sentimentos	2.94 (0.46)	2.81 (0.46)	-4.25	.00	0.46
Atitudes	3.05 (0.50)	3.00 (0.50)	1.41	.13	0.50
Preocupações	2.15 (0.44)	2.06 (0.44)	-3.02	.00	0.44
Escala total	2.71 (0.34)	2.62 (0.34)	-3.17	.00	0.34

Na tabela 8 apresenta-se uma análise das atitudes face à inclusão em função do conhecimento relatado pelos/as professores/as em relação às políticas educativas no âmbito da inclusão. Os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas entre as várias dimensões das atitudes e o conhecimento de políticas educativas, com valores baixos a médios de magnitude de efeitos. Foi usado o teste post hoc GT2 Hochberg para fazer comparações múltiplas. De um modo geral, os resultados mostram atitudes mais positivas nos/as professores/as que reportam níveis mais elevados de conhecimento sobre políticas educativas comparativamente com os/as que revelam fraco ou médio conhecimento. Note-se que não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes entre o grupo de

professores/as que relatou não ter nenhum conhecimento e os restantes grupos constituídos em função do nível de conhecimento.

Tabela 8

Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do conhecimento de políticas educativas no âmbito da educação inclusiva

Atitudes face à inclusão	Conhecimento sobre políticas educativas de educação inclusiva					F	p	η^2
	nenhum (n=8)	Fraco (n= 51)	Médio (n= 404)	Bom (n= 457)	Muito bom (n = 114)			
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)			
Sentimentos	2.93 (0.64)	2.73 (0.48)	2.77 (0.44)	2.90 (0.47)	3.00 (0.45)	8.08	<.001	.03
Atitudes	2.98 (0.77)	2.73 (0.58)	2.92 (0.43)	3.07 (0.47)	3.30 (0.63)	18.99	<.001	.07
Preocupações	2.05 (0.58)	1.96 (0.40)	2.04 (0.41)	2.12 (0.43)	2.22 (0.53)	5.51	<.001	.02
Escala total	2.65 (0.50)	2.48 (0.36)	2.58 (0.29)	2.69 (0.33)	2.84 (0.41)	19.80	<.001	.07

Na tabela 9 apresenta-se uma análise das atitudes face à inclusão dos/as professores/as em função do nível de formação para ensinar alunos/as com deficiência. Os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas nas várias dimensões das atitudes em função do nível de formação para ensinar alunos/as com deficiência, com valores médios a elevados de magnitude de efeito. Foi usado o teste post hoc GT2 Hochberg para fazer comparações múltiplas. Os resultados mostram atitudes mais positivas nos/as professores/as que reportam níveis mais elevados de formação para ensinar alunos/as com deficiência, comparativamente com os/as que revelam nenhuma ou alguma formação. Note-se que não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes entre o grupo de professores/as que relatou não ter nenhuma formação e os restantes grupos constituídos em função do nível de formação.

Tabela 9

Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do nível de formação para ensinar alunos/as pessoas com deficiência

Atitudes face à inclusão	Nível de formação			<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	Nenhum (<i>n</i> = 280)	Algum (<i>n</i> = 629)	Muito (<i>n</i> = 125)			
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>			
Sentimentos	2.77 (0.49)	2.85 (0.45)	3.06 (0.44)	17.74	<.001	.33
Atitudes	2.83 (0.46)	3.03 (0.49)	3.36 (0.48)	53.41	<.001	.09
Preocupações	1.99 (0.44)	2.07 (0.42)	2.37 (0.43)	35.23	<.001	.06
Escala total	2.53 (0.32)	2.65 (0.32)	2.93 (0.33)	66.79	<.001	.12

Na tabela 10 apresenta-se uma análise das atitudes face à inclusão dos/as professores/as em função do nível de confiança para ensinar alunos/as com deficiência. Os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas nas várias dimensões das atitudes em função do nível de confiança para ensinar alunos/as com deficiência, com valores médios a elevados de magnitude de efeitos. Foi utilizado o teste post hoc GT2 Hochberg para fazer comparações múltiplas. De um modo geral, os resultados mostram atitudes mais positivas, nos/as professores/as que reportam níveis mais elevados de confiança para ensinar alunos/as com deficiência, comparativamente com os/as que revelam baixo ou médio nível de confiança. Note-se que não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes entre o grupo de professores/as que relatou ter um nível muito baixo de confiança e os restantes grupos constituídos em função do nível de confiança.

Tabela 10

Atitudes dos/as professores/as face à inclusão em função do nível de confiança para ensinar alunos/as com deficiência

Atitudes face à inclusão	Nível de confiança					F	p	η^2
	Muito baixo (n = 42)	Baixo (n = 196)	Médio (n = 534)	Elevado (n = 228)	Muito elevado (n = 34)			
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)			
Sentimentos	2.53 (0.58)	2.72 (0.46)	2.83 (0.44)	3.03 (0.41)	3.25 (0.47)	26.28	<.001	.09
Atitudes	2.72 (0.59)	2.88 (0.48)	2.99 (0.44)	3.19 (0.54)	3.52 (0.43)	25.22	<.001	.09
Preocupações	1.81 (0.52)	1.89 (0.39)	2.06 (0.38)	2.28 (0.45)	2.52 (0.48)	39.00	<.001	.13
Escala total	2.35 (0.35)	2.50 (0.31)	2.63 (0.29)	2.83 (0.34)	3.09 (0.37)	61.16	<.001	.19

De forma a analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas e as atitudes face à inclusão, autoeficácia percebida e empatia utilizou-se a correlação de Pearson (tabela 11). Verificaram-se correlações estatisticamente significativas fracas e positivas entre as atitudes e os sentimentos ($r = .254, p < .05$), entre as atitudes e as preocupações ($r = .168, p < .05$), entre as atitudes e a eficácia percebida na gestão de comportamento ($r = .267, p < .05$) e entre as atitudes e a empatia cognitiva ($r = .140, p < .05$).

Verificaram-se correlações estatisticamente significativas moderadas e positivas entre as atitudes e a eficácia percebida em relação ao ensino inclusivo ($r = .308, p < .01$), entre as atitudes e a eficácia percebida na colaboração ($r = .382, p < .01$), entre as atitudes e a escala total da autoeficácia percebida ($r = .361, p < .01$). verificou-se que as dimensões da autoeficácia percebida também aparecem correlacionadas entre si, de forma forte e positiva, nomeadamente, entre a eficácia no ensino inclusivo e a eficácia na gestão de comportamento ($r = .667, p < .01$), entre a eficácia no ensino inclusivo e a eficácia na colaboração ($r = .761, p < .01$), entre a eficácia na gestão de comportamento e a eficácia na colaboração ($r = .619, p < .01$). Assim como se verificou que as dimensões da empatia aparecem correlacionadas entre si, de forma fraca e positiva ($r = .174, p < .01$).

Por outro lado, também se verificou a ausência de correlação entre as atitudes e a empatia afetiva ($r = -.056, p < .05$). Assim como se verificou a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a empatia afetiva a idade ($r = .057, p < .01$) e a empatia afetiva e a experiência profissional ($r = .069, p < .01$). Por fim, verificou-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa positiva e fraca entre a empatia cognitiva e as atitudes ($r = .140, p < .01$).

Tabela 11

Relação entre as variáveis sociodemográficas e as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Idade													
2. Experiência profissional	.839**												
3. Sentimentos	-.120**	-.114**											
4. Atitudes	-.009	.017	.254**										
5. Preocupações	.008	-.017	.478**	.168**									
6. Atitudes – escala Total	-.055	-.051	.784**	.677**	.728**								
7. Eficácia no ensino inclusivo	.011	.040	.238**	.308**	.147**	.322**							
8. Eficácia na gestão do comportamento	.023	.069*	.186**	.267**	.162**	.284**	.667**						
9. Eficácia na colaboração	.005	.066*	.286**	.382**	.209**	.407**	.761**	.619**					
10. Autoeficácia – escala total	.014	.066**	.267**	.361**	.196**	.382**	.902**	.862**	.899**				
11. Empatia afetiva	.057	.069*	-.203**	-.056	-.238**	-.221**	-.077**	-.131**	-.046	-.096**			
12. Empatia cognitiva	.022	.022	.090**	.140**	-.029	.097**	.321**	.262**	.335**	.345**	.174**		
13. Empatia – escala total	.055	.063*	-.101**	.036	-.192**	-.111**	.120**	.048	.151**	.119**	.839**	.682**	

* $p < .05$ ** $p < .01$

Com o objetivo de analisar os fatores preditores das atitudes dos/as professores/as em relação à educação inclusiva, foram testados quatro modelos de regressão, recorrendo a análises de regressão hierárquica múltipla, utilizando as dimensões e a escala total das atitudes face à inclusão como variáveis critério em cada modelo testado. Os resultados encontram-se apresentados na tabela 12.

Em cada um dos modelos, as variáveis preditoras foram incluídas em quatro blocos, sendo que o bloco 1 incluiu a experiência profissional, o conhecimento das políticas educativas no âmbito da inclusão, a formação em educação inclusiva e a experiência de ensino de alunos/as com deficiência, o bloco 2 incluiu as dimensões relativas à autoeficácia e, por fim, o bloco 3 incluiu as dimensões da empatia. Analisando o primeiro modelo, relativo à dimensão sentimentos, no bloco 1, é possível constatar que a experiência profissional ($\beta = -.164, p < .001$) se revelou um preditor significativo dos sentimentos em relação à inclusão, assim como o conhecimento das políticas educativas no âmbito da inclusão ($\beta = .084, p < .05$) e a experiência de ensino ($\beta = .230, p < .001$), com exceção da formação em educação inclusiva que não se revelou um preditor significativo.. No bloco 2 pode-se afirmar que houve um aumento estatisticamente significativo do valor de R^2 , explicando, adicionalmente, 3.5% da variância dos resultados obtidos ($R^2 = .035, p < .01$). A experiência profissional ($\beta = -.157, p < .001$), a experiência de ensino de alunos/as com deficiência ($\beta = .191, p < .001$) e a autoeficácia para a colaboração ($\beta = .190, p < .001$) revelaram-se os preditores significativos. A introdução das variáveis relativas à empatia no bloco 3 produziu um aumento estatisticamente significativo do valor de R^2 , explicando, adicionalmente, 3.1% da variância dos resultados obtidos ($R^2 = .031, p < .01$). A variável da experiência profissional ($\beta = -.142, p < .001$), a experiência de ensino com alunos/as com deficiência ($\beta = .187, p < .001$), a autoeficácia na colaboração ($\beta = .203, p < .001$) e, por fim, a empatia afetiva ($\beta = -.182, p < .001$) constituem preditores

significativos. O modelo total explica 16.1% da variância dos sentimentos dos/as professores/as relativamente à inclusão, $F(9,1024) = 21.763, p < .001$.

Partindo para a análise do segundo modelo relativo à dimensão atitudes, é possível constatar que, no bloco 1, o conhecimento das políticas educativas no âmbito da inclusão ($\beta = .135, p < .001$), a formação em educação inclusiva ($\beta = .185, p < .001$), a experiência de ensino de alunos/as com deficiência ($\beta = .117, p < .01$) constituíram preditores significativos. No bloco 2 pode-se afirmar que houve um aumento estatisticamente significativo de R^2 , explicando, adicionalmente, 5.9% da variância dos resultados ($R^2 = .059, p < .001$). A variável da formação em educação inclusiva ($\beta = .143, p < .001$) e da autoeficácia na colaboração ($\beta = .229, p < .001$). No bloco 3, a variável da formação em educação inclusiva ($\beta = .142, p < .001$) e a autoeficácia na colaboração ($\beta = .227, p < .001$). A introdução das variáveis relativas à empatia no bloco 3 não produziu um aumento estatisticamente significativo do valor de R^2 . O modelo total explica 18% da variância das atitudes dos/as professores/as relativamente à inclusão, $F(9,1024) = 24.945, p < .001$.

Analisando o terceiro modelo, relativo à dimensão preocupações, é possível constatar que, no bloco 1, a experiência profissional ($\beta = -.063, p < .05$), a formação em educação inclusiva ($\beta = .092, p < .05$) e a experiência de ensino em alunos/as com deficiência ($\beta = .238, p < .001$) revelaram-se preditores significativos das preocupações em relação à inclusão. No bloco 2 pode-se afirmar que houve um aumento estatisticamente significativo de R^2 , explicando, adicionalmente 1.2% da variância dos resultados ($R^2 = .012, p < .01$). A variável da experiência profissional ($\beta = -.063, p < .05$), formação em educação inclusiva ($\beta = .077, p < .05$), a experiência de ensino de alunos/as com deficiência ($\beta = .223, p < .001$), a autoeficácia na gestão de comportamentos ($\beta = .089, p < .05$) e a autoeficácia na colaboração ($\beta = .100, p < .05$) revelaram-se preditores significativos. A introdução das variáveis relativas à empatia no bloco 3 produziu um aumento estatisticamente significativo do valor de R^2 , explicando

adicionalmente 4.9% da variância dos resultados obtidos ($R^2 = .049$, $p < .001$). A variável da experiência de ensino de alunos/as com deficiência ($\beta = .225$, $p < .001$), a autoeficácia na colaboração ($\beta = .136$, $p < .01$), a empatia afetiva ($\beta = -.200$, $p < .001$) e a empatia cognitiva ($\beta = -.070$, $p < .05$) revelaram-se preditores significativos. O modelo total descreve 15.3% da variância das preocupações dos/as professores/as relativamente à inclusão, $F(9,1024) = 20.596$, $p < .001$.

Por último, analisando o modelo com a escala total como variável critério, é possível constatar que todas as variáveis introduzidas no bloco 1 se revelaram preditores significativos em relação à inclusão, evidenciando a experiência no ensino de alunos/as com deficiência, como um preditor mais forte ($\beta = .264$, $p < .001$). No bloco 2 pode-se afirmar que houve um aumento estatisticamente significativo de R^2 , explicando adicionalmente 6% da variância dos resultados ($R^2 = .060$, $p < .001$). A variável da experiência profissional ($\beta = -.114$, $p < .001$), a formação em educação inclusiva ($\beta = .098$, $p < .01$), a experiência de ensino com alunos/as com deficiência ($\beta = .215$, $p < .001$) e a autoeficácia na colaboração ($\beta = .242$, $p < .001$) revelaram-se preditores significativos. A introdução das variáveis relativas à empatia no bloco 3 produziu um aumento estatisticamente significativo do valor de R^2 , explicando adicionalmente 3.2% da variância dos resultados obtidos ($R^2 = .032$, $p < .001$). A variável da experiência profissional ($\beta = -.100$, $p < .001$), a formação em educação inclusiva ($\beta = .014$, $p < .05$), a experiência de ensino de alunos/as com deficiência ($\beta = .213$, $p < .001$), a autoeficácia na colaboração ($\beta = .262$, $p < .001$) e a empatia afetiva ($\beta = -.181$, $p < .001$) revelaram-se preditores significativos. O modelo total descreve 26.9% da variância da escala total relativamente à inclusão, $F(9,1024) = 41.959$, $p < .01$.

Tabela 12*Preditores das atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva*

	Atitudes face à inclusão											
	Sentimentos			Atitudes			Preocupações			Escala total		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Bloco 1	R ² = .095***			R ² = .120***			R ² = .093***			R ² = .177		
Constante	2.50	.072		2.296	.076		1.680	.068		2.158	.050	
Experiência profissional	-.007	.001	-.164***	-.002	.001	-.040	-.003	.001	-.063*	-.004	.001	-.121***
Conhecimento das políticas educativas no âmbito da inclusão	.051	.020	.084*	.087	.021	.135***	.010	.019	.017	.049	.014	.112***
Formação em educação inclusiva	.019	.028	.025	.153	.030	.185***	.066	.027	.092*	.079	.020	.142***
Experiência de ensino de alunos com deficiência	.111	.018	.230***	.060	.019	.117**	.108	.017	.238***	.093	.012	.264***
Bloco 2	Δ R ² = .035**			Δ R ² = .059***			Δ R ² = .012**			Δ R ² = .060***		
Constante	2.018	.117		1.611	.122		31.493	.111		1.707	.080	
Experiência profissional	-.007	.001	-.157***	-.002	.001	-.032	-.003	.001	-.063*	-.004	.001	-.114***
Conhecimento das políticas educativas no âmbito da inclusão	.004	.021	.006	.021	.022	.033	-.012	.020	-.021	.004	.014	.010
Formação em educação inclusiva	.008	.028	.010	.118	.030	.143***	.055	.027	.077*	.055	.019	.098**
Experiência de ensino de alunos com deficiência	.092	.018	.191***	.035	.018	.067	.101	.017	.223***	.076	.012	.215***
Autoeficácia para o ensino inclusivo	.023	.036	.031	.022	.038	.028	-.047	.035	-.067	-.001	.025	-.001
Autoeficácia na gestão de comportamento	.008	.026	.013	.038	.027	.054	.054	.025	.089*	.033	.018	.070

Autoeficácia na colaboração	.120	.032	.190***	.155	.033	.229***	.059	.030	.100*	.112	.022	.242***
Bloco 3	$\Delta R^2 = .031^{**}$			$\Delta R^2 = .001$			$\Delta R^2 = .049^{***}$			$\Delta R^2 = .032^{***}$		
Constante	2.277	.139		1.611	.147		1.966	0.131		1.951	.095	
Experiência profissional	-.006	.001	-.142***	-.001	.001	-.030	-.002	.001	-.047	-.003	.001	-.100***
Conhecimento das políticas educativas no âmbito da inclusão	.007	.021	.011	.022	.022	.034	-.010	.019	-.017	.006	.014	.014
Formação em educação inclusiva	-.017	.028	-.023	.117	.030	.142***	.040	.026	.056	.047	.019	.083*
Experiência de ensino de alunos com deficiência	.090	.017	.187***	.034	.018	.065	.102	.016	.225***	.075	.012	.213***
Autoeficácia para o ensino inclusivo	.017	.036	.022	.020	.038	.024	-.045	.034	-.064	-.003	.024	-.005
Autoeficácia na gestão de comportamento	-.012	.026	-.019	.034	.028	.049	.035	.025	.058	.019	.018	.040
Autoeficácia na colaboração	.128	.031	.203***	.154	.033	.227***	.080	.030	.136**	.121	.021	.262***
Empatia afetiva	-.080	.013	-.182***	-.012	.014	-.025	-.083	.012	-.200***	-.058	.009	-.181***
Empatia cognitiva	.020	.025	.026	.017	.026	.020	-.052	.023	-.070*	-.005	.017	-.009
Modelo total	$R^2 Total = .161^{***}$			$R^2 Total = .180^{***}$			$R^2 Total = .153^{***}$			$R^2 Total = .269^{**}$		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

2. Discussão de resultados

O presente estudo teve como objetivo principal analisar as atitudes de professores/as face à inclusão, bem como o papel de variáveis sociodemográficas e profissionais, da autoeficácia percebida e da empatia. No que diz respeito aos objetivos específicos, com este estudo pretendia-se: 1) caracterizar as atitudes de professores/as face à inclusão; 2) analisar a relação entre variáveis sociodemográficas e profissionais dos/as professores/as (idade, género, experiência profissional, formação em educação inclusiva, nível de confiança para ensinar alunos com deficiência, contacto prévio com pessoas com deficiência no ensino e fora do local de trabalho, conhecimento sobre políticas relacionadas com a inclusão) e as atitudes face à inclusão; 3) analisar a relação entre a autoeficácia percebida pelos/as professores/as e as atitudes dos/as professores/as face à inclusão; 4) analisar a relação entre a empatia dos/as professores/as e as atitudes dos/as professores/as face à inclusão; 5) analisar o papel preditor de variáveis sociodemográficas e profissionais, a autoeficácia percebida e a empatia nas atitudes de professores/as face à inclusão.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo, caracterizar as atitudes de professores/as face à inclusão, os resultados apontam para atitudes maioritariamente positivas por parte dos/as professores/as. Alguns estudos portugueses recentes (e.g., Carvalho et al., 2024; Ferreira et al., 2023; Laranjeira e Teixeira, 2023) corroboram estes resultados. As atitudes dos/as professores/as são importantes e imprescindíveis para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, quer seja em contexto de sala de aula, quer seja na escola como todo (Boyle et al., 2020). Neste sentido, atitudes positivas por parte dos/as professores/as traduzem-se numa maior facilidade em usar medidas educativas que sejam eficientes, assim como no facto dos/as professores/as se sentirem capazes de responder aos desafios da inclusão (Carvalho et al., 2024).

No que diz respeito ao objetivo centrado na análise da relação entre variáveis sociodemográficas e profissionais dos/as professores/as e as atitudes face à inclusão, os resultados obtidos indicam uma relação de algumas das variáveis com as atitudes. Relativamente ao género, os resultados indicam que os professores têm níveis mais elevados de preocupações e as professoras têm níveis mais elevados de sentimentos e atitudes face à inclusão. De notar que nestes resultados, é possível a existência de algum viés, devido ao facto da amostra do presente estudo ser constituída maioritariamente por professoras do género feminino, traduzindo a atual distribuição de género dos/as professores/as em Portugal. Vários estudos (e.g., Rodrigues-Fuentes & Caurcel-Cara, 2020; Saloviita, 2020) reportam resultados similares, ou seja, que as professoras apresentam atitudes mais positivas em relação à educação inclusiva. Inácio (2011) refere que o facto de as professoras apresentarem atitudes mais positivas face à inclusão pode justificar-se devido às mesmas serem mais sensíveis no que diz respeito à deficiência. Por outro lado, há estudos que referem precisamente o contrário, ou seja, que são os professores do género masculino que apresentam atitudes mais positivas face à inclusão (e.g., Alquraini, 2012) ou que não registam diferenças em relação ao género relativamente às atitudes face à inclusão (e.g., Galović et al., 2014). Neste sentido, parece relevante incluir esta variável em estudos futuros, não só para clarificar esta relação, mas também para compreender mais aprofundadamente a natureza desta relação.

Os resultados apontaram para uma correlação negativa baixa entre os anos de experiência profissional e as atitudes face à inclusão, indicando que os/as professores/as com mais experiência profissional são os/as que apresentam atitudes mais negativas. Os resultados de estudos prévios apontam para resultados contraditórios ao nível desta relação. Por exemplo, o estudo de Leung e Mak (2010) mostrou que os/as participantes com mais de dez anos de experiência na atividade de docência apresentam atitudes mais positivas face à inclusão, do que aqueles/as participantes com menos tempo de experiência profissional. Por outro lado, um

estudo de Costello e Boyle (2013) mostrou que professores/as com mais experiência profissional tendem a apresentar atitudes menos positivas relativamente à inclusão. Um estudo nacional recente de Carvalho e colaboradores (2024) evidenciou resultados similares ao presente estudo, na medida em que, os/as docentes com mais idade, são aqueles/as que têm sentimentos maioritariamente negativos face à inclusão. Este resultado pode ser interpretado devido ao facto de os/as professores/as mais jovens poderem ter uma formação inicial e contínua mais centrada no paradigma atual de inclusão vigente nas escolas, alinhando-se mais com os princípios de inclusão, equidade e diversidade. No que concerne à experiência no ensino de alunos/as com deficiência, os resultados deste estudo mostram que existe uma relação entre esta variável e as atitudes dos/as professores/as face à inclusão, no sentido em que se os/as mesmos/as já tiverem vivenciado alguma(s) experiência(s) no ensino de alunos/as com deficiência, apresentam atitudes mais positivas. Pachixa e Gherguț (2021), no seu estudo, mostram que trabalhar com crianças/jovens portadores de deficiência pode contribuir para um maior conhecimento dos/as professores/as sobre a deficiência, o que pode levar a uma maior aceitação e compreensão das necessidades destes/as alunos/as. Emmers e colaboradores (2020) mostraram que professores/as que têm experiências prévias de ensino de alunos/as com deficiência tendem a apresentar atitudes mais positivas. Estes resultados, no seu conjunto, parece reforçar a ideia de que não basta acumular anos de experiência profissional para formar atitudes positivas face à inclusão. Parece, assim, indicar que a qualidade desta experiência, nomeadamente em termos de oportunidade de contacto profissional com a diversidade é relevante para o desenvolvimento de atitudes positivas (Cruz et al., 2023). O contacto com alunos/as portadores/as de deficiência, a própria experiência de trabalho com estes/as, o acompanhamento da sua evolução, faz com que possíveis estereótipos existentes sejam eliminados, assim como as atitudes dos/as mesmos/as face a estes/as alunos/as sejam mais positivas e este contacto, eventualmente, traduz-se num maior aprofundamento de informações

acerca dos tipos de deficiência (Pachiça & Gherguț, 2021). Relativamente ao contacto com pessoas com deficiência fora do local de trabalho, os resultados do presente estudo mostram que os/as professores/as que, de facto, têm este contacto apresentam atitudes mais positivas. O facto dos/as professores/as terem este contacto fora do local de trabalho pode, de certa forma, ser um ponto positivo para que, caso sejam confrontados/as com alunos/as com deficiência, estejam mais preparados/as para trabalhar com estes/as.

No que concerne ao conhecimento das políticas no âmbito da educação inclusiva, são os/as professores/as com mais conhecimento neste domínio os/as que revelaram atitudes mais positivas. Este resultado vai de encontro aos resultados de estudos prévios (e.g., Carvalho et al., 2024; Costello & Boyle, 2023). Um estudo de Costello e Boyle (2013) mostrou que os/as professores/as que apresentam atitudes mais positivas face à inclusão são aqueles/as que revelam um conhecimento mais aprofundado sobre as políticas educativas relacionadas com a inclusão. Um estudo nacional de Carvalho e colaboradores (2024) corrobora este resultado, afirmando que o facto de os/as professores/as terem este conhecimento sobre as políticas está relacionado com atitudes mais positivas por parte dos/as mesmos/as face à inclusão.

No que diz respeito ao nível de formação de professores/as para ensinar alunos/as com deficiência, verificaram-se atitudes mais positivas entre os participantes com mais formação em educação inclusiva. Este resultado, pode, de certa forma, ser visto como um possível avanço na formação de professores/as em Portugal relativamente à inclusão. No campo da educação inclusiva, a formação de professores/as assume particular relevância (Goddard & Evans 2018), em termos de capacitação destes/as profissionais para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos (Jacob & Pillay, 2022). Reconhecendo que este é um tópico central na formação de professores/as, o currículo de formação de futuros/as professores/as tem procurado incorporar a temática da educação inclusiva (Jacob & Pillay, 2022; Symeonidou, 2017). Assume-se como fundamental que os/as professores/as adquiram conhecimentos e competências que lhes

permitam flexibilizar e personalizar as metodologias de ensino e de aprendizagem às necessidades de cada um/a dos/a alunos/as, reconhecendo e valorizando a diversidade em sala de aula (Schwab, 2018; Sharma, 2009). Além disso, é reconhecida a importância de futuros/as professores/as terem contacto com pessoas com deficiência como parte integrante da sua formação nesta área (Jacob & Pillay, 2022). Estudos portugueses recentes (e.g., Laranjeira & Teixeira, 2023; Lopes & Oliveira, 2021) revelam que é importante que a formação de professores/as relativa à educação inclusiva seja intensificada, de modo que os/as alunos/as tenham direito a uma educação de qualidade.

Em relação ao nível de confiança dos/as professores/as para ensinar alunos/as com deficiência, os resultados deste estudo revelam que a amostra de professores/as apresenta um nível elevado de confiança, o que está relacionado positivamente com as atitudes dos/as mesmos/as face à inclusão, no sentido em que se estes/as se sentirem confiantes no ensino de alunos/as com deficiência podem encetar práticas mais inclusivas, o que pode levar a que os/as mesmos/as apresentem atitudes mais positivas face à inclusão.

No que concerne ao terceiro objetivo, analisar a relação entre variáveis como a autoeficácia percebida pelos/as professores/as e as atitudes dos/as professores/as face à inclusão, é possível observar que, de facto, a autoeficácia percebida está relacionada com as atitudes dos/as professores/as face à educação inclusiva, no sentido em que professores/as com maior nível de autoeficácia percebida apresentam atitudes mais positivas face à inclusão. Os resultados obtidos apontam para a eficácia na colaboração como um dos preditores mais fortes das atitudes face à inclusão. Com efeito, o sentido de competência dos/as professores/as para colaborarem com outros/as professores/as e famílias surge como essencial para a adoção de atitudes positivas face à inclusão. Estes resultados corroboram os resultados obtidos em um estudo nacional recente de Carvalho e colaboradores (2024), no qual a eficácia na colaboração foi o preditor mais forte das atitudes face à inclusão. As autoras justificam este resultado tendo

em conta que os/as professores/as portugueses/as têm experiência de trabalho em equipa e na colaboração uns/umas com os/as outros/as. Desde a publicação do Decreto-Lei 54/2018 introduziu-se uma perspetiva de trabalho multidisciplinar entre diferentes intervenientes educativos (professores/as de educação especial, outros/as professores/as, técnicos especializados, famílias, entre outros/as) que pode ter contribuído para elevar o sentido de autoeficácia dos/as professores/as para a colaboração. Esta colaboração revela-se essencial para que os/as professores/as perspetivem a inclusão de alunos/as com deficiência em sala de aula de forma positiva.

Relativamente à empatia, Huang (2023) revela que a empatia se apresenta como um importante fator nas atitudes relativamente à educação inclusiva e que professores/as mais empáticos/as tendem a ser mais cuidadosos/as com os/as alunos/as, assim como compreendem melhor os/as mesmos/as, logo quando os/as professores/as se mostram empáticos/as para com alunos/as com necessidades educativas entendem-nos/as melhor aos/às próprios/as e a determinados momentos da vida dos/as mesmos/as e preparam-se melhor para lhes fornecer uma educação de qualidade. No entanto, neste estudo, verificaram-se resultados inconsistentes entre as duas dimensões da empatia avaliadas e as atitudes face à inclusão. Pode-se referir que se verificou a ausência de correlação entre a empatia afetiva e as atitudes, no entanto verificou-se a existência de uma correlação positiva entre a empatia cognitiva e as atitudes. A empatia afetiva constituiu um preditor significativo dos sentimentos, das preocupações e da escala total, evidenciando atitudes menos positivas nos/as professores com empatia mais elevada. Este é um resultado surpreendente, considerando a revisão da literatura. Este resultado pode ser explicado devido ao instrumento utilizado que, embora apresente boas qualidades psicométricas, pode não ser ajustado para medir a empatia de professores/as relacionada com questões mais específicas, como a inclusão. De forma incongruente com os resultados do presente estudo, Navarro-Mateu e colaboradores (2019) indicam que a empatia afetiva constitui

um dos preditores mais importantes, o que faz com que exista aqui uma incongruência com os resultados do presente estudo. Devido a estes resultados não esperados, seria importante que, em estudos futuros, se avaliasse, mais aprofundadamente, esta competência.

3. Conclusão

Este estudo teve como principal objetivo analisar as atitudes de professores/as face à inclusão, bem como o papel de variáveis sociodemográficas e profissionais, da autoeficácia percebida e da empatia. Em Portugal, são escassos os estudos que se debruçam sobre as atitudes dos professores face à inclusão, em especial após a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, o qual trouxe alterações substanciais na organização das respostas educativas para responder às necessidades dos alunos. Neste sentido, procurou-se explorar neste estudo as variáveis dos/as professores/as associadas às atitudes face à inclusão, procurando contribuir para este campo de investigação. A compreensão destas variáveis revela-se essencial no campo da Psicologia Escolar e da Educação, dado o papel dos/as psicólogos/as na promoção de uma escola inclusiva, e do seu trabalho de colaboração com outros/as profissionais, nomeadamente com os/as professores/as. Por isso, é importante que sejam realizados estudos e investigações que aprofundem mais algumas temáticas para que possamos construir um futuro melhor no âmbito da educação inclusiva e de tudo o que a mesma implica.

O Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar (2024) salienta que um dos princípios de um/a psicólogo/a escolar remete para a Equidade e Inclusão, onde o/a profissional atua na “defesa do direito a uma inclusão plena e a uma educação de qualidade para todos, bem como a promoção da igualdade no acesso à saúde, ao bem-estar e ao trabalho” (Direção-Geral da Educação, 2024, p. 8) que, tal como referido anteriormente, este trabalho conjunto entre psicólogos/as, professores/as e outros/as profissionais é importante na promoção de uma escola cada vez mais inclusiva.

Embora o presente estudo tenha contribuído para a investigação na área da PEE, é possível mencionar algumas limitações relativamente a esta investigação. Uma limitação pode ser o facto de existir uma desajustabilidade social nas respostas, pois os/as participantes podem ter respondido de acordo com o que consideram que é socialmente desejável.

Com o término deste trabalho de investigação, deixamos algumas recomendações para futuros estudos para aprofundar a investigação na área da educação inclusiva. Em primeiro lugar, dada a escassez em Portugal de estudos que exploram as atitudes face à inclusão de estudantes, futuros/as professores/as ainda em formação. A preparação destes/as profissionais ao nível da educação inclusiva revela-se essencial para a promoção de escolas mais inclusivas. Desta forma, compreender as atitudes dos/as futuros/as professores/as, bem como o contributo da formação inicial na construção das suas atitudes parece-nos essencial. A preparação de futuros/as professores/as na área da educação inclusiva é apontada na literatura como essencial para que estes/as se sintam confiantes e capacitados/as para ensinar num contexto inclusivo (Jacob & Pillay, 2022).

Por outro lado, consideramos fundamental estudar as atitudes de profissionais envolvidos/as na construção de uma escola inclusiva. A educação inclusiva implica o envolvimento de todos/as os/as intervenientes educativos/as, numa visão holística e abrangente, pelo que é fundamental compreender a perspetiva de todos/as. Em suma, concluímos que este estudo contribuiu para a investigação na área de Psicologia Escolar e da Educação, mais especificamente na área da educação inclusiva em Portugal, visto não existirem muitos estudos neste âmbito a nível nacional, em especial após a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Carvalho et al., 2024).

Referências

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170-182. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>
- 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>
- Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Endrizzi, F., Joshi, P., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W., Stipanovic, L., Vidarte, R., & Zekrya, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, 49, 103-109. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>
- Azizi, T. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education in Kosovo and the role of efficacy. *Pedagogika*, 145(1), 81-93. <https://doi.org/10.15823/p.2022.145.5>
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., & Vilhena, C. (1998). Os alunos com NEE: subsídios para o sistema da educação. Ministério da Educação/ Conselho nacional de educação.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Batchelder, L., Brosnan, M., & Ashwin, C. (2017). The Development and validation of the empathy components questionnaire (ECQ). *PLoS ONE*, *12*(1), 1-34. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0169185>
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Boyle, C. (2012). Teachers make inclusion successful: Positive perspectives on inclusion. In C. Boyle & K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp. 98–109). Open University Press.
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K-A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp. 1-20). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004431171_008
- Canteiro, R. A. F. C. (2023). A profissão docente e a formação de professores para a educação inclusiva (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.11/8492>
- Carvalho, M. C. C. (2019). *Estudos preliminares das características psicométricas da escala básica de empatia em adultos* (Dissertação de mestrado). Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <http://hdl.handle.net/10400.12/7377>
- Carvalho, A. E., Cosme, A., & Veiga, A. (2023). Inclusive education systems: the struggle for equity and the promotion of autonomy in Portugal. *Education Sciences*, *13*(875), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci13090875>
- Carvalho, M., Simó-Pinatella, D., Azevedo, H., & Alcocer, A. L. A. (2024). Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. *Journal*

- of Research in Special Educational Needs*, 1-13. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S. G., Sakici, S., & Demirel, C. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education: a cross-national exploration. *Trends in Psychology*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Clipa, O., Mata, L., & Lazar, I. (2020). measuring in-service teachers' attitudes towards inclusive education. *International journal of disability, development and education*, 67(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679723>
- Correia, L. M. (2017). Fundamentos da educação especial: guia para educadores e professores. *Flora editora*.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Cruz, J., Azevedo, H., Carvalho, M., & Fonseca, H. (2023). From policies to practices: factors related to the use of inclusive practices in Portugal. *European Journal of Investigation Health, Psychology and Educacion*, 13, 2238-2250. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100158>
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2015). Empathy, justice, and moral behavior. *AJOB Neurosci*, 6(3), 3-14. <https://doi.org/10.1080/21507740.2015.1047055>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário da República n.º 129/2018 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>

Direção-Geral da Educação. (2024). *Referencial para a intervenção dos psicólogos em contexto escolar*. <https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/referencialparaintervencaodospsicologosemcontextoescolar.pdf>

Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European journal of special needs education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Inclusive Pre-Primary Education (IPPE) Project: Conceptual Framework*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>

Feila, T. A., Ferrarob, C. A., & Feilc, M. R. (2019). Preservice teachers' attitudes toward inclusive education before and after student Teaching. *Journal of Education & Social Policy*, 6(3), 8-13. <https://doi.org/10.30845/jesp.v6n3p2>

Ferreira, A. J. B. (2020). *A relação da experiência profissional e a percepção de autoeficácia docente para a educação inclusiva de alunos estrangeiros* (Dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/21469>

Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Reis-Jorge, J. (2023). Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal. *Páginas de Educación*, 16(2), 212-231. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3314>

- Florian, L. & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Forlin, C., Erale, C., Loreman, T., & Sharma, M. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. <http://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
- Goddard, C., & Evans, D. (2018). Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 122-142. <http://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>
- Greiner, F., Taskinen, P., & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswiss*, 48, 273-295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Hamid, A. E., Alasmari, A., & Eldood, E. Y. (2015). Attitude of pre-service educators toward including children with special needs in general classes case study of Education Faculty – University of Jazan. K.S.A. *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*, 1(3), 140-145. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4543.5600>
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33(3), 307-316.

- Huang, F. (2023). The relationship between trait mindfulness and inclusive education attitudes of primary school teachers: a multiple mediating model. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1280352>
- Inácio, I. B. D. (2011). A atitude dos professores em relação às vantagens da educação inclusiva (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10437/3012>
- Jacob, U. S. & Pillay, J. (2022). A comparative study of pre-service teachers' knowledge and perceptions of, and attitudes toward, inclusive education. *Frontiers in Education, 7*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1012797>
- Laranjeira, M., & Teixeira, M. O. (2023). Bem-estar e formação nas atitudes e intenções de inclusão dos professores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 1(71)*, 5-11. <https://doi.org/10.21865/RIDEP71.1.01>
- Leung, C., & Mak, K. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education, 14(8)*, 829-842. <https://doi.org/10.1080/13603110902748947>
- Li, K. M., & Cheung, R. Y. M. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in Hong Kong: the roles of attitudes, sentiments, and concerns. *International journal of disability, development and education, 68(2)*, 259-269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Lima, D. M. R., Lima, F. J., & Silva, R. (2024). O componente curricular “Educação Inclusiva” na formação inicial de professores: Um estudo de caso em um curso de licenciatura em matemática. *Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, 26(1)*, 339-359. <http://doi.org/10.23925/1983-3156.2024v26i1p339-359>

- Lopes, J. L., & Oliveira, C. R. (2021). Inclusive education in Portugal: teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, *11*(169), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- McMaster, C. (2014). Elements of inclusion: findings from the field. *Kairaranga*, *15*(1), 42-49. <https://doi.org/10.54322/kairaranga.v15i1.184>
- Navarro-Mateu, D., Ochoa-Franco, J., Valero-Moreno, S., & Gascó-Prado, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, *14*(12), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993>
- OECD. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Pachiça, I. C., & Gherguț, A. (2021). Inclusive education and stereotypes among teachers from mainstream schools. *Journal of Educational Sciences*, *1*(43), 85-98. <https://doi.org/10.35923/JES.2021.1.06>
- Pechorro, P., Jesus, S. N., Kahn, R. E., Gonçalves, R. A., & Barroso, R. (2018). A versão breve da escala de empatia básica numa amostra escolar de jovens portugueses: validade, fiabilidade e invariância. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, *4*(49), 157-169. <https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.13>

- Pechorro, P., Ray, J. V., Salas-Wright, C. P., Maroco, J., & Gonçalves, R. A. (2015). Adaptation of the basic empathy scale among a portuguese sample of incarcerated juvenile offenders. *Psychology, Crime & Law*, 0(0), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/1068316X.2015.1028546>
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: a personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 741-763. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.741>
- Rodrigues, A. L. R. (2020). *Desafios de uma escola inclusiva: um estudo sobre as opiniões dos gestores, professores, alunos e pais/responsáveis, de uma escola da rede pública municipal* (Dissertação de doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10437/10132>
- Rodrigues-Fuentes, A., & Caurcel.Cara, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE*, 26(1), 1-22. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- Roriz, V. L., & Ferreira, C. A. (2017). Promoção da inclusão escolar pelo coordenador pedagógico: percepções de professores e de coordenadores pedagógicos. *EDUSER: revista de educação*, 9(1), 13-30
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

- Savolainen, H. Maline, O-P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Schwab, S. (2018). *Attitudes towards inclusive schooling: A study on students', teachers' and parents' attitudes*. Waxmann Verlag.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/13598660903050328>
- 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>
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & society*, 32(3), 401-422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Tomás, S. (2015). *Sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/14293>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. *Paris (Fr)*.
- Vrmas, E. (2018). For a pedagogy of inclusion. A brief overview of the current research on inclusive education. *Bulletin of the Transylvania University If Brasov*, 11(2), 31–44.

Walton, E., & Rusznyak, L. (2020). Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European journal of teacher education*, 43(1), 18-38.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480>

Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, 16(9), 1-17.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>