

Bem-Estar e Formação nas Atitudes e Intenções de Inclusão dos Professores

Well-Being and Training in Teachers' Attitudes and Intentions Towards Inclusion

Márcia Laranjeira¹ e Maria Odília Teixeira²

Resumo

Tornar as escolas contextos sociais inclusivos representa uma das principais preocupações dos sistemas educativos. Os professores desempenham um papel-chave na concretização das políticas inclusivas, tornando-se crucial identificar variáveis que contribuem para a sua preparação para ensinar em ambientes inclusivos. O presente estudo tem como objetivos analisar as atitudes e intenções de inclusão dos docentes, verificando o efeito das variáveis 'formação em inclusão' e 'bem-estar'. A amostra é constituída por 171 docentes (86% feminino), de escolas de diferentes regiões de Portugal. Os participantes responderam a escalas de atitudes e intenções de inclusão, de bem-estar e a um questionário de dados sociodemográficos. Em geral, os docentes revelaram atitudes e intenções tendencialmente positivas. Os professores com formação em inclusão apresentaram atitudes e intenções inclusivas mais favoráveis, comparativamente com os seus colegas sem formação. Nos resultados dos modelos de regressão linear, o bem-estar surge como uma variável explicativa das diferentes dimensões das atitudes e intenções. São discutidas as implicações dos resultados para as intervenções dirigidas aos professores.

Palavras-chave: educação inclusiva, atitudes, intenções, formação, bem-estar

Abstract

Turning schools into inclusive social spaces represents one of the main concerns of educational systems. The crucial role of teachers in implementing inclusive policies underscores the importance of identifying variables that contribute to their preparation to teach in inclusive environments. This study aims to analyse teachers' attitudes and intentions towards inclusion, examining the effect of the variables "inclusion training" and "well-being". The sample consisted of 171 teachers (86% female) from schools in different regions of Portugal. Participants answered scales of inclusion attitudes and intentions, well-being, and a sociodemographic questionnaire. Overall, teachers showed positive attitudes and intentions towards inclusion. Teachers with inclusion training showed more favourable inclusive attitudes and intentions compared to their peers without training. In the results of the linear regression models, well-being emerged as an explanatory variable for the different dimensions of attitudes and intentions. The implications of the results for interventions directed at teachers are discussed.

Keywords: inclusive education, attitudes, intentions, training, well-being

¹Mestre em Psicologia da Educação e da Orientação e Doutoranda em Psicologia da Educação. CICPSI, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa, Portugal. Tel: +351965731585; E-mail: marcia.laranjeira@edu.ulisboa.pt

²Doutorada em Psicologia. Professora Auxiliar e membro do CICPSI na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa, Portugal. Tel: +351917872583. E-mail: moteixeira@psicologia.ulisboa.pt

Introdução

Garantir a inclusão e a equidade na educação é uma das prioridades das agendas educativas internacionalmente (UNESCO, 2017). Em Portugal, o decreto-lei nº54/2018 consagrou o compromisso do sistema educativo com a educação inclusiva, processo que visa assegurar a aprendizagem e a plena participação na vida escolar de todos os alunos. A operacionalização do decreto ao nível das comunidades, das escolas e das salas de aula é concretizada através do desenho universal para a aprendizagem e da abordagem multinível no acesso ao currículo (Pereira et al., 2018). Em ambas as opções metodológicas, os professores são os principais responsáveis pela implementação das ações necessárias à inclusão, como, por exemplo, a utilização de estratégias diferenciadas para motivar os alunos (Leal-Soto & Alonso-Tapia, 2017). A atribuição desta responsabilidade aos docentes implica uma análise cuidadosa da sua preparação para lidar com as exigências e desafios subjacentes ao seu papel. Neste âmbito, a European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) desenvolveu o perfil do professor inclusivo, no qual são elencados quatro valores fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, ancorados em atitudes, conhecimentos e competências dos professores. De acordo com o documento, o professor inclusivo valoriza a diversidade existente entre os estudantes, detém elevadas expectativas de desempenho para todos, trabalha colaborativamente com as famílias e outros profissionais de educação e investe no seu desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. Tendo como referência este perfil, torna-se fundamental analisar em que medida os professores estão preparados para lidar as exigências do paradigma inclusivo e identificar estratégias que lhes permitam colocar as políticas de inclusão em prática, de forma segura e eficaz.

A aplicação da Teoria do Comportamento Planeado (TCP; Ajzen, 2005) à explicação das práticas inclusivas dos docentes enfatiza o papel das atitudes e das intenções de inclusão (Sharma & Jacobs, 2016). Isto significa que o grau em que os professores acreditam que a inclusão beneficia a aprendizagem dos alunos e, sobretudo, o grau em que planeiam implementar práticas compatíveis com estas crenças, irá predizer os seus

comportamentos (Opoku et al., 2021). Os pressupostos da TCP, aplicados às práticas inclusivas, têm sido testados empiricamente em diversos estudos (ver Opoku et al., 2021). Os resultados têm demonstrado que os comportamentos inclusivos dos docentes são explicados pelas suas atitudes explícitas (Wilson et al., 2022), sendo a relação mediada pelas intenções (Hellmich et al., 2019).

No âmbito das atitudes e intenções de inclusão, a literatura destaca o papel fulcral da formação inicial e contínua dos docentes (Forlin et al., 2014), que se constitui como um dos elementos-chave para o sucesso da implementação das políticas de inclusão (UNESCO, 2017). No que diz respeito à formação inicial, a frequência de currículos universitários centrados em estratégias para incluir alunos com necessidades no ensino regular tem demonstrado um impacto positivo nas atitudes, intenções e autoeficácia dos docentes (Sharma & Nuttal, 2016; Song et al., 2019). Relativamente aos professores em serviço, tanto os do ensino regular, como os de educação especial, demonstram atitudes mais positivas face à inclusão após serem expostos a programas de formação contínua (Dickens-Smith, 1995).

As transformações políticas, educacionais e sociais das últimas décadas, que acarretam novos desafios e exigências para os professores, têm suscitado o interesse no estudo do bem-estar docente (e.g., Dominguez-Lara et al., 2021), não apenas como variável dependente, mas também como um importante preditor da qualidade das suas práticas pedagógicas (Turner & Thielking, 2019). No modelo proposto por Jennings e Greenberg (2009), o bem-estar do professor é uma das variáveis que irá determinar a qualidade da relação professor-aluno e da gestão da sala de aula. De acordo com Gupta (2019), é urgente perspetivar o bem-estar docente como uma componente das culturas inclusivas, de modo a criar condições propícias ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos que traduzam os ideais de uma educação para todos. Neste sentido, é plausível considerar que o bem-estar dos professores se irá associar à forma mais ou menos positiva como encaram a inclusão de alunos com necessidades especiais e às suas intenções de adotar práticas para reduzir as barreiras à aprendizagem desses alunos. No presente estudo, o bem-estar é conceptualizado

a partir dos modelos de bem-estar subjetivo, que traduzem a avaliação que cada indivíduo faz da sua felicidade e satisfação com a vida (Diener et al., 2009).

Considerando este enquadramento teórico e empírico, o presente trabalho pretende contribuir para aumentar o conhecimento sobre as atitudes e intenções de inclusão dos professores, a partir de duas escalas recentemente validadas para a população portuguesa (Laranjeira et al., 2023). Para tal, estabeleceram-se os seguintes objetivos: (1) analisar em que medida os professores apresentam atitudes e intenções favoráveis à inclusão; (2) verificar se existem diferenças nas atitudes e intenções de inclusão entre os professores com e sem formação em inclusão; e (c) analisar o efeito do bem-estar dos professores nas suas atitudes e intenções de inclusão.

Método

Participantes

Participaram no estudo 171 docentes (86% do género feminino), que lecionavam no Ensino Básico e Secundário em escolas de diferentes regiões geográficas de Portugal. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 26 e os 63 anos ($M=49.36$, $DP=8.13$) e tempos de serviço entre um e 40 anos ($M=21.65$, $DP=10.97$).

Instrumentos

Escala de Atitudes de Inclusão

A Escala de Atitudes de Inclusão (EAI; Laranjeira et al., 2023) é composta por oito itens que avaliam as atitudes dos docentes relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. A escala está organizada em duas subescalas, cada uma constituída por quatro itens: crenças (e.g., “Acredito que a inclusão beneficia a aprendizagem de todos os alunos”) e sentimentos (e.g., “Estou feliz pelo facto de na minha sala de aula ter alunos que precisam de ajuda nas suas atividades diárias”). Os docentes indicam o seu grau de concordância com cada item, utilizando uma escala de resposta de Likert de 7 pontos (1=discordo totalmente, 7=concordo totalmente). A EAI foi validada para a população portuguesa com base na Attitudes to Inclusion Scale (Sharma & Jacobs, 2016). Os dados da análise fatorial

confirmatória da versão portuguesa corroboram a estrutura bidimensional da escala ($\chi^2 / gl=2.75$, $CFI=.96$, $TLI=.94$, $RMSEA=.12$, $SRMR=.04$). As subescalas apresentam indicadores de consistência interna (ω) entre .88 e .94 (Laranjeira et al., 2023).

Escala de Intenções de Ensino Inclusivo em Sala de Aula

A Escala de Intenções de Ensino Inclusivo em Sala de Aula (EIEISA; Laranjeira et al., 2023) corresponde à versão portuguesa da Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (Sharma & Jacobs, 2016). A escala contém sete itens que avaliam as intenções dos docentes em ensinar de forma inclusiva, distribuídos em duas subescalas: três itens pertencentes à subescala alterações ao currículo (e.g., “Alterar o currículo para atender às necessidades de aprendizagem de um aluno com dificuldades, matriculado na turma”); e quatro itens que correspondem à subescala trabalho colaborativo (e.g., “Reunir com os pais de um aluno que está com problemas na minha turma”). Os professores devem indicar a probabilidade de implementarem cada uma das práticas inclusivas apresentadas, numa escala de 1 (extremamente improvável) a 7 (extremamente provável). A análise fatorial confirmatória aponta para a adequabilidade da estrutura de dois fatores na versão portuguesa da escala ($\chi^2 / gl=2.41$, $CFI=.96$, $TLI=.93$, $RMSEA=.10$, $SRMR=.05$) e os indicadores de consistência interna (ω) são adequados (.70 e .83) (Laranjeira et al., 2023).

Escala de Desenvolvimento e Bem-estar

O bem-estar dos docentes foi avaliado através dos oito itens que compõem a Escala de Desenvolvimento e Bem-estar (Diener et al., 2009). Trata-se de uma escala unidimensional, cujo conteúdo descreve aspetos do funcionamento positivo, como relações positivas, sentimentos de competência e significado e propósito de vida (e.g., “Sinto envolvimento e interesse nas minhas atividades diárias”). As respostas são dadas numa escala de Likert de 7 pontos (1=discordo totalmente, 7=concordo totalmente). Estudos que utilizam a versão portuguesa da escala (e.g., Teixeira & Costa, 2017) têm demonstrado bons indicadores de validade e precisão. No presente estudo, o coeficiente alfa de Cronbach (α) é de .93.

Questionário de Dados Sociodemográficos e Profissionais

Os professores responderam ainda a um questionário de dados sociodemográficos e profissionais, construído no âmbito da investigação. Este questionário continha uma questão dicotómica relativa à frequência de algum tipo de formação em educação inclusiva (e.g., formação pós-graduada). Do total da amostra, 116 docentes responderam a esta pergunta, 41% dos quais referiram ter formação em inclusão.

Procedimentos

O projeto de investigação foi aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, no ano letivo 2020/21. Os dados foram recolhidos online, através da plataforma Qualtrics. Os participantes foram recrutados por email, por intermédio das direções escolares de cerca de 10 colégios e agrupamentos, às quais se solicitou a colaboração no encaminhamento do questionário aos professores. O preenchimento do questionário demorou cerca de 10 minutos. Com vista à análise dos dados, recorreu-se ao software IBM Statistics SPSS.

Resultados

Análises descritivas das escalas

Os valores mínimos e máximos dos resultados obtidos correspondem à amplitude das subescalas da EAI e da EIEISA, demonstrando variabilidade nas respostas dos professores.

Tabela 1. Análise Descritiva das Subescalas da EAI e da EIEISA

| | Min | Max | M | DP |
|-------------------------|-----|-----|-------|------|
| Atitudes | | | | |
| Crenças | 4 | 28 | 19.84 | 5.65 |
| Sentimentos | 4 | 28 | 20.22 | 5.78 |
| Intenções | | | | |
| Alterações ao currículo | 3 | 21 | 17.18 | 3.29 |
| Trabalho colaborativo | 4 | 28 | 22.25 | 5.29 |

Os valores médios indicam que os docentes apresentaram crenças e sentimentos tendencialmente favoráveis à inclusão de alunos com necessidades especiais. Da mesma forma, revelaram intenções moderadamente elevadas de alterar o currículo e trabalhar colaborativamente com pais e outros profissionais (Tabela 1).

Diferenças entre grupos pela variável ‘formação em inclusão’

De forma a inferir o efeito da formação em inclusão nas atitudes e intenções inclusivas dos docentes, as médias dos dois grupos (com e sem formação) foram comparadas nas subescalas da EAI e da EIEISA.

No que diz respeito às atitudes, os resultados dos testes *t* revelaram que os professores com formação em inclusão apresentam crenças ($M=21.31$, $DP=5.78$, $t^{(114)}=2.35$, $p=.01$, $d=.44$) e sentimentos ($M=21.42$, $DP=5.89$, $t^{(114)}=2.45$, $p=.008$, $d=.46$) significativamente mais favoráveis do que os seus colegas sem formação ($M_{Crenças} = 18.74$, $DP_{Crenças} = 5.85$; $M_{Sentimentos} = 18.68$, $DP_{Sentimentos} = 5.95$).

Na escala de intenções, os resultados mantiveram o mesmo padrão. Os professores com formação em inclusão apresentaram resultados médios mais elevados nas subescalas alterações ao currículo ($M=18.19$, $DP=3.02$, $t^{(114)}=3.18$, $p<.001$, $d=.60$) e trabalho colaborativo ($M=22.85$, $DP=5.23$, $t^{(114)}=2.80$, $p=.006$, $d=.53$) do que os docentes sem formação ($M_{Currículo}=16.24$, $DP_{Currículo}=3.42$; $M_{Colaboração}=19.97$, $DP_{Colaboração}=5.62$).

Todos os efeitos encontrados apresentaram uma magnitude moderada.

Efeitos do bem-estar nas atitudes e intenções de inclusão

Para analisar o efeito do bem-estar nas atitudes e intenções de inclusão, foram estimados quatro modelos de regressão linear simples, através do método enter, tendo como variável independente o bem-estar e como variáveis dependentes as duas dimensões da escala de atitudes (crenças e sentimentos) e as duas dimensões da escala de intenções de inclusão (alterações ao currículo e trabalho colaborativo). Seis casos extremos, com potencial impacto na estimação das retas de regressão, foram retirados. Os pressupostos foram testados e os valores de Durbin-Watson variaram entre 1.70 e 2.18, comprovando a independência dos resíduos.

Os quatro modelos de regressão demonstraram-se significativos ($p<.001$) e confirmam o papel explicativo do bem-estar nas atitudes e intenções de inclusão dos docentes. No que diz respeito às atitudes de inclusão, o bem-estar

explica cerca de 10% da variância das crenças ($r^2a=.10$, $Z^{(1, 166)}=20.08$) e 18% da variância dos sentimentos ($r^2a=.18$, $Z^{(1, 165)}=36.53$). Relativamente às intenções, o bem-estar é explicativo de aproximadamente 14% da intenção de alterar o currículo ($r^2a=.14$, $Z^{(1, 163)}=27.68$) e de 19% da intenção de trabalhar colaborativamente ($r^2a=.19$, $Z^{(1, 164)}=38.87$). Os coeficientes de regressão são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Coeficientes Estandarizados dos Modelos de Regressão Linear Simples

| | VI: Bem-estar | | |
|-------------------------|---------------|------|-------|
| | β | t | p |
| VD: | | | |
| Crenças | .33 | 4.48 | <.001 |
| Sentimentos | .43 | 6.04 | <.001 |
| Alterações ao currículo | .38 | 5.26 | <.001 |
| Trabalho colaborativo | .44 | 6.23 | <.001 |

Discussão

Desde a promulgação da lei da educação inclusiva em Portugal, as escolas têm se empenhado em criar condições que permitam a concretização dos princípios inclusivos, em substituição ao anterior paradigma de categorização dos alunos (OECD, 2022). Para o alcance bem-sucedido dessa missão, os professores desempenham um papel central, na medida em que são os agentes responsáveis pela concretização das políticas. Reconhecendo o papel-chave dos professores e a importância de identificar variáveis psicológicas e contextuais que contribuam para práticas pedagógicas mais inclusivas, este trabalho teve como objetivo analisar as atitudes e intenções de inclusão dos docentes, verificando o efeito da formação em inclusão e do bem-estar.

Nesta amostra, verificaram-se atitudes favoráveis à inclusão. A maioria dos professores tende a acreditar que a inclusão é benéfica para todos os alunos e demonstra-se moderadamente satisfeito com a possibilidade de promover a aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Os docentes revelaram igualmente intenções de inclusão positivas, demonstrando-se relativamente disponíveis para proceder a alterações ao currículo e trabalhar colaborativamente com outros elementos da comunidade educativa. Estes dados traduzem um panorama global positivo da adesão dos

professores ao paradigma inclusivo e vão no sentido da meta-análise conduzida por van Steen e Wilson (2020), que confirma uma tendência positiva nas atitudes dos professores sobre a inclusão de alunos com necessidades nas escolas regulares. Apesar da concordância dos docentes com o paradigma inclusivo, existe ainda um caminho a percorrer no que se refere à sua implementação, sobretudo em contextos mais desfavorecidos. De acordo com um relatório da OECD (2022), apesar dos progressos dos últimos 25 anos no acesso à educação e no desempenho académico dos alunos, em Portugal persistem desigualdades na aprendizagem e bem-estar de grupos em situações de vulnerabilidade económica e social.

Corroborando a literatura anterior (e.g., Forlin et al., 2014), os resultados demonstram que os professores com formação em inclusão apresentam atitudes e intenções mais favoráveis. Estes dados remetem para a necessidade de as políticas educativas priorizarem a capacitação dos docentes para atuarem em conformidade com as diretrizes do decreto-lei n°54/2018, dotando-os de competências pedagógicas para tornar a aprendizagem acessível a todos. Os professores portugueses detêm elevadas qualificações académicas e são a favor da inclusão, mas a sua formação inicial falha em prepará-los adequadamente para lidar com a diversidade, equidade e inclusão (OECD, 2022). Deste modo, é necessário reforçar a aposta na formação inicial e contínua dos professores e alinhá-la com os pressupostos de inclusão, de modo a garantir uma educação de qualidade.

Destaca-se ainda o efeito do bem-estar nas atitudes e intenções dos docentes face à inclusão. Este dado é indicador da pertinência de se incluir esta variável nas intervenções dirigidas aos professores (Hascher & Waber, 2021), que devem ser parte integrante das próprias políticas de inclusão (Gupta, 2019). Decisores políticos e organizacionais, em colaboração com os psicólogos, devem atender à implementação de medidas que promovam o bem-estar docente, o que, conseqüentemente, terá efeitos na qualidade do ensino. Consideram-se como limitações o caráter transversal do estudo, a reduzida dimensão e natureza não-probabilística da amostra e os enviesamentos decorrentes das medidas de

autorrelato. No que diz respeito aos instrumentos utilizados para avaliar as atitudes e as intenções, uma limitação prende-se com a sua visão reducionista da educação inclusiva, circunscrita aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Estudos futuros poderão replicar estes dados numa amostra mais alargada, incluindo outras variáveis pessoais e contextuais. Na identificação das necessidades de intervenção, poderá ser pertinente verificar se existem diferenças entre professores que lecionam em diferentes tipos de escola, ciclos de ensino e áreas do conhecimento.

Em suma, este estudo fornece indicadores de reflexão sobre o contributo da formação em inclusão e do bem-estar docente para promover atitudes e intenções mais favoráveis à implementação de práticas educativas inclusivas. Estes indicadores poderão ser alvo de análise pelas escolas e decisores políticos no apoio à implementação de estratégias que visem garantir a equidade, inclusão e bem-estar de todos os membros da comunidade escolar.

Referências

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Dorsey Press.
- Decreto-Lei nº 54/2018. Diário da República: I série, nº 129. Presidência do Conselho de Ministros.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Dickens-Smith, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion*. ERIC Document Reproduction Service No. ED381486.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., & Oishi, S. (2009). New measures of well-being. In E. Diener (Ed.), *Assessing Well-Being: The collected works of Ed Diener* (pp. 247–266). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12
- Dominguez-Lara, S., Fernández-Arata, M., Calderón-De la Cruz, G., Juárez García, A., & Merino-Soto, C. (2021). Análisis de la Estructura Interna de la Escala de las Áreas de la Vida Laboral (AWS) en Docentes de Escuelas Públicas de Lima. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(59), 19-33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459669142003>
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x>
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.906564>
- Gupta, S. S. (2020). Voices From the Field: Why Aren't We Talking About Teacher Well-Being With Inclusion? *Young Exceptional Children*, 23(2), 59-62.
<https://doi.org/10.1177/1096250619846581>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms—a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 36-48.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Laranjeira, M., Teixeira, M. O., Roberto, M. S., & Sharma, U. (2023). Measuring teachers' attitudes and intentions towards inclusion: Portuguese validation of Attitudes to Inclusion Scale (AIS) and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS). *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 408-423.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107683>

- Leal-Soto, F., Alonso-Tapia, J. (2017). Cuestionario de Clima Motivacional de la Clase: Validez Intercultural, Intergénero, Evolutiva y Predictiva. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 3(45), 57-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459653862006>
- OECD. (2022). Review of inclusive education in Portugal. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & Rayner, C. S. (2021). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 577-592. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Song, J., Sharma, U., & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns, and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86, Article 102901. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102901>
- Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2017). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e situacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 19-29.
- Turner, K., & Thielking, M. (2019). How Teachers Find Meaning in their Work and Effects on their Pedagogical Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9), 70-88. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n9.5>
- UNESCO. (2017). A Guide for ensuring inclusion and equity in education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>