

• U



C •

FCDEF FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

RENATA CONSENTINO DOMINGUES

**A AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

COIMBRA

2012

RENATA CONSENTINO DOMINGUES

**A AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de
Coimbra com vista à obtenção do grau
de mestre em Exercício e Saúde em
Populações Especiais.**

Orientador: Mestre Maria João Campos

COIMBRA

2012

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física no ensino regular é uma realidade presente no que determina às diretrizes políticas em vigor em Portugal. Assim, a educação deve ser inclusiva, de modo a proporcionar igualdade de oportunidades e de participação a todos os alunos abarcados por esse contexto. Nesse âmbito, os professores aparecem como os principais mediadores, devendo adotar atitudes concernentes com os objetivos da educação inclusiva.

Nessa perspectiva, muito são os estudos que têm referido a influência de determinados elementos, que podem estar intimamente relacionadas às atitudes dos professores face a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. A autoeficácia é um desses elementos e tem sido foco de algumas pesquisas relativamente à sua importância no contexto escolar, pois está intimamente relacionada com a qualidade e o sucesso da inclusão.

Assim, o objetivo do presente estudo preliminar, é examinar a confiabilidade do instrumento *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010), traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos e Ferreira (2012), e realizar uma análise descritiva dessa crença nos professores de Educação Física face a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

A amostra foi constituída por 106 professores do ensino regular, 53 do sexo feminino e 53 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 23 e 54 anos (média de idade= 34,84 anos e desvio padrão= 7,91).

Os resultados obtidos no presente estudo, suportam a existência de uma confiabilidade bastante elevada do questionário ($\alpha = 0,942$) e do teste reteste, que apresentam valores correlacionais acima dos 0,90. Podemos afirmar que os professores de Educação Física ostentam valores aceitáveis de autoeficácia, havendo diferenças significativas, ao nível do sexo, nas subescalas experiência vicariantes e mestria.

Reveste-se de extrema importância a continuidade de estudos a fim de investigar as propriedades psicométricas do instrumento e averiguar as variáveis preditoras da autoeficácia.

Abstract

The inclusion of students with intellectual disabilities in Global Physical Education is a reality embodied in legislative guidelines in Portugal. Thus, education must be inclusive, in order to provide equal opportunities and participation for all students encompassed by that context. Therefore, teachers are seen as the major mediators and should adopt attitudes pertaining to the objectives of inclusive education.

From this perspective, there are many studies that have reported the influence of certain factors, which may be closely related to teacher's attitudes towards inclusion of pupils with special educational needs. The self-efficacy is one of those elements and has been the focus of research as its importance in the school context, because it is closely related to the quality and success of inclusion.

The purpose of this preliminary study is to examine the reliability of the survey *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities - (PESEISD)* (Taliaferro, Block, Harris and Krause, 2010), translated and adapted for the Portuguese reality by Campos and Ferreira (2012), and to perform a descriptive analysis of Physical Education teacher's beliefs toward inclusion of students with intellectual disabilities.

Participants were 106 teachers, 53 females and 53 males, between 23 and 54 years (mean age = 34.84 years, SD = 7.91).

Results obtained in this study support the existence of a high reliability of the survey with Cronbach alpha values of 0.942 and the test-retest with correlational values above 0.90. We can say that physical education teachers have acceptable values of self-efficacy, with significant differences on gender for vicarious experience and mastery subscales.

It is of utmost importance further research in order to establish the psychometric properties of the survey and to determine the predictors of self-efficacy.

ÍNDICE

RESUMO.....	II
ABSTRACT.....	III
PARTE I - INTRODUÇÃO	
1.1 PREÂMBULO.....	1
1.2 PERTINÊNCIA DO ESTUDO.....	1
1.3 OBJETIVOS.....	2
1.4 ESTRUTURA DA TESE.....	2
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO	2
PARTE II - ARTIGO	
2. Artigo	4

PARTE I – INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1 PREÂMBULO

Os módulos disciplinares de actividade física adaptada abordados durante o meu trajeto acadêmico, acrescida do contacto positivo de alunos com deficiência intelectual, fomentaram o desejo de um dia poder profissionalmente desenvolver atividades com essa população, entre outras. Assim sucedeu-se, e na qualidade de professora de alunos com deficiência intelectual, pretendo com o presente estudo contribuir primeiramente, para um constructo pessoal de conhecimento nessa área e temática, e seguidamente ampliar a quantidade e qualidade dos estudos ostentados no contexto da educação inclusiva, designadamente com alunos com deficiências cognitivas, no qual os estudos têm-se apresentado limitados, especialmente no que toca às percepções dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar.

1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

O conceito da autoeficácia foi relacionado para ser o indicador mais importante das atitudes no contexto inclusivo. Porém, apesar de haver uma quantidade notável de pesquisas sobre as atitudes dos professores de Educação Física face a inclusão de alunos com deficiência, há uma escassez de pesquisas fundamentadas na teoria da autoeficácia. Especificamente, não há instrumento válido existente para medir a autoeficácia dos professores de Educação Física face a inclusão de alunos com deficiência, limitando assim, a compreensão das variáveis que podem ter uma influência fulcral sobre essa crença.

1.3 OBJETIVOS

O presente estudo preliminar tem como objetivo avaliar a confiabilidade do instrumento *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010), traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos & Ferreira (2012) e averiguar a autoeficácia dos professores de Educação Física face a inclusão de alunos com deficiência intelectual, uma vez que nunca foi feito este levantamento, com o atual instrumento, na população Portuguesa.

1.4 PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Apesar da robusta evidência sobre a importância da autoeficácia, poucos foram os estudos que avaliaram as crenças de autoeficácia dos professores de Educação Física, nomeadamente na população escolar com deficiência intelectual. Assim, emerge a pertinência do estudo em analisar a confiabilidade do questionário de auto eficácia PESEID-I, e prosseguir com estudos, a fim de validar o atual instrumento na população portuguesa e determinar variáveis preditoras da autoeficácia.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

A estrutura da presente dissertação baseia-se no modelo “*Modelo Escandinavo*”.

A Dissertação é composta por duas partes, sendo a primeira parte a introdução, constituída pelo preâmbulo, apresentação do problema, pertinência do estudo, objetivos e estrutura da tese. A segunda parte é apresentada na forma de artigo científico que encontra-se redigido seguindo as orientações e diretrizes recomendadas pelas normas de publicação que será submetido à revista internacional brasileira: Motriz: Revista Brasileira de Educação Física.

PARTE II - ARTIGO

A AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Renata Consentino Domingues
Maria João Campos
José Pedro Leitão Ferreira

RESUMO: A autoeficácia tem sido considerada um preditor significativo das atitudes favoráveis face a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física. O presente estudo verificou a confiabilidade de um instrumento de autoeficácia, bem como realizou uma análise descritiva dessa crença nos professores de Educação Física face a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Essa medida foi realizada através do instrumento *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010), traduzido por Campos e Ferreira (2012). A amostra foi constituída por 106 professores do ensino regular, 53 do sexo feminino e 53 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 23 e 54 anos (média de idade= 34,84 anos e desvio padrão= 7,91). Os resultados obtidos no presente estudo, suportam a existência de uma confiabilidade bastante elevada do questionário ($\alpha = 0,942$) e do teste reteste, através da correlação de Spearman que apresentaram valores correlacionais acima dos 0,9. Na análise descritiva dos dados auferidos, os professores de Educação Física ostentaram valores altos de autoeficácia

Palavras-chave: inclusão, professores de Educação Física, deficiência intelectual, autoeficácia

ABSTRACT: Self-efficacy has been considered as a significant predictor of favorable attitude toward including students with disabilities in GPE classes. This study examined the reliability of an instrument of self-efficacy belief and it also performed a descriptive analysis of physical education teachers' belief toward including students with intellectual disabilities. The instrument used was *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010), translated by Campos e Ferreira (2012). A sample of 106 teachers from regular schools, 50% female and 50% male, (range = 23-54; M age =

34.84; SD = 7.91). Results of the present study support the existence of a high reliability of the questionnaire ($\alpha = 0,942$) and of the test-retest, through Spearman's correlation coefficient that showed correlation values above 0.9. In the descriptive analysis of collected data, GPE teachers showed high levels of self-efficacy which deviates from previous research made in the field of adapted physical education.

Key-words: inclusion, GPE teachers, intellectual disability, self-efficacy

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é ela própria, um princípio e tem como missão redefinir a educação que se reflete na escola. Além de ser um conceito que implica a construção de respostas eficazes face às necessidades dos alunos, pretende promover igualdade e oportunidades de participação para todos os alunos, bem como um meio para impulsionar o desenvolvimento individual dos mesmos (UNESCO, 2003). Assim, a escola inclusiva, procura responder de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a toda diversidade peculiar do aluno, entre elas culturais, étnicas, socioeconómicas (Ainscow & Ferreira 2003; Flem & Keller, 2000; Rodrigues, 2004, UNESCO, 2001; Ainscow & Sandill, 2007), bem como ainda, a toda e qualquer dificuldade de aprendizagem, condicionalismos específicos, problemas de comportamento e insucesso escolar (Declaração de Salamanca, 1994; Ministério da Educação, 2002; Correia, 2003).

Diante desse contexto, muitos são os estudos e pesquisas que têm suportado os benefícios da inclusão em contextos educacionais (Buysse & Bailey, 1993; Bailey, 1995; Karagiannis et. al., 1996; Bailey et. al., 1998; Correia, 2003; Mauerberg-deCastro, 2005). As vantagens que daí advém, concedem benefícios tanto aos alunos com e sem necessidades educativas especiais (NEE) (Karagiannis et. al. 1996; Marques, 1997; Alves, 2000; Buysse & Bailey, 1993; César e Correia, 2006), como aos professores (Correia, 2003; Bailey, 1995), e toda a comunidade escolar (Correia, 2003; Wilson, 2000; Mauerberg-deCastro, 2005).

Nessa direção, e após o consentimento patente na Declaração de Salamanca (1994), as escolas regulares em Portugal, edificaram passos importantes no movimento inclusivo, assumindo de uma forma mais perceptível e sistemática práticas

que promovem a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de educação. Segundo a Inspeção Geral de Educação (Ministério da Educação, 2010) o número de crianças/alunos com NEE, têm vindo a aumentar consideravelmente no decorrer dos anos em Portugal. A mesma fonte refere que 10.304 (3,4%) dos alunos do ensino regular de educação do Continente no período lectivo de 2010/2011, foram identificados com NEE segundo a Classificação Mundial de Incapacidade (OMS, 2001).

Nesse contexto, e considerando os princípios inclusivos que exigem a participação de toda a comunidade escolar, os professores emergem como principal figura de condutas face à inclusão total dos indivíduos/alunos com deficiência nas escolas regulares (Simon, 1990; Nunes, 2007; Ferreira, 2008). Segundo Kowalski & Rizzo (1996), as atitudes demonstradas por estes profissionais do ensino, apresentam uma influência muito acentuada no movimento inclusivo, evidenciando como ponto central o desenvolvimento de intenções, crenças e atitudes favoráveis ao ensino de alunos com NEE. De acordo com Kozub & Lienert (2003), as atitudes dos professores assumem um papel preponderante no processo inclusivo e no seu sucesso, bem como no processo ensino-aprendizagem (Nunes, 2007). Nomeadamente no âmbito da disciplina de Educação Física, as atitudes dos professores também manifestam contributos muito importantes no processo inclusivo, uma vez que a disciplina emerge como um ótimo condutor no decurso de reabilitação e integração social das pessoas com deficiência (Alves, 2000; Ferreira, 2008). Segundo Rodrigues (2006), subsiste diversas razões que permitem a Educação Física ser um adjuvante na edificação de uma educação inclusiva. Entre elas, o autor refere, a flexibilidade dos conteúdos lecionados nas aulas, a própria atitude positiva desses professores face a inclusão de alunos com NEE do que restantes professores, e por fim, a ampla participação e satisfação que a disciplina proporciona aos alunos, independente do seu nível de deficiência e dificuldade.

Neste sentido, as pesquisas de atitudes na educação e sobretudo na Educação Física têm vindo a aumentar consideravelmente nos últimos 20 anos (Block & Obrusnikova, 2007; Kozub & Lienert, 2003; Folsom-Meek & Rizzo, 2002). Esta tendência, segundo Rizzo & Vispoel (1992), tem sido impulsionada pela crença de que a atitude do professor pode exercer uma influência direta sobre o êxito da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Segundo, Block & Lepore

(2000), a inserção dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física depende de muitos fatores, mas as atitudes favoráveis de um professor são um dos factores chave necessária a uma inclusão bem-sucedida. De acordo com Avramidis & Norwich (2002), as atitudes dos professores são um importante determinante do comportamento em ambientes de ensino e, portanto, um dos fatores mais influentes sobre a implementação bem sucedida de inclusão na Educação Física em geral. Rizzo (1985), também sustenta a ideia de que o professor de Educação Física é o principal facilitador no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras e cognitivas no âmbito desportivo, tanto para alunos com e sem deficiências, promovendo aprendizagens bem-sucedidas para todos os elementos da sua turma, num contexto saudável de inclusão na sala de aula. De acordo com Palla & Mauerberg-deCastro (2004), o professor de Educação Física é também responsável pela transmissão de valores, ideias, formas de pensamento e padrões de comportamento para uma correta convivência em sociedade. No mesmo sentido, Rizzo & Kirkendal (1995), e mais recentemente Folson-Meek & Rizzo (2002), afirmam que o processo inclusivo nas aulas de Educação Física se encontra dependente do professor e das atitudes do mesmo, uma vez que ele é mediador e principal responsável no processo ensino aprendizagem.

Perante esta realidade, atualmente há um crescente leque de práticas inclusivas aplicadas ao ensino, porém, verifica-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nem sempre cumprem os objetivos da educação inclusiva (During, 2006; Rodrigues, 2006), admitindo-se um desfasamento entre crenças inclusivas e as práticas desenvolvidas (Jordan, Shwartz & McGhie-Richmond, 2009; Watkins, 2007). Nessa perspectiva, muitos são os estudos que têm referido a influência de determinados elementos de natureza particular, que podem estar criticamente relacionadas às atitudes menos positivas dos professores em relação à inclusão (Elliott, 2008; Meijer 2003; Freire & César, 2003; Jordan et al., 2009; Soodak, Podell & Lehman, 1998; Kozub & Lienert, 2003). A autoeficácia é um desses elementos, e têm sido foco de algumas pesquisas relativamente sobre sua importância no contexto escolar, pois está intimamente relacionado com o sucesso e a qualidade da própria inclusão (Elliott, 2008; Stanovich e Jordan, 2004; Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Romi & Leyser, 2006; Nunes, 2007).

Nesse contexto, Elliott (2008) evidencia a relação entre a atitude do professor perante a inclusão e a sua eficácia enquanto profissional, concluindo que os professores com uma atitude mais favorável conferem mais oportunidades de participação em ambientes estruturados, são mais atenciosos e têm expectativas mais elevadas perante o desempenho motor de todos os seus alunos. Jordan et al., (2009) asseguram que esses sentimentos de autoeficácia dos professores predizem as práticas pedagógicas que são desenvolvidas e estas, por sua vez, predizem o sucesso e a qualidade na aprendizagem dos alunos.

Embarcando em uma perspectiva geral da autoeficácia, Bandura (1997), descreve-a como a crença de um sujeito acerca da sua capacidade para organizar e executar o conjunto de ações necessárias para atingir determinado objetivo. O mesmo autor afirma que a autoeficácia não é relativa ao número de habilidades que se tem, mas com o que se julga poder fazer com o que se tem, sob uma variedade de circunstâncias. Portanto, uma percepção de autoeficácia não se confunde com as sub-habilidades necessárias para que a ação ocorra, nem com a da tarefa em causa. Refere-se ao julgamento de alguém para lidar com determinada situação/contexto e é por isso que se diz que ela é específica da situação. Dentro dessa conceptualização da eficácia, Bandura (1997), distingue dois grupos, a qual funcionam de forma articulada, são as expectativas de eficácia e as expectativas de resultado. As expectativas de eficácia representam a crença de um indivíduo em sua capacidade de atingir um determinado objetivo, já as expectativas de resultados representam a crença de que certos comportamentos executados levarão a um conjunto específico de resultados. Segundo o mesmo autor, ambas as expectativas diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada ação produzirá determinados resultados, mas se tiverem dúvidas acerca da sua capacidade para realizar as atividades necessárias para chegar a esse resultado, tal crença não terá influência no seu comportamento.

Em diretrizes específicas da autoeficácia no ensino, Denham e Michael (1981), referem que ambas as avaliações de expectativas são importantes para o empenhamento do professor. Bandura (1997), afirma que reconhecer a confiança na sua própria capacidade de ensinar constitui um requisito fundamental para alcançar objetivos pretendidos no ensino. Segundo ele, as consequências de se possuir uma sólida crença de autoeficácia para ensinar são: mudança no estabelecimento de

metas; mudança no esforço aplicado para executar uma tarefa; persistência, apesar das dificuldades encontradas no caminho e na postura perante o fracasso. Tschannen-Moran e Woolfolk (2001), Berman et al., (1979), também definem a autoeficácia docente como sendo um julgamento que o professor faz acerca das próprias capacidades para atingir resultados de engajamento e aprendizagem dos alunos. Essencialmente é o nível de confiança que o professor expressa em sua habilidade de ajudar crianças e jovens ao aprendizado de um determinado objetivo ou meta (Gurvich & Metzler, 2009). Segundo Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), Ross (1995), Stephanou e Tsapakidou (2007), professores com altos níveis de autoeficácia, têm maiores condições de construir ambientes favoráveis à aprendizagem, onde os alunos são participantes ativos e práticas inovadoras de ensino são desenvolvidas. Weiner (2003) refere a autoeficácia como uma “força” que motiva os professores para o desenvolvimento de respostas eficazes a desafios educativos. Professores com elevada autoeficácia na sua capacidade de ensinar possuem a consciência de que o fortalecimento das crenças de autoeficácia nos estudantes requer tarefas que exijam esforço e perseverança (Bandura, 1993, 1998; Bzuneck, 2001). No mesmo sentido, e num contexto próprio da Educação Física, Martin & Hodges Kulinna (2003), Martin & Kulinna (2004), Martin et al., (2001), referem que os professores de Educação Física com uma elevada autoeficácia, apresentam intenções e atitudes positivas para produzir aulas fisicamente eficazes, bem como para superar obstáculos e aperfeiçoar o controle para o ensino efetivo de atividades físicas nas suas aulas. Contudo, segundo Bzuneck (2000), professores com baixas percepções de autoeficácia tendem a evitar atividades e até planeja-las, quando a considera acima de suas capacidades, são menos persistentes no trato com alunos com dificuldades e mostram-se menos dispostos a inovações.

Em uma perspectiva inclusiva, e na sua relação com a autoeficácia, é possível apontar a importância de avaliar as crenças de autoeficácia dos professores de Educação Física face à deficiência, pois elas regulam a capacidade destes de lidarem com situações que envolvem seu próprio ensino, bem como lidar com o sucesso e o fracasso nas diferentes tarefas que compõe tal processo profissional e consequentemente o sucesso e a qualidade da própria inclusão (Elliot, 2008). Segundo Taliaferro (2010), Martin e Hodges Kulinna (2003), há poucas pesquisas a investigar as fontes de autoeficácia particularmente em

áreas de Educação Física e Educação Física adaptada, resultando em uma necessidade de pesquisas neste contexto, tendo sido feito esforços para desenvolver um instrumento, baseado na teoria da auto-eficácia de Bandura (1986) que reflectisse todas as perspectivas associadas a este variável de interesse amplamente demonstrado. Assim sendo, recentemente foi desenvolvida o *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – PESEISD (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010).

Assim, entre a diversidade de alunos abarcados por todo o contexto inclusivo, foi nosso intento apenas direcionar-nos aos alunos com deficiências intelectuais, uma vez que, pelas próprias particularidades da deficiência, (i. e., padrões de desenvolvimento mais lento, alterações na mecânica postural e fisiológica, desvios na conduta, desordens de personalidade, alterações cognitivas e na fala e alteração do tónus muscular e da postura, AAIDD, 2008), consentem atitudes menos positivas face a sua inclusão, tanto em contextos educacionais como sociais, do que as deficiências físicas e menos severas (Hastings & Oakford, 2003; Jobe, Rust & Brissie, 1996; Soodak, Podell, & Lehman, 1998; Artioli, 1999; Balboni & Pedrabissi, 2000, Roll-Peterson, 2008).

Portanto, com base na contextualização referida e dada a sua importância, o presente estudo preliminar tem como objetivo avaliar a confiabilidade do instrumento *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010), traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos & Ferreira (2012) e averiguar a autoeficácia dos professores de Educação Física face a inclusão de alunos com deficiência intelectual, uma vez que nunca foi feito este levantamento, com o atual instrumento, na população Portuguesa.

Metodologia

Amostra

A amostra do presente estudo foi constituída por 106 professores de Educação Física, com idades compreendidas entre os 23 e 54 anos (média de idade= 34,84 anos e desvio padrão= 7,91). Dos participantes, 53 são do sexo

masculino e 53 do sexo feminino. Todos os professores encontravam-se, à data da recolha dos dados, a lecionarem no sistema regular de educação de Portugal.

Coleta de Dados- Os questionários para o estudo foram solicitados aos participantes: (a) pessoalmente nas escolas e agrupamentos, (b) por correio eletrónico pessoal de professores de Educação Física em serviço, procedente de uma pesquisa no Ministério da Educação, e (c) por correio eletrónico direccionado aos coordenadores do grupo de Educação Física de 180 agrupamentos de escolas. A escolha destes agrupamentos foi limitada por distrito, sendo selecionados aleatoriamente 10 agrupamentos de cada distrito de Portugal.

Para facilitar o envio da pesquisa por correio eletrónico aos professores e agrupamentos de escolas, foi elaborado um questionário online através de um servidor de pesquisas particular, juntamente com a hiperligação do questionário produzido pelo servidor, foi enviada a autorização do estudo, bem como objetivo e importância do mesmo.

Ao total, 324 questionários foram enviados por correio eletrónico, onde 89 foram preenchidos e devolvidos. Foram entregues pessoalmente 77 questionários, tendo apenas 35 professores respondido. Dos 114 questionários devolvidos, apenas 106 foram instituídos para a amostra final, devido à falta de alguns dados da amostra e/ou de questionários mal preenchidos.

Instrumento

Foi utilizada a versão Portuguesa do *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris e Krause, (2010), traduzido por Campos & Ferreira, 2012, autorizada pelos autores do instrumento.

A fundamentação do instrumento foi baseada na teoria da autoeficácia de Bandura (1986), tendo como finalidade avaliar a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência intelectual. O seu domínio de funcionamento é medido tanto em contexto geral como em situação específica, como recomendado por Bandura (2006).

Inicialmente, o PESEISD-I apresenta definições particularizadas da deficiência intelectual e a descrição de um aluno com as mesmas características.

Seguidamente, são apresentadas as definições da escala de autoeficácia, composta pela escala de confiança e pelas 6 subescalas,: (a) experiências de mestria, (b) experiências vicariantes (observadas), (c) persuasão social, (d) comportamentos, (e) estados fisiológicos, e (f) desafios. Segundo Henson (2002) e Martin e Hodges Kulinna (2003) estas subescalas foram a primeira tentativa no campo da Educação Física para investigar as fontes de autoeficácia que tradicionalmente têm estado ausentes nas investigações. Por fim, questão sócio demográficas da amostra foi solicitada.

Para aferir os dados da escala e subescalas acima referidas, foi utilizado a escala numérica e escala de Likert. A escala numérica foi empregada apenas na escala de autoeficácia e afere o quanto os professores estão seguros face às suas capacidades em realizar determinadas tarefas com os alunos deficientes intelectuais nas suas aulas de Educação Física, os seus valores estimavam o grau de confiança e era expresso em valores numéricos (0 a 10), onde 0 correspondia “ não consigo de forma alguma”, 5 “ consigo moderadamente” e 10 “consigo com “elevada certeza”. Os valores mais elevados da escala representavam um nível mais alto de confiança. A soma desses valores criaram uma pontuação total, no qual foi dividido pelo número total de itens de autoeficácia, a pontuação resultante, serviu como a medida de autoeficácia.

Para as subescalas, experiências de mestria, experiências vicariantes, persuasão social, comportamentos, estados fisiológicos e desafios foi utilizada a escala de Likert com 5 itens. A soma das respostas de cada subescala, foi dividida pelo número total de itens, com a pontuação resultante servindo como a medida de cada subescala apresentada.

Adaptação transcultural - *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities (PESEISD-I)*:

A técnica de tradução do PESEISD-I para a versão portuguesa, foi realizada seguindo as diretrizes recomendadas por Vallerand (1989). Assim, o PESEISD-I foi elaborado a partir de uma tradução reversa (*backtranslation*) (Brislin, 1970,1986), realizada por quatro professores bilíngues (A, B, C e D). Inicialmente, dois professores, (A e B) traduziram a versão original do questionário para o idioma desejado. Segundo Valerand (1989), duas pessoas fazendo a tradução em paralelo

evita o viés de que somente uma pessoa pode ter. Assim, quando os professores A e B concluíram a tradução, compararam as suas versões a fim de verificar inconsistências e advirem a um consenso. De seguida, o questionário foi entregue aos outros dois professores bilíngues na área da Educação Física (C e D), que retraduziram o instrumento de volta para o Inglês. Ambos os professores não tinham o conhecimento da versão original do questionário.

Em seguimento, uma próxima fase consistiu em avaliar as versões de C e D e compará-las a versão original. Sendo assim, um comitê formado por cinco pessoas, entre eles os tradutores, foi realizado para avaliar o questionário. Se o significado da afirmação "retraduzir" fosse o mesmo que o original, as declarações traduzidas eram mantidas, se o significado revelava-se diferente, o comitê revisava a versão traduzida. Assim, mediante a comissão satisfeita com toda a tradução e num consenso uniforme, uma versão final experimental foi desenvolvida.

Nessa versão experimental, uma pequena amostra constituída por inqueridos pertencentes a população alvo, no caso professores de Educação Física, expressaram a suas opiniões relativamente aos itens e premissas contidas no questionário, não tendo assim, revelado dificuldades de interpretação das questões nele contidas. Com base nas opiniões dadas pelos sujeitos inqueridos acerca da versão inicial do questionário, construimos a versão final do questionário com algumas modificações ao nível da sintaxe, facilitando assim a compreensão do estudo.

Para determinar a consistência do instrumento PESEISD-I e a compreensão das suas questões, uma amostra aleatória de 32 professores de Educação Física foi instituída para o estudo piloto. Os questionários foram aplicados na mesma amostra em dois momentos diferentes (teste/reteste) separados por um intervalo de duas semanas entre a 1ª e a 2ª aplicação. Para a coleta de dados, os questionários foram entregues pessoalmente aos professores de Educação Física, após serem preenchidos e devolvidos, aguardou-se 2 semanas para que fossem novamente contactados, para assim, dar continuidade a 2ª aplicação do questionário.

Análise Estatística

A análise dos dados foi direcionada pela estatística descritiva e inferencial, onde foram calculados os valores de média e do desvio padrão, bem como os

valores percentuais das variáveis em estudo. Em seguida, foi utilizada a estatística inferencial com a finalidade de explorar a variável sexo identificada a partir da caracterização da amostra, para tal foi utilizado o teste t Student. Por último, e com o intento de estimar a confiabilidade do questionário e das escalas nele contidas, uma análise da consistência interna também realizada utilizando o alfa de Cronbach e o teste/reteste através da correlação de Spearman.

Para calcular todo o tratamento estatístico do estudo, foi utilizado o software informático SPSS 20.0 ©, com uma probabilidade de erro associada de 5%.

Resultados

Os resultados da estatística descritiva concernente à escala de confiança e das subescalas apresentadas no estudo são expostos na tabela 1.

Tabela 1 – Análise Descritiva da escala de confiança e subescalas

Escala e Subescalas	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Confiança	106	3,9	10,0	7,42	1,15
Experiências de Mestria	106	0,0	5,0	3,39	1,12
Experiências Vicariantes	106	0,0	5,0	2,36	1,54
Persuasão Social	106	0,0	5,0	2,36	1,69
Comportamentos	106	1,0	5,0	3,68	0,80
Estados Fisiológicos	106	1,0	5,0	2,95	0,95
Desafios	106	1,09	4,64	3,37	0,66

Os dados apontam, que de modo geral, os professores do presente estudo percebem-se com um nível de confiança alto (M= 7,42 e DP= 1,15). Assim, no conjunto de subescalas abarcadas pelo estudo, a subescala comportamento foi a que ostentou o valor médio mais elevado (M=3,68; DP=0,80), e as subescalas experiências vicariantes (M= 2,36; DP=1,54) e persuasão social (M=2,36; DP= 1,69) as médias mais baixas.

Com finalidade de verificar se há diferença significativas em função do sexo, realizou-se uma análise por meio do teste t de Student,. Na Tabela 2 apresenta-se a

média de cada escala e subescala por sexo, bem como os valores do teste *t* de Student e nível de significância do mesmo.

Tabela 2 - Estatística descritiva e teste *t* de Student por sexo

Escala e Subescalas	Feminino			Masculino			T-Teste	
	N	M	DP	N	M	DP	t	p
Confiança	53	7,53	1,30	53	7,32	0,98	0,924	0,161
Experiências de Mestria	53	3,36	1,20	53	3,41	1,04	-0,216	0,374
Experiências Vicariantes	53	2,56	1,44	53	2,17	1,62	1,297	0,026*
Persuasão Social	53	2,32	1,67	53	2,40	1,73	-0,256	0,583
Estados Fisiológicos	53	3,0	1,07	53	2,91	0,81	0,458	0,062
Comportamentos	53	3,64	0,97	53	3,73	0,59	-0,532	0,034*
Desafios	53	3,30	0,74	53	3,43	0,58	-1,002	0,507

* $p < 0,05$

Com os resultados encontrados, observou-se que há diferenças estatisticamente significativas nas médias entre os grupos, para as subescalas experiências vicariantes ($t=1,297$; $p= 0,026$), sendo mais elevado no sexo feminino e comportamentos ($t= 0,458$; $p= 0,034$), onde o género masculino apresenta valores significativamente superiores.

Para estimar a confiabilidade da escala de confiança e das suas subescalas, foi utilizado o coeficiente Alpha de Cronbach. Os resultados dessa análise são apresentados na tabela 3, onde para uma melhor comparação desses valores, também é referido os valores de Alpha do estudo original, realizado por Taliaferro (2010).

Tabela 3 -Valores do alfa (α) de Cronbach

Escala e Subescalas	Alpha de Cronbach Domingues, Campos & Ferreira (2012)	Alpha de Cronbach Taliaferro (2010)
Confiança	0,901	0,928
Experiências de Mestria	0,958	0,915
Experiências Vicariantes	0,979	0,962
Persuasão Social	0,970	0,954
Estados Fisiológicos	0,636	0,955
Comportamentos	0,936	0,879
Desafios	0,840	0,878

Dos resultados obtidos dessa análise, a escala de confiança obteve um α de Cronbach de 0,901 e nas subescalas, os resultados do α Cronbach foram de 0,958 para experiências de maestria, 0,979 para experiências vicariantes, 0,970 para a persuasão social, 0,636 para os estados fisiológicos, 0,936 para o comportamento, e 0,840 para os desafios.

Quanto aos resultados auferidos no teste/reteste através da correlação de Spearman, estes são apresentados na tabela 4, juntamente com os valores do estudo original realizado por Taliaferro (2010).

Tabela 4 – Valores do teste/reteste

Escala e Subescalas	Correlação (r) Domingues, Campos & Ferreira (2012)	Correlação (r) Taliaferro (2010)
Confiança	0,929	0,859
Experiências de Mestria	0,989	0,888
Experiências Vicariantes	0,985	0,931
Persuasão Social	0,966	0,708
Estados Fisiológicos	0,953	0,603
Comportamentos	0,958	0,771
Desafios	0,933	0,762

Com os resultados auferidos no teste/reteste através da correlação de Spearman do presente estudo, confirma-se a existência de uma confiabilidade muito elevada da escala de confiança e suas subescalas, uma vez que todos os resultados expostos apresentam-se superiores a 0,9 (George & Mallery, 2003; Nunnally, 1978), revelando assim, as seguintes correlações: $r = 0,929$ para a escala de confiança, $r = 0,989$ para a subescala experiência de mestria, $r = 0,985$ para subescala experiências vicariantes, $r = 0,966$ para a subescala persuasão social, $r = 0,958$ para a subescala comportamentos, $r = 0,953$ para a subescala estados fisiológicos e $r = 0,933$ para subescala desafios.

Em comparação aos valores obtidos no estudo original, o presente estudo apresenta valores mais elevados de correlação, apresentando assim, uma íntima relação entre as variáveis correlacionadas. A correlação existente no estudo original varia entre valores correlacionais significativos]0,5 a 0,7], alta correlação] 0,07 a 0,9] e correlação muito alta]0,99 a 1].

Discussão

Pesquisas no contexto da Educação Física adaptada concluíram que a autoeficácia dos professores de Educação Física está significativamente relacionada com atitudes favoráveis ao incluírem alunos com deficiência nas suas aulas (Rizzo & Kirkendall, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988, Hodge, 1998; Hutzler, 2003). Porém, escassas são as pesquisas e instrumentos que de forma eficaz, investigam a autoeficácia e as variáveis preditoras dessa crença. Taliaferro (2010) foi a primeira a investigar as fontes de autoeficácia dos professores de educação face a inclusão de alunos com NEE, tendo sido desenvolvido um instrumento baseado na teoria de Bandura (1986). Assim, emerge o interesse de continuar a alargar o leque de pesquisas particularmente nesse contexto. O objetivo deste estudo, portanto, foi o de estabelecer a confiabilidade de um instrumento recém-construído e traduzi-lo para a população portuguesa.

As principais conclusões deste estudo preliminar foram: (a) a versão portuguesa do PESEISD-I é uma escala de autoeficácia confiável e (b) a

autoeficácia dos professores de Educação Física revelaram-se positivas face a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Os resultados de confiabilidade de alpha de cronbach apresentadas no estudo (alfa = 0,901) indicaram alta consistência interna das medidas analisadas, a escala de confiança aproximou-se do valor sustentado no estudo original de Taliaferro (2010), (alpha= 0,928), excedendo o nível de outros instrumentos, sugere-se assim, que os itens da escala foram altamente relacionadas entre si. (DeVellis, 1991). Quanto às suas subescalas, estas revelaram-se acima dos níveis aceitáveis (> 0,70), com exceção da subescala estados fisiológicos, $\alpha = 0,636$ (George & Mallery, 2003; Nunnally, 1978), que apresentou uma baixa confiabilidade, possivelmente por ser muito geral para medir com precisão, tal suposição, pode ser corroborada por Bandura (1977), que relata o estado fisiológico como o menos influente das fontes de autoeficácia por constituírem um fator situacional. Em continuidade dos valores de confiabilidade apresentados, o teste/reteste através da correlação de Spearman, sustenta de forma mais fidedigna consistência interna do instrumento, uma vez que apresenta uma íntima relação entre as variáveis correlacionadas apresentando a totalidade das correlações superiores a 0,9.

O PESEISD-I é o primeiro instrumento válido para medir as crenças de autoeficácia nos professores de Educação Física contexto inclusivo (Taliaferro, 2010). Os resultados deste estudo indicam que a teoria das crenças de autoeficácia é uma estrutura útil para se explorar nos professores de educação face a inclusão de alunos com deficiência. Estes devem ser expostos a experiências positivas em todas as quatro fontes de autoeficácia para estabelecer e manter crenças favoráveis de autoeficácia.

Quanto aos dados auferidos na escala de autoeficácia, os professores de Educação Física apresentaram crenças favoráveis de autoeficácia em sua capacidade de realizar tarefas associadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual, divergindo assim, de pesquisas anteriores no campo da Educação Física adaptada, que manifestaram uma autoeficácia relativamente baixa face a inclusão de alunos com deficiência (Kowalski & Rizzo, 1996; Hodge et al., 2002a, Hodge et al., 2002b). Porém é de ressaltar que nestas pesquisas a autoeficácia foi medida apenas por um item em uma escala de três pontos. Similarmente um estudo realizado por Hutzler, Zach e Gafni (2005), também ostentou alguns problemas

estruturais quando aferiram a autoeficácia dos professores, divergindo assim das diretrizes recomendadas por Bandura (2006). O mesmo autor sugere que, as escalas de eficácia do professor deve refletir o domínio específico de funcionamento, compondo uma escala muito específica em termos de contexto ou situação, salienta-se ainda que, os itens de medida devem ser ligados a comportamentos sobre os quais as pessoas têm algum controle.

Um outro dado relevante ao compararmos os resultados do presente estudo com outras pesquisas no contexto da Educação Física adaptada, é a ocorrência desses estudos não abarcarem a deficiência intelectual em específico, correspondente com o atual instrumento, pois segundo Rizzo & Vispoel (1991) e Aloia et al., (1980), o tipo de deficiência e suas características associadas influenciam as atitudes favoráveis dos professores de Educação Física face a inclusão (Block & Rizzo, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo e Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1998; Schmidt-Gotz et al. 1994) e conseqüentemente a autoeficácia dos mesmos. Também é possível, que a amostra do presente estudo não seja representativa da população, uma vez que professores com níveis de autoeficácia mais elevados e um interesse na inclusão possam ter sido mais tencionados a participar, e assim, ter influenciado positivamente os resultados do estudo.

Em continuidade aos dados auferidos pelo instrumento de autoeficácia, os professores do sexo masculino apresentam valores médios mais elevados na subescala experiência de mestria, persuasão social, comportamentos e desafios, quando comparados aos professores do sexo feminino, que segundo os resultados, expressam maiores valores na escala de autoeficácia e nas subescalas de experiências vicariantes e estados fisiológicos. No entanto, é de ressaltar que houve diferenças estatisticamente significativas para as subescala experiências vicariantes no grupo feminino e comportamentos no grupo masculino.

Assim, os valores indicam que os professores do sexo masculino ao incluírem alunos com deficiência intelectual nas suas aulas revelam um maior nível de sucesso da sua experiência pessoal; são mais reconhecidos nas suas capacidades em desempenhar tarefas e as realizam de modo mais frequente. Contudo deparam-se com um grau de desafio maior ao incluir esses alunos nas suas aulas, comparativamente aos professores do sexo feminino, que por sua vez, apresentam

um nível maior de confiança face suas capacidades em realizar tarefas e nas experiências observadas de outros professores. Neste grupo, o valor médio da subescala estados fisiológicos também apresentou-se maior do que os professores do sexo masculino, indicando um maior sentimento de preocupação e nervosismo ao incluírem um aluno com deficiência intelectual nas suas aulas. Enquanto os resultados são, em geral, muito positivos, os mesmos devem ser considerados com cautela, dada a natureza da amostra e o facto de que o relato de comportamento pode não ser uma medida exata do comportamento real do professor. Pesquisas anteriores indicaram que, na realidade, alguns professores podem não estar a realizar tarefas associadas com a inclusão bem-sucedida de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (Blinde & McCallister, 1998; Goodwin & Watkinson, 2000). Segundo Kozub & Linert (2003), o comportamento é uma construção difícil avaliar com precisão, por isso, seria de interesse avaliar o comportamento real dos professores. Assim sendo, pesquisas futuras poderão investigar os comportamentos relatados dos professores visando verificar se são medidas precisas do comportamento real.

A versão portuguesa do PESEISD é um instrumento que pode ser usado como uma medida das fontes de autoeficácia, carecendo no entanto de estudos mais aprofundados a fim de investigar as suas propriedades psicométricas e averiguar as variáveis preditoras da autoeficácia.

Referências

- Ainscow, M.; Sandili, A. (2007). The big challenge: leadership for inclusion. *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition, Elsevier. (no prelo)
Verificar
- Aloia, G., Knutson, R., Minner,S., & Von Seggern, M. (1980). Physical education teachers initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, 18 (2), 85-87.
- Alves, F. (2000). Alternativas à Competição, Novos Desafios. *Actas – a recreação e lazer da população com necessidades educativas especiais*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 57-63.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Consult. 12 Janeiro 2012. Disponível em <http://www.aidd.org/>

Ainscow, M., Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Editora.103-114.

Artioli, A. L. (1999). A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: o ponto de vista do professor. *Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília*.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher's Attitudes Towards Integration/Inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 17, 129-147.

Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura. Auto-eficácia em diferentes contextos. *Campinas, S P*. Editora Alínea, 149-159.

Bailey, D. (1995). Preschool inclusion: issues and perspectives. Em L. Borges et.al. (Eds.). *A família na intervenção precoce: da filosofia à acção*. 97-134. Coimbra: Ediliber Gráfica.

Bailey, D., McWilliam, R., Buysse, V. & Wesley, P. (1998). Inclusion in the Context of Competing Values in Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly*. 13, 27-47.

Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training em Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 148-159.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy in changes societies. *Cambridge University Press*.

Banville, D., Desoriers, P. (2000). Translating Questionnaires and Inventories Using a Cross-Cultural Translation Technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 374-378.

- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change. Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Block, M. E., e Jeong, M. (2011). Physical education teacher's beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82 (2), 239-246.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
- Block, M.E., & Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of GPE teachers associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 80-87.
- Buell, M.J., Hallam, R., Gamel-McCormich, M. & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teacher's perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143 – 156.
- Buysse, V.; Bailey, D.B. (1993). Behavioural and developmental outcomes in Young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. Leituras de psicologia para formação de professores. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: UEF, 2000, 117-134.
- Conatser P., Block, M. & Lepore, M. (2000). *Aquatic Instructors' Attitudes toward Teaching Students with Disabilities*. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 197 – 2007.
- Correia, L. (2003). A Filosofia da Inclusão: Correia, L., *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 7-21.
- Denham, C. & Michael, J. (1981). Teacher sense of efficacy: a definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 5, 39-61.

- Düring, I. (2006). Disability in Development: experiences in inclusive practices. Lyon: Handicap International.
- Elliot, S. (2008). The effect of teachers attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23, 3, 48 – 55.
- Ferreira, J. (2008). Módulo de Psicologia do Exercício e Saúde no âmbito do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais. *Textos de Apoio*.
- Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188-205.
- Folsom-Meek S. L. & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators Attitudes Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19 (2), 141-154.
- Freire, S. & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 341 – 354.
- George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gurvitch, R., & Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education* 25, 437–443.
- Hassamo, I. C. S. (2009). Relação entre Crenças, Atitudes e Práticas Pedagógicas de Professores na Inclusão de Alunos com Deficiência Mental. *Dissertação de Mestrado Apresentada à Faculdade de Psicologia de Lisboa*.
- Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.
- Hodge, S.R., Davis, R., Woodard, R., & Sherrill, C. (2002a). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155-171.

- Hodge, S.R., Murata, N.M., & Kozub, F.M. (2002b). Physical educators' judgments about inclusion: A new instrument for preservice teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 435-452.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 309-327.
- Jobe, D., Rust, J. O. & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117 (1), 148-154.
- Jordan, A., Shwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535 -542.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusiveschooling. Em S. Stainback e W. Stainback (Eds.). *Inclusion-a guide for educators*. 3-15. Baltimore: Paul Brooks.
- Kowalski, E.M., & Rizzo, T.L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.
- Kozub, F. M., & Leinert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities:Review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323-346.
- Marques, U. (1997). *A Exclusão Social e Actividade Física. Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa*. 1, 161-176.
- Martin, J.J., & Hodges Kulinna, P.H. (2003). The development of a physical education teachers' self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 219-232.
- Martin, J.J., & Kulinna, P.H. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 288-297.
- Martin, J.J., Kulinna, P.H., Eklund, R., & Reed, B. (2001). Determinants of teachers' intentions to teach physically active physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 129-143.

- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kullina, H., Cothran, D. (2008). The Influences of professional development on teachers' self- efficacy toward education al change. *Physical Education and Sport Pedagogy*,13, 2, 171-190.
- Martin, K., Kudlacek, M. (2010). Attitudes of pre-service teachers in australian university towards inclusion of students with physical disabilities in general physical education programs. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 3 (1), 30-48.
- Mauerberg-deCastro,E. (2005). *Actividade Física Adaptada* (1ª Eds.). Ribeirão Preto, SP: Tecmedd Editora.
- Meijer, C. (Ed.) (2003). Educação inclusiva e práticas de sala de aula. Odense, Dinamarca: *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Ministério da Educação (2002). Observatório dos Apoios Educativos – *Caracterização das Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais e com Apoio Educativo Organizado nos Termos do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto*.Lisboa: Ministério da Educação.
- Morley, D., Bailey, R., Tan. J., Cooke. B. (2005). Inclusive Physical Education: teacher's views of including pupils with Special Educational needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Nunes, I. (2007). Atitudes dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem do Domínio Cognitivo Motor. *Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*.
- OMS. (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. acedido Janeiro 2012. from.
- Polydoros, A., Winsterstein, P. J., Azzi, R. G., Venditti, J. R. (2004). Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física. Avaliação Psicológica: formas e contextos. Braga: Psiquilíbrios, 330-337.
- Karagiannis, A.; Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusiveschooling. Em S. Stainback e W. Stainback (Eds.). *Inclusion – a guide for educators*. 3-15. Baltimore: Paul Brooks.

- Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes Toward Individuals With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.
- Rizzo, T. (1985). Atributtes Related to Teacher's Attitudes. *Perceptual and Motor Skills*. 60, 739-742.
- Rizzo, T. L. & Vispoel, W. P. (1991) Physical Educators Attributes and Attitudes Toward Teaching Students With Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, (1) 54-63.
- Rizzo, T. & Kirkendall, D. (1995). Teaching Students with Mild Disabilities. What Affects Attitudes of Futures Physical Educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*. 12, 205-216.
- Rizzo, T.L., & Wright, R.G. (1988). Physical educators attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26(5), 307-309.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física Perante a Educação Inclusiva: Reflexões Conceptuais e Metodológicas. Departamento de Educação Especial e Reabilitação, Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Maringá, 14, (1) 67-73.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 299-318.
- Roll-Peterson, L. (2008). Teachers perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: Findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 174-185.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85 – 105.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97 (2), 27-51.

Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G., & Lienert, C. (1994). Attitudes of university students and teachers toward integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17 (1), 45-57.

Simon, J. (2000): *A Integração Escolar das Crianças Deficientes* (2nd ed). Lisboa: Edições ASA.

Soodak, L., Podell, D. & Lehman, L.R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31 (4), 480 – 497.

Stanovich, P. J., & Jordan, A. (2004). Inclusion as Professional Development. *Exceptionality Education Canada*, 14, (2&3), 169-188.

Stephanou, G., & Tsapakidou, A. (2007). Teachers' teaching styles and self-efficacy in physical education. *The International Journal of Learning*, 14 (8), 1-12.

Taliaferro, A., & Block, Martin (2010). " Validation of an instrument to measure physical educators' beliefs toward inclusion: Application of self efficacy theory". Dissertação de Doutorado ainda não publicada.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 7, 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944-956.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1ª edição, UNESCO), Lisboa.

Unesco (2001). . *Open File on Inclusive Education*. Paris.

Unesco (2003). *Superar a Exclusão Através de Abordagens Inclusivas na Educação: um desafio & e uma visão*. Paris: UNESCO [Versão Electrónica] - Consult. 12 Janeiro 2012. Disponível em <http://www.unesco.org/education/inclusive.html>

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-680.

Watkins, A. (2007). Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas. Odense, Dinamarca: *European Agency for Development in Special Needs Education*.

Weiner, H. M. (2003). Effective inclusion, professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35 (6), 12-18.

Wilson, J. (2000). Doing Justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 15, 297-304.