

ANÁLISE PSICOMÉTRICA DA ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO

Estudo preliminar face à inclusão de alunos com deficiência intelectual

Maria João Campos¹, Renata Consentino Domingues¹, José Pedro Ferreira¹

¹ Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Portugal.

Introdução

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, 2003; 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, UNESCO, 1994; Ministério da Educação, 2002; Correia, 2003). Diante desse contexto, muitas são as pesquisas que têm fundamentado 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; Alves, 2000; Buysse & Bailey, 1993; Block & Obrunsnikova, 2007), como aos professores (Blcok & Jeong, 2011; Morley et al., 2005; Correia, 2003; Bailey, 1995; Rizzo & Vispoel, 1991, 1992) e a toda a comunidade escolar (Correia, 2003; Wilson, 2000; Mauerberg-deCastro, 2005). Após o consentimento patente na Declaração de Salamanca (1994), as escolas em Portugal edificaram passos importantes no movimento inclusivo, assumindo de uma forma mais 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 alunos com NEE tem 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 no período letivo 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

dos alunos com deficiência nas escolas regulares (Simon, 1990; Nunes, 2007; Ferreira, 2008). Segundo Kowalski & Rizzo (1996), as atitudes demonstradas por estes profissionais, 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), estas 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 da (re)abilitação e integração social das pessoas com deficiência (Alves, 2000; Ferreira, 2008). Atualmente, o conceito da autoeficácia parece 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 estudos fundamentados na teoria da autoeficácia, havendo uma tendência para começar a validar-se instrumentos de avaliação que medem a autoeficácia dos professores de Educação Física face a inclusão de alunos com deficiência, delimitando assim, a compreensão das variáveis que podem ter uma influência fulcral sobre essa crença.

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 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 conseqüentemente o sucesso e a qualidade da própria inclusão (Elliot, 2008). Taliaferro (2010), Martin e Hodges-Kulinna (2003), referem que 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. Assim sendo, tem sido feito esforços para desenvolver um instrumento, baseado na teoria da autoeficácia de Bandura (1977) que refletisse todas as perspectivas associadas a esta variável de interesse amplamente demonstrado, tendo sido recentemente desenvolvido o *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – PESEISD (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010). A aplicação deste instrumento, que está em processo final de validação, foi autorizada para que possa ser realizada uma validação transcultural no contexto da língua portuguesa.

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.

2. MÉTODO

2.1. 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, desvio padrão = 7,91). Dos participantes, 53 são do sexo masculino e 53 do sexo feminino.

2.2 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 (1977), tendo como finalidade avaliar a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência. O seu domínio de funcionamento é medido tanto em contexto geral como em situação específica, como recomendado por Bandura (2006).

Para o presente estudo, o PESEISD-I apresenta definições particularizadas da deficiência intelectual e a descrição de um aluno com as mesmas características. Seguidamente, são apresentadas as dimensões de autoeficácia, composta pela escala de confiança e por seis 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, questões sócio demográficas da amostra foram solicitadas.

Para aferir os dados da escala e subescalas acima referidas, foi utilizado a escala numérica e a escala de Likert. A escala numérica foi empregada apenas na escala de autoeficácia e avalia o quanto os professores estão seguros face às suas capacidades em realizar determinadas tarefas com os alunos com deficiência intelectual nas suas aulas de Educação Física, os seus valores estimam o grau de confiança e é 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*) (Banville & Desoriers, 2000) 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 Vallerand (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. A fase seguinte consistiu em avaliar as versões de C e D e compará-las a versão original. Sendo assim, foi formado um comitê de cinco pessoas, entre eles os tradutores, para avaliar o questionário. Se o significado da "retradução" 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 à 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.

2.3. 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%.

3. 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 comportamentos 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 a 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 género, 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	3,00	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 masculino e comportamentos ($t=0,458$; $p=0,034$), onde o género feminino 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].

4. DISCUSSÕES

Pesquisas no contexto da Educação Física adaptada referem 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 et. Al., 2002a, 2002b; 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 (1977). 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 realidade portuguesa.

Os resultados de confiabilidade do alpha de Cronbach apresentadas no estudo ($\alpha = 0,901$) 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. Quanto às suas subescalas, estas revelaram-se acima dos níveis aceitáveis ($> 0,70$), com exceção da subescala estados fisiológicos, $\alpha = 0,636$ que apresentou uma baixa confiabilidade (George & Mallery, 2003; Nunnally, 1978), possivelmente por ser muito geral para medir com precisão, tal suposição, podendo 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 sustenta de forma mais fidedigna a 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 assim 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 consequentemente 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, 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 apenas houve diferenças estatisticamente significativas para as subescalas 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.

4. CONCLUSÕES

Enquanto os resultados são, em geral, 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. 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. 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.

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 revela-se positiva face a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

A versão portuguesa do PESEISD-I é um instrumento de avaliação que pode ser usado como uma medida fiável 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., Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Editora.103-114.
- Ainscow, M.; Sandili, A. (2007). The big challenge: leadership for inclusion. *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition, Elsevier.
- 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. *Atas – 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). Disponível em <http://www.aaidd.org/>
- Bailey, D. (1995). Preschool inclusion: issues and perspectives. Em L. Borges et.al. (Eds.). *A família na intervenção precoce: da filosofia à ação*. 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. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Washington, 84, 2, 191-215.
- 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*.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Banville, D., Desoriers, P. (2000). Translating Questionnaires and Inventories Using a Cross-Cultural Translation Technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 374-378.
- Block, M. 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- 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. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55: 347–373.

- 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.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. Em S. Stainback e W. Stainback (Eds.). *Inclusion-a guide for educators*. 3-15. Baltimore: Paul Brooks.
- Karagiannis, A.; Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. 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.
- 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.
- 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.
- Mauerberg-deCastro, E. (2005). *Atividade Física Adaptada* (1ª Eds.). Ribeirão Preto, SP: Tecmed Editora.
- Ministério da Educação (2010). Inspeção Geral de Educação (2010). Educação especial: respostas educativas - relatório de 2010/2011.
http://www.searchqu.com/web?src=404&appid=358&systemid=406&q=http%3A%2F%2Fwww.ige.min-edu.pt%2Fupload%2F...%2FEE_2010-2011_RELATORIO.pdf
- 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.
- 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*.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.

- 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. (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.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.
- 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.
- Taliaferro, A., & Block, Martin (2010). “ Validation of an instrument to measure physical educators' beliefs toward inclusion: Application of self efficaccy theory”. Dissertação de Doutorado ainda não publicada.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação 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 Eletrónica] 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.

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