



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

**MICHAEL JORGE NOGUEIRA**

**ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA AUTOEFICÁCIA DE FUTUROS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA**

**COIMBRA**

**2016**

**MICHAEL JORGE NOGUEIRA**

**ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA AUTOEFICÁCIA DE FUTUROS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA**

**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.**

**Orientadora: Professora Doutora Maria João Campos**

**COIMBRA**

**2016**

NOGUEIRA, MICHAEL J. (2016). *ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA AUTOEFICÁCIA DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

## Resumo

No contexto inclusivo o conceito de autoeficácia é o indicador mais relevante das atitudes. Definimos a autoeficácia como julgamento pessoal das suas competências ou confiança na capacidade para levar a cabo uma determinada meta ou tarefa (Bandura, 1986).

O presente estudo exploratório teve como principal objetivo avaliar a fiabilidade do *Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D)*, tendo sido traduzido por Campos (2016) e verificar a autoeficácia de futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, Física e Visual nas aulas de Educação Física.

A amostra é constituída por 126 alunos da Universidade de Coimbra, com idades compreendidas entre os 18 e 31 anos (média de idade = 20.04 anos e desvio padrão = 2.334). Dos participantes, 81 são de sexo masculino e 45 do sexo feminino.

Os resultados obtidos no presente estudo exploratório suportam a existência de uma confiabilidade bastante elevada do questionário nas 3 subescalas Deficiência Intelectual ( $\alpha$  de DI=0.778), Deficiência Física ( $\alpha$  de DF=0.872) e Deficiência Visual ( $\alpha$  de DV=0.906), não havendo diferenças estatisticamente significativas quanto ao sexo.

Reveste-se de extrema importância a continuidade de estudos a fim de investigar a qualidade do ensino no que toca a instruir os futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Palavras-chave: Inclusão; Autoeficácia; Confiabilidade; Futuros Professores; Educação Física

## **ABSTRACT**

Self-efficacy in the inclusive context is the most important indicator of attitudes. Self-efficacy is defined by one's personal beliefs of their skills or confidence in the ability to accomplish a particular goal or task

This exploratory study aimed to assess the reliability of the Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D), translated and adapted by Campos (2016) and verify the self-efficacy of future Physical Education teachers towards including students with Intellectual Physical and Visual disabilities in physical education classes.

The sample consisted of 126 students from the University of Coimbra, aged between 18 and 31 years (mean age = 20.4 years, SD = 2.334).

The sample included 81 males and 45 females. The results of this exploratory study support the existence of a very high reliability of the questionnaire in the 3 subscales Intellectual Disability ( $\alpha$  ID = 0.778), Physical Disability ( $\alpha$  FD = 0.872) and Visual Impairment ( $\alpha$  VI = 0.906), there was no statistically significant differences by gender.

It is of utmost importance to continue studies in order to investigate the quality of education when it comes to educating future physical education teachers towards including students with disabilities in mainstream education.

Key-words: Inclusion; Self-efficacy; Reliability; Future Teachers; Physical Education

# ÍNDICE

RESUMO

ABSTRACT

## **PARTE I – INTRODUÇÃO**

1.1 Preâmbulo.....	2
1.2 Apresentação do Problema.....	2
1.3 Pertinência Do Estudo.....	3
1.4 Objetivos.....	3
1.5 Estrutura.....	3

## **REVISÃO DA LITERATURA**

2.1 Autoeficácia .....	4
2.2 Escola Inclusiva.....	7
2.3 Autoeficácia nas aulas de Educação Física.....	9

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....12**

**PARTE II – ARTIGO.....19**

## **PARTE I – INTRODUÇÃO**

## **1.1 Preâmbulo**

A presente dissertação pretende contribuir para a compreensão da realidade portuguesa sobre a autoeficácia de futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência.

Dado ao meu estágio na CERCIFAF, tendo trabalhado com indivíduos com necessidades educativas especiais e tendo obtido um contacto positivo fomentou desde logo o meu interesse nesta área.

Durante o meu curto trajeto no mestrado em exercício e saúde em populações especiais tive a oportunidade de conhecer várias linhas de investigação, no entanto identifiquei-me desde logo com a temática da inclusão graças ao trabalho desenvolvido no módulo de atitudes face à deficiência em contextos de atividade física adaptada.

## **1.2 Apresentação do problema**

A inclusão é a mais recente formação humanista com vista na pedagogia de indivíduos com deficiência. Esta promove aos indivíduos com deficiência autodeterminação e participação ativa na sociedade. A autoeficácia é um dos indicadores mais importantes das atitudes no contexto inclusivo, pois ajuda-nos a entender a forma como os professores e/ou futuros professores se sentem, como se auto motivam, o que pensam e como se comportam em relação aos seus pensamentos.

Apesar de existir algumas pesquisas na literatura sobre a autoeficácia de professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física traduzidos para a realidade portuguesa, existe alguma escassez de pesquisas fundamentadas acerca desta temática da perspetiva de futuros professores. Esta informação é extremamente importante adquirir para que possamos ter uma noção detalhada se os alunos de 1º e 2º ciclo, ou seja, os futuros professores de Educação Física ao longo do seu percurso académico adquirem conhecimentos necessários para dar resposta face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

### **1.3 Pertinência do estudo**

Devido à escassez de estudos para a população portuguesa que avaliam a autoeficácia de futuros professores de Educação Física (alunos de 1º e 2º ciclo) em incluir na realidade escolar alunos com deficiência surge a pertinência do estudo em adquirir resultados utilizando pela primeira vez em Portugal o questionário de autoeficácia para futuros professores *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D)*, Block, Klavina e Hutzler (2010), tendo sido traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos (2015).

### **1.4 Objetivos**

A presente dissertação tem como objetivos analisar os níveis de autoeficácia de futuros professores face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física utilizando o *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities - (SE-PETE-D)* (Block, Klavina, Hutzler, 2010) tendo sido traduzido e adaptado por Campos, (2016) e realizar uma análise fatorial exploratória, uma vez que este questionário está em processo de validação a nível internacional, sendo assim o contributo nacional para a respetiva validação.

### **1.5 Estrutura de Tese**

A estrutura da presente dissertação baseia-se no modelo “Modelo Escandinavo”. A Tese é composta por duas partes, sendo a primeira parte a introdução, constituída pelo preâmbulo, apresentação do problema, pertinência do estudo, objetivos, estrutura da tese e a revisão da literatura. A segunda parte é apresentada na forma de artigo científico que se encontra redigido seguindo as orientações e diretrizes recomendadas pelas normas de publicação que será submetido a uma revista científica nacional.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 Autoeficácia**

No contexto inclusivo o conceito de autoeficácia é o indicador mais relevante das atitudes. Definimos a autoeficácia como julgamento pessoal das suas competências ou confiança na capacidade para levar a cabo uma determinada meta ou tarefa (Bandura, 1986). Assim, a autoeficácia refere-se ao julgamento que um sujeito possui em lidar com determinada situação/tarefa (Bandura, 1997).

Auto eficácia é um dos maiores constructos da Teoria Social Cognitiva. A Teoria Social Cognitiva expõe o comportamento humano mediante um modelo de reciprocidade triádica. Assim, o individuo torna-se agente e recetor de situações que se produzem, e ao mesmo tempo essas situações determinam os seus pensamentos, emoções e comportamentos (Bandura,1989; Martinez e Salanova, 2006). Auto eficácia é definida como as próprias crenças das pessoas sobre as suas capacidades para produzir determinados níveis de desempenho que exercem influencia sobre eventos que afetam as suas vidas (Bandura, 1994). Acredita-se que a autoeficácia determina como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e como elas se comportam. Pessoas mais eficazes são mais rápidas a aproveitar oportunidades e descobrir maneiras de contornar restrições. Por outro lado, pessoas ineficazes estão menos aptas a explorar oportunidades fornecidas pelo sistema social e são facilmente desencorajadas por impedimentos institucionais.

Bandura (1994) sugere que ter um forte senso de eficácia aumenta a realização e bem-estar pessoal de muitas maneiras. Pessoas com alta confiança nas suas capacidades abordam tarefas difíceis como desafios a serem mestrados e não como ameaças a serem evitados. Uma pessoa com altos índices de auto eficácia aumenta e sustenta os seus esforços face ao fracasso, este tipo de pessoas recuperam rapidamente o seu sentido de eficácia após falhas ou contratempos. Eles atribuem a falha a esforço insuficiente ou falta de conhecimento e habilidades. Em contraste, pessoas com baixos níveis de auto eficácia evitam tarefas difíceis pois veem-nas como ameaças pessoais. Este tipo de pessoas têm aspirações baixas e fraco compromisso com as metas que estipulam. Quando confrontados com tarefas difíceis, eles tendem a debruçar-se sobre as suas

deficiências pessoais, obstáculos que irão encontrar e em todo tipo de resultados adversos que poderão acontecer em vez de se concentrarem em como realizar a tarefa com êxito. Eles esforçam-se menos e desistem com mais facilidade, são lentos a recuperar a autoeficácia face a dificuldades, falhas ou contratemplos. Segundo Bandura (1994) eles visualizam o seu desempenho como sendo insuficiente ou tendo aptidões deficientes que por sua vez caem vítimas do stress e depressão.

A Teoria Social Cognitiva tem como base a crença de que o comportamento de um indivíduo não é inteiramente moldado por fatores externos e influências ambientais, mas a autorregulação, motivação e ações destes dependem de muitos fatores (Bandura, 1997; 2001). Segundo Bandura (1997), o facto de a autoeficácia atuar sobre e em conjunto com outros fatores que influenciam o comportamento, pensamento e ação, levam a que esta seja considerada de extrema importância neste processo. As crenças de autoeficácia funcionam dentro de um contexto ambiental e de situações específicas, influenciando as relações entre fatores pessoais, conhecimentos e comportamentos (Dellinger, Bobbett, Olivier, e Ellett, 2008).

Crenças individuais sobre a autoeficácia podem ser desenvolvidas através de 4 principais fontes de influência: a) a maneira mais eficaz de criar um senso forte de eficácia é através de antigas realizações de desempenho. Sucessos prévios ajudam a construir a nossa autoeficácia, enquanto falhas minimizam-no, especialmente se essas falhas surgirem antes de termos um nível de auto eficácia firmemente estabelecido (Bandura, 1994). Se apenas experienciarmos sucessos fáceis, esperamos resultados rápidos e quando isso não acontece somos facilmente desencorajados pelos fracassos. Um senso resiliente de auto eficácia requer experiência na superação de obstáculos através de esforço. Alguns contratemplos e dificuldades servem um propósito útil para ensinar que o sucesso normalmente requer um esforço sustentado (Bandura, 1994). Após as pessoas se convencerem de que têm o que é necessário para terem sucesso, eles perseveram face a adversidades e recuperam rapidamente de adversidades ou contratemplos; b) a segunda maneira de criar e fortalecer a auto eficácia é através de experiências vicariantes (modelagem) fornecidas através de modelos sociais. Observando pessoas semelhantes a nós terem sucesso através de esforço sustentado, leva-

nos a crer que também possamos ter a capacidade de mestrear atividades semelhantes para o sucesso. Da mesma forma, observando os outros falhar apesar do elevado esforço apresentado, pode reduzir o nosso próprio sentido de autoeficácia prejudicando os nossos próprios esforços. O impacto da modelagem na autoeficácia é fortemente influenciada pela similaridade percebida com os modelos. Quanto maior forem as semelhanças mais persuasivas serão os sucessos e fracassos dos modelos. Se as pessoas veem os modelos como sendo muito diferentes de si a sua percepção de autoeficácia não será influenciada pelos comportamentos dos modelos e os resultados que estes produzem. Indivíduos procuram modelos proficientes que possuem as competências de que aspiram (Bandura, 1994); c) persuasão verbal é a terceira forma de fortalecer a autoeficácia de um indivíduo. As pessoas que são verbalmente persuadidas no sentido em que possuem determinada capacidade para dominar dada atividade estão mais suscetíveis de apresentar maior esforço e sustentá-la do que se tiverem dúvidas e receios sobre a sua autoeficácia. Na medida em que a persuasão verbal aumenta, a autoeficácia leva-nos a trabalhar mais para ter sucesso, promove também o desenvolvimento de competências e um melhor senso de eficácia pessoal. Aumentos irrealistas de eficácia são rapidamente refutados pelos resultados decepcionantes dos nossos esforços. Pessoas que tenham sido persuadidas negativamente tendem a evitar atividades desafiadoras que cultivam potencialidades e desistem rapidamente face a dificuldades (Bandura, 1994); d) as pessoas também dependem, em parte, dos seus próprios julgamentos, das suas capacidades de decisão e da sua excitação emocional. Tendem a interpretar as reações de stress e tensão como sendo sinais de vulnerabilidade e mau desempenho (Bandura, 1994). Em atividades que envolvem força e resistência, as pessoas julgam a sua fadiga e dores como sendo sinais de fraqueza física. O humor também afeta o julgamento pessoal do seu nível de autoeficácia. Humor positivo aumenta a nossa percepção de autoeficácia e humor negativo diminui-o. Assim, a quarta forma de modificar auto crenças de eficácia é reduzir reações ao stress e alterar as suas interpretações e inclinações emocionais negativas do seu estado físico (Bandura, 1994).

Tschannen-Moran et al. (1998), citando Bandura (1997), nenhuma dessas 4 fontes terá influência direta na formação de crenças de autoeficácia, mas todas elas

dependem de um processamento cognitivo de interpretação e avaliação tanto das capacidades como da tarefa em questão. A eficácia é assim uma influência poderosa sobre o comportamento, sendo que estas quatro fontes de influência devem ser exploradas para determinar o seu potencial em relação à eficácia e comportamento resultante (Henson, 2002; Martin & Hodges Kulinna, 2003).

## **2.2 Escola Inclusiva**

Segundo Bandura (1997), a escola é o lugar onde as crianças desenvolvem competências cognitivas e adquirem conhecimentos e habilidades para resolver problemas, isto para que possam participar efetivamente na sociedade mais ampla. A tarefa de criar ambientes de aprendizagem propícios para o desenvolvimento de conhecimento e habilidades recai diretamente sobre os talentos e autoeficácia dos professores. Aqueles que possuem um elevado sentido de eficácia sobre as suas capacidades de ensino podem motivar os seus alunos melhorando assim o seu desenvolvimento cognitivo. Os professores operam coletivamente dentro de um sistema social interativo. Quando os professores se julgam capazes de promover o sucesso acadêmico permeiam as escolas com um ambiente positivo para o desenvolvimento que por sua vez irá promover melhorias acadêmicas independentemente se têm alunos predominantemente favorecidos ou desfavorecidos (Bandura, 1997).

Em anos mais recentes, os princípios ligados à inclusão assumiram como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais proporções hegemónicas na educação (Florian, 1998). Com a ratificação da declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Portugal não ficou alheio às suas ideias tendo assumido o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva.

Sistemas educativos por todo o mundo têm vindo ao longo dos anos a experienciar alterações, encarando vários desafios. Um desses desafios está relacionado com a igualdade de oportunidades educacionais para alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular. O movimento para a inclusão tem vindo a sofrer um grande impacto, muito graças às declarações e conferências das nações unidas, tendo a declaração mundial de Salamanca

apoiado a participação integral de todos os alunos com NEE no ensino regular e o seu direito de obter qualidade de ensino igual aos alunos ditos normais.

Segundo a UNESCO (2005), 140 milhões de crianças estão fora do ensino escolar, sendo a grande maioria constituída por crianças com deficiência. Hegarty (2006), defende que “promover a inclusão através da educação para todos além de ser um dever da pessoa humana, é investir no desenvolvimento social e económico”; pois o facto de os alunos estarem colocados em meios educativos inclusivos proporciona-lhes a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que irá resultar numa melhoria para a sua vida em sociedade (Nielson,1999).

A inclusão é a mais recente formação humanista com vista na pedagogia de indivíduos com deficiência. Esta, promove aos indivíduos com deficiência autodeterminação e participação ativa na nossa sociedade assim como outra pessoa dita normal.

Nirje (1969) foi dos pioneiros a desafiar a separação do modelo especializado para indivíduos com Deficiência Intelectual. Anos mais tarde, Wolfensberger (1972) conseguiu implementar consideráveis mudanças no sistema educativo, caminhando para a integração até que evoluiu para a inclusão.

A inclusão não se rege apenas em colocar os alunos com deficiência juntamente com alunos ditos normais na mesma aula. Em termos da classificação internacional (OMS, 2001) defendida em 2001 a inclusão pode ser entendida como um “instrumento” para reduzir as barreiras socio-ambientais para a participação destes alunos, sugerindo que em vez de preparar o aluno com NEE para o ensino regular, o ensino regular prepara-se para o aluno.

Portanto, com as mudanças de leis e legislações resultou na inclusão dos alunos com deficiência nas aulas regulares de Educação Física (Obrusnikova, 2008). Com isto, surgiu um grande desafio para o professor de Educação Física em dar resposta às suas necessidades físicas sem negligenciar as necessidades dos alunos ditos normais. Com o desenvolvimento desta nova educação inclusiva obriga a mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativa, a mudanças na articulação e planificação por parte do docente, mudanças na gestão da aula e alterações do próprio processo de ensino-aprendizagem e por essa razão, pode também originar resistências e medos, que irão inibir a ocorrência da inclusão (Fullan,2001)

Quando o processo de inclusão foi imposto pela legislação internacional (United Nations,2006), muitas barreiras se levantaram, isto é, o desenvolvimento profissional era inadequado por parte dos professores de Educação Física, a sua falta de experiências, tinham ajudas limitadas, alunos a mais por turma, tempo escasso assim como um baixo nível de autoeficácia para incluir alunos com necessidades educativas especiais (Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi & Darst 2006; Konza 2008). Em 2009, Harold & Dandolo enfatizaram a necessidade urgente em atualizar os programas de ensino para professores de Educação Física para que estes adquirissem competências eficazes face à inclusão de indivíduos com deficiência. Para Block (1994) a inclusão é talvez a mais temida e emocional reforma educacional. Stainback (2001) afirma que a escola inclusiva é um sítio onde toda a gente pertence, é aceite e apoiada pelos seus pares e outros membros da comunidade escolar independentemente da sua capacidade e raça.

### **2.3 Autoeficácia nas aulas de Educação Física Inclusiva**

Incluir alunos com NEE nas aulas de Educação Física tornou-se bastante desafiante para os docentes, pois o professor tem de ter em conta a segurança do aluno, a estrutura e organização da aula, a instrução, a atividade e gestão do comportamento, o equipamento e por fim as modificações curriculares (Block, 2007; Block, Klavina, & Flint, 2007). É importante que o professor se sinta seguro e apoiado por parte de todos para desempenhar o seu papel, sendo que a falta de preparação pode afetar negativamente a competência do professor, a sua confiança e as suas atitudes no trabalho para com alunos deficientes (Hodge, 1998; Kowalski & Rizzo, 1996), quiçá a maior razão prende-se pelo facto de os professores não se sentirem suficientemente preparados ou autoconfiantes para desempenhar o processo inclusivo (Ammah & Hodge, 2006; Chandler & Green, 1995; Hardin, 2005; Hodge, 1998; Lienert, Sherrill & Myers, 2001). Portanto, torna-se uma preocupação essencial, visto que os fatores-chave para o sucesso de qualquer educação inclusiva é a atitude do professor, bem como a sua experiência (Block, 1994; Block & Rizzo, 1995; Lepore, Gayle, & Stevens, 1998). Assim, a autoeficácia no ensino tem sido definida como “a medida em que o professor acredita que ele ou ela tem a capacidade de afetar a performance do aluno”

(Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, Zelman, 1977). Essencialmente, é o nível de confiança que o professor tem nas suas capacidades de ajudar a criança a aprender. A eficácia do professor pode prever o desempenho do aluno (Ashton e Webb, 1986; More e Esselman, 1992), a sua motivação (Midgley, Feldlaufer, Eccles, 1989), e a própria autoeficácia do aluno (Anderson, Green, Loewen, 1988).

Os professores com um elevado sentido de eficácia de ensino agem na crença de que alunos difíceis aprendem através de esforço extra e através de técnicas adequadas. Em contraste, professores com baixo senso de eficácia defendem que pouco há a fazer quando os alunos estão desmotivados e que a influência que os mesmos possam exercer sobre o desenvolvimento dos alunos é severamente limitado por causa de influências externas. Gibson e Dembo (1984) também observaram como os professores de alta e baixa eficácia percebida geriam as suas atividades na sala de aula. Os professores que têm um alto senso de eficácia de ensino dedicam mais tempo a atividades académicas, fornecem aos alunos com maiores dificuldades a orientação de que precisam para obterem sucesso nas suas atividades. Em contraste, os professores com baixo senso de eficácia de ensino passam menos tempo em atividades académicas, prontamente desistem de alunos que não obtenham resultados instantâneos e criticam-nos pelos seus fracassos. Assim, os professores que acreditam firmemente nas suas capacidades de promover aprendizagem criam experiências de mestria para os seus alunos, no entanto aquelas com dúvidas nas suas capacidades de ensino tendem a construir um ambiente negativo o que por sequência leva a culpabilizar os alunos pelas suas falhas (Bandura, 1997).

Como anteriormente referido a educação inclusiva veio colocar uma pressão acrescida nos docentes e por todas estas razões existem muitos professores a lutar contra (Vaughan et al., 1996). Segundo Elliot (2008) a relação entre as atitudes do docente face à inclusão e a sua eficácia enquanto profissional estão intimamente relacionados, ou seja os professores com melhor atitude conferem mais oportunidades de participação em ambientes estruturados, são mais atenciosos e possuem expectativas superiores face ao desempenho motor dos seus alunos.

Recentes pesquisas suportam a ideia de que a autoeficácia dos professores pode melhorar com estratégias de intervenção (Morrison et al., 1994). Adquirir

conhecimentos a cerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais torna-se uma ótima fonte para aumentar níveis de autoeficácia.

Professores de Educação Física desempenham um papel fundamental em ajudar as crianças a desenvolver comportamentos, atitudes, habilidades e conhecimentos de que precisarão para serem fisicamente ativos para o resto da vida. A teoria social cognitiva (Bandura,1997) sugere que é vital compreender a eficácia dos professores para que se possam superar as barreiras que estes enfrentam no ensino. De acordo com a teoria de Bandura (1977), professores de Educação Física com maiores níveis de autoeficácia deverão apresentar atitudes mais favoráveis face a inclusão de alunos com deficiência, portanto devem fazer esforços com o intuito de tornar em sucesso as suas experiencias, mesmo quando as situações não correm como planeadas.

A teoria de autoeficácia tem vindo a ser empregue com sucesso em professores (Ashton & Webb, 1986) e em professores de Educação Física (Martin & Hodges Kulianna, 2003, 2004, 2005; Stephanon & Tsapakidou, 2007). Hutzler, Zach e Gafi (2005) foram os pioneiros a aplicar a teoria a alunos universitários/futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência. Do estudo conclui-se que a autoeficácia está relacionada com as atitudes dos futuros professores em adotar medidas inclusivas (Hutzler et al., 2005). Outros estudos mostram que as atitudes dos professores e a autoeficácia dos mesmos varia dependendo da patologia do aluno (Block & Rizzo, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo, 1984; Rizzo & Kierkendall, 1995; Rizzo & Vispoel, 1991). Segundo Sherril, (1998), A Educação Física é uma das disciplinas mais significativas para alterar as atitudes face à população com deficiência, contribuindo desta forma para o sucesso da inclusão.

## Referências

Ammah, J.O., & Hodge, S.R. (2006). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *High School Journal*, 89 (2), 40–54.

Anderson, R., Green, M., & P., Loewen. (1988). Relationship among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.

Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. *New York: Longman*.

Berman, P., & McLaughlin, M.W., Pauly., N & Zelman, S. (1977). Federal programs supporting educational change. Vol. 7, Factors affecting implementation and continuation (R-1589/7-HEW). Santa Monica, Calif.: Rand Corporation.

Block, M. E. (1994). Why all students with disabilities should be included in regular physical education. *Palaestra*, 10 (3), 17-23

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.

Block, M. E., Klavina, A., & Flint, W. (2007). Including students with severe, multiple disabilities in general physical education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance* , 78(3), 29-32.

Block, M. E. (2007). A teachers guide to including students with disabilities in general physical education (3rd ed.). *Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.*

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* vol84, n<sup>a</sup>2 191-215.

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

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: *Academic Press*. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: *Academic Press*, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control* (New York, *Freeman*).

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist* , 44 (9).

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

Chandler, J.P., & Greene, J.L. (1995). A statewide survey of adapted physical education service delivery and teacher in-service training. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 262–274.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research Studies* , 24(3), 751-766.

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* vol23 n3

Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, R.

Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change (3<sup>o</sup> ed.). London: Routledge Falmer.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.

Hegarty, S. (2006). “Inclusão e educação para todos - parceiros necessários” In Rodrigues, D. (org.), Aprender Juntos para aprender melhor – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37, 137-150.

Hodge, S. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator*, 55 (2), 68-77.

Harold, F., & Dandolo, J. (2009). Including visually impaired students in physical education lessons: a case study of teacher and pupil experiences.

Hardin, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion, *Physical Educator*, 62(1), 44–56.

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.

Kodish, S., Kulinna, P.H., Martin, J., Pangrazi, R., & Darst, P. (2006). Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 390–409.

Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: Responding to the challenge. In P. Kell, W. Vialle, D. Konza, & G. Vogle, (Eds.) (2008). *Learner and the learner: exploring learning for new times*. University of Wollongong (pp. 39-64).

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* , *20*, 323-346.

Lepore, M., Gayle, G., & Stevens, S. F. (1998). *Adapted aquatics programming; A professional guide*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *18*, 1–17.

Morrison, G. M., Wakefield, P., Walker, D. & Solberg, S. (1994). Teacher preferences for collaborative relationships: relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains, *Psychology in the Schools*, *11*, 221–230.

Moore, W., & Esselman, M. (1992, April). Teaching efficacy, power, school climate and achievement: a desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

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. PMID:15487292.

Martin, J.J., & Kulinna, P.H. (2005). A social cognitive perspective of physical-activityrelated behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 265–281.

Martínez, I., & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, 279, 175-202.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J.S. (1989). Change in teacher efficacy and student selfand task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.

Nielsen, L. (1999). “Necessidades Especiais na Sala de Aula”. Porto: Porto Editora.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications, in: R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds) *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (Washington, DC, President’s Committee on Mental Retardation).

Obrusnikova, I. (2008). Physical educators’ beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 637-644.

O.M.S. (2001). Classificação das Deficiência, Inapacidades e Desvantagens (Handicaps). Um manual de classificação das consequências das doenças.

Rizzo, T.L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Education Quarterly*, 1, 267–274.

Rizzo, T.L., & Kirkendall, D.R. (1995). Teaching students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205–216.

Rizzo, R.L., & Vispoel, W.P. (1991). Physical educators attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4–11.

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

Stainback, S. B. (2001). "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, Vol. 5, núm. 1, 26-31.

Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross Disciplinary*. New York: McGraw Hill .

Tschannen-Moran, M., Woolfol Hoy, A., & Hoy, W.K (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of educational research*, 68, 202-248.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

Unesco (2005). *Guidelines for inclusion – Ensuring access to Education for All*.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*.

Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. & Samuel, L. (1996). Teachers' views of inclusion, *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), 96–106.

Wolfensberger, W. 1972. The principle of normalization in human services.  
Toronto: National institute on mental retardation

## **PARTE II – ARTIGO CIENTÍFICO**

# ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA AUTOEFICÁCIA DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Michael Jorge Nogueira

Maria João Campos

RESUMO: Sistemas educativos por todo o mundo têm vindo ao longo dos anos a experienciar alterações no que à inclusão de crianças com deficiência concerne. A autoeficácia dos professores tem assim uma influência vigorosa nas atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência, sendo que os professores devem acreditar e sentir que estão adequadamente preparados para receber e ensinar alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. O presente estudo exploratório avaliou a fiabilidade do *Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D)*, tendo sido traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos (2015) e verificar a autoeficácia de futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, Física e Visual nas aulas de Educação Física regular. A amostra é constituída por 126 alunos da Universidade de Coimbra, com idades compreendidas entre os 18 e 31 anos (média de idade = 20.04 anos e desvio padrão = 2.334). Dos participantes, 81 são de sexo masculino e 45 do sexo feminino.

Os resultados obtidos no presente estudo exploratório suportam a existência de uma confiabilidade bastante elevada do questionário nas 3 subescalas Deficiência Intelectual ( $\alpha$  de DI=0.778), Deficiência Física ( $\alpha$  de DF=0.872) e Deficiência Visual ( $\alpha$  de DV=0.906), não havendo diferenças estatisticamente significativas quanto ao sexo.

Palavras-chave: Inclusão; Autoeficácia; Confiabilidade; Futuros Professores; Educação Física

ABSTRACT: Educational systems around the world have been experiencing changes over the years towards the inclusion of children with disabilities. The self-efficacy of teachers is thus a powerful influence on the positive attitudes towards inclusion of students with disabilities, and teachers must believe and feel that they are adequately prepared to receive and teach these students in physical education classes. This exploratory study assessed the reliability of the Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D), translated and adapted by Campos (2015) and verify the self-efficacy of future physical education teachers towards the inclusion of students with Intellectual, Physical and Visual disabilities in regular physical education classes. The sample consists of 126 students from the University of Coimbra, aged between 18 and 31 years (mean age = 20.4 years, SD = 2.334). The sample included 81 males and 45 females. The results from this exploratory study's questionnaire support the existence of a very high reliability in the 3 subscales Intellectual Disability ( $\alpha$  ID = 0.778), Physical Disability ( $\alpha$  FD = 0.872) and Visual Impairment ( $\alpha$  VI = 0.906), with no statistically significant differences by gender.

Key-words: Self-efficacy; Reliability; Future Teachers; Physical Education

## INTRODUÇÃO

Sistemas educativos por todo o mundo têm vindo ao longo dos anos a experienciar alterações, encarando vários desafios. Um desses desafios está relacionado com a igualdade de oportunidades educacionais para alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular. O movimento para a inclusão tem vindo a sofrer um grande impacto, muito graças às declarações e conferências das nações unidas, tendo a declaração mundial de Salamanca apoiado a participação integral de todos os alunos com NEE no ensino regular e o seu direito de obter qualidade de ensino igual aos alunos ditos normais .

A inclusão de alunos com deficiência no ensino geral está cada vez mais a tornar-se num modelo educacional em vários países à volta do mundo (Camerini, 2011; MEHR, 2007). Na maioria dos países da União Europeia, a inclusão destes alunos no ensino geral já é considerada uma prática comum (Klavina, 2008; Kudláček, Jesina & Flannagan, 2010; Morley, Bailey, Tan, & Cooke, 2005). Com a ratificação da declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Portugal não ficou alheio às suas ideias tendo assumido o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva.

A educação inclusiva pretende promover a igualdade de participação e de oportunidades para todos os alunos, no ensino e na aprendizagem, independentemente das diferenças de cada um (UNESCO, 2003). A sua implementação é assim essencial, para que haja uma sociedade mais justa, que desta forma ajude a melhorar a qualidade da educação e a contribuir para a formação de sujeitos críticos (Crochík et al., 2009)

Segundo a UNESCO (2005), 140 milhões de crianças estão fora do ensino escolar, sendo a grande maioria constituída por crianças com deficiência. Hegarty (2006), defende que “promover a inclusão através da educação para todos além de ser um dever da pessoa humana, é investir no desenvolvimento social e económico”; pois o facto de os alunos estarem colocados em meios educativos inclusivos proporciona-lhes a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que irá resultar numa melhoria para a sua vida em sociedade (Nielson, 1999). 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-de-Castro, 2005). As vantagens que daí advêm concedem benefícios tanto aos alunos com e sem necessidades educativas especiais (Karagiannis et. al. 1996; Marques, 1997; Alves, 2000; Buysse & Bailey, 1993; César e Correia, 2006), assim como aos professores (Correia, 2003; Bailey, 1995), e toda a comunidade escolar (Correia, 2003; Wilson, 2000; Mauerberg-deCastro, 2005). 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. Os fatores que influenciam a implementação eficaz da educação inclusiva estendem-se desde o background da escola até ao conjunto de competências pedagógicas que os professores aplicam e desenvolvem (Elliot, 2008). Os professores são a principal figura no que respeita à inclusão de alunos com deficiência nas escolares normais apesar dos princípios inclusivos reivindicarem a participação de toda a comunidade escolar (Simon, 1990; Nunes, 2007; Ferreira, 2008). É de extrema importância que os professores se sintam parte integrante na valorização e promoção de uma educação inclusiva, bem como a sua capacitação no que concerne a inovação e eficácia, através da aposta na sua formação profissional (Hassamo, 2009). A Educação Física em escolas regulares é uma estratégia chave para aumentar o nível de atividade física nas crianças, que por consequência promove as hipóteses de terem uma vida ativa no futuro (Lee, Burgeson, Fulton, & Spain, 2007). Estudos sobre as atitudes na Educação Física têm vindo a aumentar nos últimos anos (Block & Obrusnikova, 2007; Kozub & Lienert, 2003; Folsom-Meek & Rizzo, 2002). Isto deve-se à crença de que a atitude do professor de Educação Física pode exercer uma influência direta sobre o êxito na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular (Rizzo e Vispoel, 1992). Segundo Chandler e Green, (1995), uma atitude positiva, bem como habilidades e conhecimentos fortes relativamente à educação inclusiva são considerados de extrema importância, nunca esquecendo o entusiasmo necessário para com os alunos. Portanto, constata-se que a atitude do professor exerce uma influência direta no sucesso da inclusão de alunos com deficiência no ensino normal

(Rizzo & Vispoel, 1992; Kowalski & Rizzo 1996; Kozub & Lienert 2003; Block & Lepore 2000).

É de extrema importância que o professor se sinta seguro e apoiado para poder desempenhar a sua função, sendo que a falta de preparação pode afetar negativamente a competência do mesmo, a sua confiança e as suas atitudes (Hodge, 1998; Kowalski & Rizzo, 1996), tornando-se assim, um processo bastante desafiante para o professor, pois tem de ter em conta a segurança do aluno, a estrutura e organização da aula, a instrução, a atividade e gestão do comportamento, assim como ainda tem de ter em conta as modificações curriculares (Block, 2007; Block, Klavina, & Flint, 2007). Segundo Bandura (1997), é importante estudar a autoeficácia de professores de Educação Física em termos da capacidade que possuem para organizar e executar determinadas ações, nomeadamente, a nível educativo pois, os sentimentos de confiança e autoconfiança nas competências de ensino inclusivo estão intimamente relacionadas com as crenças e atitudes sobre a inclusão de crianças com deficiência nas aulas regulares (Elliott, 2008; Hassamo, 2009 & Romi & Leyser, 2006).

Segundo Bandura (1986), entende-se por autoeficácia o julgamento pessoal das próprias competências ou confiança na capacidade para levar a cabo uma determinada meta ou tarefa. Assim, a autoeficácia refere-se ao julgamento que um sujeito possui em lidar com determinada situação. Auto eficácia é um dos maiores constructos da Teoria Social Cognitiva. A Teoria Social Cognitiva expõe o comportamento humano mediante um modelo de reciprocidade triádica. Assim, o individuo torna-se agente e recetor de situações que se produzem, e ao mesmo tempo essas situações determinam os seus pensamentos, emoções e comportamentos (Bandura,1989; Martinez e Salanova, 2006). Auto eficácia é definida como as próprias crenças das pessoas sobre as suas capacidades para produzir determinados níveis de desempenho que exercem influencia sobre eventos que afetam as suas vidas (Bandura, 1944). Acredita-se que a autoeficácia determina como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e como elas se comportam. Pessoas mais eficazes são mais rápidas a aproveitar oportunidades e descobrir maneiras de contornar restrições. Por outro lado, pessoas ineficazes

estão menos aptas a explorar oportunidades fornecidas pelo sistema social e são facilmente desencorajadas por impedimentos institucionais.

Bandura (1994) sugere que ter um forte senso de eficácia aumenta a realização e bem-estar pessoal de muitas maneiras. Pessoas com alta confiança nas suas capacidades abordam tarefas difíceis como desafios a serem mestrados e não como ameaças a serem evitados. Uma pessoa com altos índices de auto eficácia aumenta e sustenta os seus esforços face ao fracasso, este tipo de pessoas recuperam rapidamente o seu sentido de eficácia após falhas ou contratempos. Eles atribuem a falha a esforço insuficiente ou falta de conhecimento e habilidades. Em contraste, pessoas com baixos níveis de auto eficácia evitam tarefas difíceis pois veem-nas como ameaças pessoais. Este tipo de pessoas têm aspirações baixas e fraco compromisso com as metas que estipulam. Quando confrontados com tarefas difíceis, eles tendem a debruçar-se sobre as suas deficiências pessoais, obstáculos que iram encontrar e em todo tipo de resultados adversos que poderão acontecer em vez de se concentrarem em como realizar a tarefa com êxito. Eles esforçam-se menos e desistem com mais facilidade, são lentos a recuperar a autoeficácia face a dificuldades, falhas ou contratempos. Segundo Bandura (1994) eles visualizam o seu desempenho como sendo insuficiente ou tendo aptidões deficientes que por sua vez caem vítimas do stress e depressão.

A Teoria Social Cognitiva tem como base a crença de que o comportamento de um indivíduo não é inteiramente moldado por fatores externos e influências ambientais, mas a autorregulação, motivação e ações destes dependem de muitos fatores (Bandura, 1997; 2001). Segundo Bandura (1997), o facto de a autoeficácia atuar sobre e em conjunto com outros fatores que influenciam o comportamento, pensamento e ação, levam a que esta seja considerada de extrema importância neste processo. As crenças de autoeficácia funcionam dentro de um contexto ambiental e de situações específicas, influenciando as relações entre fatores pessoais, conhecimentos e comportamentos (Dellinger, Bobbett, Olivier, e Ellett, 2008). Crenças individuais sobre a autoeficácia podem ser desenvolvidas através de 4 principais fontes de influência: a) a maneira mais eficaz de criar um senso forte de eficácia é através de antigas realizações de desempenho. Sucessos prévios ajudam a construir a nossa autoeficácia, enquanto falhas minimizam-no,

especialmente se essas falhas surgirem antes de termos um nível de auto eficácia firmemente estabelecido (Bandura, 1994). Se apenas experienciarmos sucessos fáceis, esperamos resultados rápidos e quando isso não acontece somos facilmente desencorajados pelos fracassos. Um senso resiliente de auto eficácia requer experiência na superação de obstáculos através de esforço. Alguns contratempos e dificuldades servem um propósito útil para ensinar que o sucesso normalmente requer um esforço sustentado (Bandura, 1994). Após as pessoas se convencerem de que têm o que é necessário para terem sucesso, eles perseveram face a adversidades e recuperam rapidamente de adversidades ou contratempos;

b) a segunda maneira de criar e fortalecer a auto eficácia é através de experiências vicariantes (modelagem) fornecidas através de modelos sociais. Observando pessoas semelhantes a nós terem sucesso através de esforço sustentado, levamos a crer que também possamos ter a capacidade de mestrear atividades semelhantes para o sucesso. Da mesma forma, observando os outros falhar apesar do elevado esforço apresentado, pode reduzir o nosso próprio sentido de auto eficácia prejudicando os nossos próprios esforços. O impacto da modelagem na autoeficácia é fortemente influenciada pela similaridade percebida com os modelos. Quanto maior forem as semelhanças mais persuasivas serão os sucessos e fracassos dos modelos. Se as pessoas veem os modelos como sendo muito diferentes de si a sua percepção de auto eficácia não será influenciada pelos comportamentos dos modelos e os resultados que estes produzem. Indivíduos procuram modelos proficientes que possuem as competências de que aspiram (Bandura, 1994);

c) persuasão verbal é a terceira forma de fortalecer a auto eficácia de um individuo. As pessoas que são verbalmente persuadidas no sentido em que possuem determinada capacidade para dominar dada atividade estão mais suscetíveis de apresentar maior esforço e sustentá-la do que se tiverem duvidas e receios sobre a sua autoeficácia. Na medida em que a persuasão verbal aumenta, a autoeficácia leva-nos a trabalhar mais para ter sucesso, promove também o desenvolvimento de competências e um melhor senso de eficácia pessoal. Aumentos irrealistas de eficácia são rapidamente refutados pelos resultados decepcionantes dos nossos esforços. Pessoas que tenham sido persuadidas negativamente tendem a evitar atividades desafiadoras que cultivam potencialidades e desistem rapidamente face a dificuldades (Bandura, 1994);

d) as

peças também dependem, em parte, dos seus próprios julgamentos, das suas capacidades de decisão e da sua excitação emocional. Tendem a interpretar as reações de stress e tensão como sendo sinais de vulnerabilidade e mau desempenho (Bandura, 1994). Em atividades que envolvem força e resistência, as pessoas julgam a sua fadiga e dores como sendo sinais de fraqueza física. O humor também afeta o julgamento pessoal do seu nível de autoeficácia. Humor positivo aumenta a nossa percepção de autoeficácia e humor negativo diminui-o. Assim, a quarta forma de modificar auto crenças de eficácia é reduzir reações ao stress e alterar as suas interpretações e inclinações emocionais negativas do seu estado físico (Bandura, 1994).

Tschannen-Moran et al. (1998), citando Bandura (1997), nenhuma dessas 4 fontes terá influência direta na formação de crenças de autoeficácia, mas todas elas dependem de um processamento cognitivo de interpretação e avaliação tanto das capacidades como da tarefa em questão. A eficácia é assim uma influência poderosa sobre o comportamento, sendo que estas quatro fontes de influência devem ser exploradas para determinar o seu potencial em relação à eficácia e comportamento resultante (Henson, 2002; Martin & Hodges Kulinna, 2003).

Segundo Bandura (1997), a escola é o lugar onde as crianças desenvolvem competências cognitivas e adquirem conhecimentos e habilidades para resolver problemas, isto para que possam participar efetivamente na sociedade mais ampla. A tarefa de criar ambientes de aprendizagem propícios para o desenvolvimento de conhecimento e habilidades recai diretamente sobre os talentos e autoeficácia dos professores. Aqueles que possuem um elevado sentido de eficácia sobre as suas capacidades de ensino podem motivar os seus alunos melhorando assim o seu desenvolvimento cognitivo. Os professores operam coletivamente dentro de um sistema social interativo. Quando os professores se julgam capazes de promover o sucesso acadêmico permeiam as escolas com um ambiente positivo para o desenvolvimento que por sua vez irá promover melhorias acadêmicas independentemente se têm alunos predominantemente favorecidos ou desfavorecidos (Bandura, 1997). Segundo Rodrigues (2003), o trabalho com pessoas com deficiência, requer exigências muito particulares na sua missão de ensino, o que reflete o fato de cada docente encarar esse desafio de forma distinta.

Apesar que o processo de inclusão tenha sido considerado mandatário pela legislação internacional (United Nations, 2006), ao longo dos anos, muitas barreiras têm surgido tais como a formação inadequada de professores e desenvolvimento profissional, falta de competência, ajudas limitadas, turmas grandes, o tempo e as exigências administrativas, bem como baixos níveis de eficácia para ensinar alunos com deficiência (Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi e Darst 2006; Konza, 2008). Além disso, o ensino superior na Europa tem vindo a sofrer uma grande transformação através do “processo de Bolonha”, fazendo com que as instituições europeias se elevem para o topo do mercado superior de educação. Assim, os membros do corpo docente na formação de professores de Educação Física reviram sistematicamente os seus currículos em referência ao objetivo programático final de preparação de professores de Educação Física competentes, que serão capazes de ensinar todos os alunos dentro de um ambiente escolar contemporâneo (Block, Hutzler, Barak & Klavina, 2013).

Um estudo realizado em 2006, por Flipcic revelou que os estudantes da Faculdade de Deporto de Ljubljana no seu último ano, não se sentiam preparados para trabalhar com crianças com deficiência. Acomodando alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, torna-se um grande desafio para os professores. Uma das principais razões pela qual os alunos com deficiência não têm experiências de sucesso nas aulas de Educação Física deve-se ao facto dos professores de Educação Física não se sentirem adequadamente preparados ou autoconfiantes o suficiente para proporcionar as devidas acomodações (Ammah & Hodge, 2006; Chandler & Greene, 1995; Hardin, 2005; Hodge, 1998; Kowalski & Rizzo, 1996; LaMaster, Gall, Kinchin, & Siedentop, 1998; Lienert, Sherrill, & Myers, 2001). Isto torna-se uma grande preocupação, pois o fator-chave para garantir o sucesso de qualquer educação inclusiva é a formação e autoconfiança do instrutor (Block & Rizzo, 1995; Lepore, Gayle, & Stevens, 1998).

Apesar de existir algumas pesquisas na literatura sobre a autoeficácia de professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física traduzidos para a realidade portuguesa, existe alguma escassez de pesquisas fundamentadas acerca desta temática da perspectiva de futuros professores. Esta informação é extremamente importante adquirir para que possamos ter uma noção detalhada se os alunos de 1º e 2º ciclo, ou seja, os futuros

professores de Educação Física ao longo do seu percurso académico adquirem conhecimentos necessários para dar resposta face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Assim sendo, Recentemente, foi desenvolvido o *Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities - (SE-PETE-D)* (Block, Klavina & Hutzler, 2010). Esta escala foi desenvolvida com o intuito de investigar as crenças de autoeficácia de futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência, nomeadamente, Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), e Deficiência Visual (DV). Com base em pesquisas sobre atitudes na Europa e nos Estados Unidos (Downs & Williams, 1994; Hodge & Jansma, 1999; Rizzo, 1984; Rizzo & Vispoel, 1991), concluiu-se que diferentes tipos de deficiência são encarados de forma diferente pelos professores, sendo que deficiências intelectuais, físicas e sensoriais apresentam os maiores desafios aquando da inclusão de alunos (Hutzler, 2003).

Com base na contextualização referida e dada a sua importância, neste estudo procedeu-se à utilização deste instrumento, tendo sido traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Campos (2015). O presente estudo exploratório tem como objetivo avaliar a confiabilidade do instrumento e averiguar a autoeficácia dos futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, Física e Visual nas escolas regulares, uma vez que nunca foi feito este levantamento com o atual instrumento, na população portuguesa.

## Metodologia

### Amostra

A amostra foi constituída por 126 alunos da Universidade de Coimbra, com idades compreendidas entre os 18 e 31 anos (média de idade = 20.04 anos e desvio padrão = 2.33). Dos participantes, 81 são de sexo masculino e 45 do sexo feminino. Relativamente à sua formação académica a maioria dos alunos estão no 1º ciclo de estudos (84.2 %), enquanto 15.9 % no 1º ano de mestrado. No que diz respeito a unidades curriculares na área do ensino especial, apenas 27.8 % dos alunos frequentou alguma formação relativamente a 72.2 % dos alunos que não obteve nenhuma formação na área do ensino especial. Dos alunos que obtiveram alguma formação em ensino especial (27.8 %), 22.2 % frequentaram 1 unidade curricular, 4.8% frequentaram 2 unidades curriculares enquanto apenas 0.8 % dos alunos frequentaram 4.

### Instrumento

Para a recolha de dados utilizamos o *Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities - (SE-PETE-D)* (Block, Klavina e Hutzler, (2010) tendo sido traduzido por Campos (2015), autorizada pelos autores do instrumento. O SE-PETE-D é um inquérito concebido para avaliar o grau de confiança de futuros professores de Educação Física face à sua capacidade de incluir um aluno com Deficiência Intelectual, Física e Visual nas suas aulas de Educação Física com segurança e com sucesso. O SE-PETE-D ajuda-nos a encontrar o quão confiante o futuro professor de Educação Física está nas suas capacidades de incluir um aluno com Deficiência Intelectual, física ou visual nas suas aulas. A escala de competência para cada questão vai de 1 (sem confiança) a 5 (total confiança). Não há respostas certas ou erradas, cada futuro professor irá responder a estas perguntas de forma diferente. O SE-PETE-D está subdividido em 4 partes (Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Visual e questões

demográficas). Cada parte apresenta uma descrição de um aluno com deficiência assim como algumas definições acerca da necessidade especial. Após uma descrição detalhada do propósito do questionário e como preenche-lo devidamente, surge 3 escalas de autoeficácia (Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Deficiência Visual), cada um com uma vinheta demonstrando um estudante com Deficiência Intelectual, Física ou Visual que irá fazer parte de uma aula de Educação Física. Para obter os dados necessários foi preciso recorrer a uma escala numérica para a escalas de autoeficácia, esta diz respeito a quanto o professor de Educação Física está seguro face às suas capacidades em realizar determinadas tarefas com alunos com Deficiência Intelectual, Física, Visual nas suas aulas. Foi empregue a escala de likert para as 4 partes (Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Visual e questões demográfica), utilizando 5 itens, em que 1 = sem confiança; 2 = confiança baixa; 3 = confiança moderada; 4 = confiança alta e 5 = completa confiança.

**Procedimentos** – Os questionários para o estudo foram solicitados aos participantes pessoalmente na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Aos mesmos foi-lhes explicado detalhadamente os procedimentos necessários para o preenchimento correto dos questionários e os objetivos do estudo. O preenchimento dos questionários durou cerca de 10 minutos, sendo de informação confidencial e total anonimato. No total, foram entregues 300 questionários, tendo apenas 145 alunos respondido. Dos 145 questionários respondidos, apenas 126 foram instituídos para a amostra final, devido à falta de alguns dados da amostra e/ou de questionários mal preenchidos.

**Adaptação transcultural - *Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* - (SE-PETE-D):**

A técnica de tradução do SE-PETE-D para a versão portuguesa foi realizada seguindo as diretrizes recomendadas por Vallerand (1989). O SE-PETE-D foi elaborado a partir de uma tradução reversa (backtranslation) (Brislin, 1970,1986), efetuada por quatro professores bilingues (A,B,C,D). Na primeira fase, dois

professores (A e B) traduziram a versão original do questionário para o idioma desejado. Duas pessoas fazendo a tradução em paralelo evita o viés de que apenas uma pessoa pode ter (Vallerand, 1989). Assim, quando os professores A e B concluíram a tradução, compararam as suas versões com o propósito de verificar inconsistências e advirem a um consenso. Numa segunda fase, o questionário foi entregue aos outros dois professores na área da Educação Física (C e D), que retraduziram o instrumento para inglês. Ambos os professores não tinham conhecimento prévio da versão original do questionário.

A próxima fase consistiu em avaliar as versões de C e D e compará-las à versão original. Tendo 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, no entanto se o significado revelava-se diferente, o comitê revisava a versão traduzida. Mediante a comissão satisfeita com toda a tradução e num consenso uniforme, uma versão final experimental foi desenvolvida.

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

## Análise Estatística

Todo o tratamento estatístico do estudo foi calculado utilizando o software informático SPSS 20.0 ©, com uma probabilidade de erro associada de 5%.

A análise dos dados foi direcionada pela estatística descritiva e inferencial, onde foram calculados os valores de média e do desvio padrão, assim como os valores percentuais das variáveis em estudo. Foi utilizada a estatística inferencial com o objetivo de explorar a variável sexo identificada a partir da caracterização da amostra, tendo sido utilizado o teste t Student. Por fim estimou-se a confiabilidade do questionário e das suas subescalas tendo sido feita uma análise da consistência interna utilizando o alfa de Cronbach.

## Resultados

Os resultados da estatística descritiva e inferencial referente ao sexo inerentes às subescalas estão apresentados na tabela 1.

Tabela 1- Análise descritiva e inferencial referente ao sexo inerente às subescalas.

<b>Subescala</b>	<b>Género</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>P</b>
<b>Autoconfiança - Deficiência Intelectual</b>	Feminino	3.56	0.46	0.932
	Masculino	3.57	0.51	
<b>Autoconfiança - Deficiência Física</b>	Feminino	3.68	0.51	0.659
	Masculino	3.73	0.62	
<b>Autoconfiança - Deficiência Visual</b>	Feminino	3.63	0.59	0.543
	Masculino	3.71	0.75	

Com os resultados obtidos, podemos observar que não há diferenças estatisticamente significativas relativamente à autoconfiança para as diferentes condições de deficiência entre o sexo masculino (DI – M=3.57 e DP= 0.51; DF – M=3.73 e DP=0.62; DV – M=3.71 e DP=0.75) e o sexo feminino (DI – M=3.56 e DP= 0.46; DF – M=3.68 e DP=0.51; DV – M=3.63 e DP=0.59).

Para podermos analisar a confiabilidade da cada uma das subescalas, foi utilizado o coeficiente Alpha de Cronbach. Na tabela 2, apresentamos os resultados obtidos dessa análise.

Tabela 2 - Valores do alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach

<b>Subescalas</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Autoconfiança - Deficiência Intelectual	0.778
Autoconfiança - Deficiência Física	0.872
Autoconfiança - Deficiência Visual	0.906

Dos resultados obtidos relativamente à análise da confiabilidade, podemos verificar que a subescala Deficiência Intelectual obteve um  $\alpha$  de Cronbach de 0,78, enquanto a Deficiência Física apresentando um  $\alpha$  de Cronbach de 0.87 e a subescala relativa à Deficiência Visual obteve 0.91.

Para melhor entender os resultados obtidos, apresentamos na tabela 3 a análise descritiva referente às subescalas (Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Deficiência Visual).

Tabela 3 – Análise descritiva referente à subescala Deficiência Intelectual

<i>Subescala</i>	<i>Questão</i>	<i>Item</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<b>Deficiência Intelectual</b>	<b>A</b>	Quão confiante está na sua capacidade de manter o João na tarefa	3.42	0.85
	<b>B</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar os testes para o João	3.53	0.83
	<b>C</b>	Quão confiante está na sua capacidade para instruir os colegas para ajudar o João	4.06	0.72
	<b>D</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar as suas instruções para que o João compreenda o que fazer	3.52	0.90
	<b>E</b>	Quão confiante está na sua capacidade de ajudar a manter o João atento à tarefa	3.55	0.83
	<b>F</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar o equipamento para ajudar o João	3.44	0.95
	<b>G</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar o próprio gesto técnico para ajudar o João	3.14	0.94
	<b>H</b>	Quão confiante está na sua capacidade de instruir os colegas para ajudar o João	4.05	0.83
	<b>I</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar as regras do jogo para o João	3.20	0.88
	<b>K</b>	Quão confiante está na sua capacidade de instruir os pares para ajudar o João	3.74	0.80

Segundo os dados acima referidos para a subescala Deficiência Intelectual, o Item G - “Quão confiante está na sua capacidade de modificar o próprio gesto técnico para ajudar o João” apresentou a média mais baixa (M=3,14 e DP=0,94), enquanto o Item C – “Quão confiante está na sua capacidade para instruir os colegas para ajudar o João” apresentou os valores mais altos (M=4,06 e DP=0,72).

Tendo em conta a tabela 4, para a subescala Deficiência Física o Item J - “Quão confiante está na sua capacidade em modificar os equipamentos para ajudar o Manuel” obteve a média mais baixa (M=3,50 e DP=1,01), enquanto os Itens D – “Quão confiante está na sua capacidade para proporcionar um ambiente seguro para o Manuel” e I – “Quão confiante está na sua capacidade de modificar as regras do jogo para o Manuel” apresentaram os valores mais altos, ambos com uma média de 3,95.

Tabela 4 - Análise descritiva referente à subescala Deficiência Física

<i><b>Subescala</b></i>	<i><b>Questão</b></i>	<i><b>Item</b></i>	<i><b>Média</b></i>	<i><b>Desvio Padrão</b></i>
	<b>A</b>	Quão confiante está na sua capacidade de criar objetivos individuais para o Manuel	3.89	0.82
	<b>B</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar os testes para o Manuel	3.75	0.93
	<b>C</b>	Quão confiante está na sua capacidade para instruir os colegas para ajudar o Manuel	3.56	0.94
	<b>D</b>	Quão confiante está na sua capacidade para proporcionar um ambiente seguro para o Manuel	3.95	0.79

**Deficiência Física**

<b>E</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar os gestos técnicos se o Manuel não os consegue realizar como os seus colegas	3.89	0.87
<b>F</b>	Quão confiante está na sua capacidade de proporcionar um ambiente seguro	3.39	0.96
<b>G</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar o equipamento para ajudar o Manuel	3.80	0.84
<b>H</b>	Quão confiante está na sua capacidade de instruir os colegas para ajudar o Manuel	3.60	0.94
<b>I</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar as regras do jogo para o Manuel	3.95	0.83
<b>J</b>	Quão confiante está na sua capacidade em modificar os equipamentos para ajudar o Manuel	3.50	1.01
<b>K</b>	Quão confiante está na sua capacidade para proporcionar um ambiente seguro para o Manuel	3.51	1.06
<b>L</b>	Quão confiante está na sua capacidade em instruir os pares para ajudar o Manuel	3.78	0.84

Através dos dados abaixo apresentados para a subescala Deficiência Visual, aparecem dois Itens (E e G) com a média mais baixa (M=3.48). Item E – “Quão confiante está na sua capacidade de instruir os colegas para ajudar a Sofia” apresenta M=3.48 e DP=0,88, enquanto o Item G – “Quão confiante está na sua capacidade de proporcionar um ambiente seguro para a Sofia” apresenta a mesma média (M=3.48) e DP de 0.99. Para esta subescala (DV), a média mais alta (M=3,92 e DP=0,87) pertence ao Item C – “Quão confiante está na sua capacidade de modificar os requisitos dos testes de condição física da Sofia”.

Tabela 5 - Análise descritiva referente à subescala Deficiência Visual

<i>Subescala</i>	<i>Questão</i>	<i>Item</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<b>Deficiência Visual</b>	<b>A</b>	Quão confiante está na sua capacidade para proporcionar um ambiente seguro para a Sofia	3.94	0.86
	<b>B</b>	Quão confiante está na sua capacidade para instruir os colegas para ajudar a Sofia	3.73	0.99
	<b>C</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar os requisitos dos testes de condição física da Sofia	3.92	0.87
	<b>D</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar as instruções para ajudar a Sofia	3.53	0.98
	<b>E</b>	Quão confiante está na sua capacidade de instruir os colegas para ajudar a Sofia	3.48	0.88
	<b>F</b>	Quão confiante está na sua capacidade de modificar o equipamento para ajudar a Sofia	3.89	0.91
	<b>G</b>	Quão confiante está na sua capacidade de proporcionar um ambiente seguro para a Sofia	3.48	0.99

<b>H</b>	Quão confiante está na sua capacidade de proporcionar um ambiente seguro para a Sofia	3.79	1.00
<b>I</b>	Quão confiante está na sua capacidade em instruir os pares para ajudar a Sofia	3.58	0.99
<b>J</b>	Quão confiante está na sua capacidade em modificar as regras do jogo para a Sofia	3.49	0.94

## Discussão

A inclusão de alunos com deficiência no ensino geral está cada vez mais a tornar-se num modelo educacional em vários países à volta do mundo (Camerini, 2011; MEHR, 2007). Na maioria dos países da União Europeia, a inclusão destes alunos no ensino geral já é considerada uma prática comum (Klavina, 2008; Kudláček, Jesina & Flannagan, 2010; Morley, Bailey, Tan, & Cooke, 2005). Tendo a legislação internacional e nacional tornado o processo de inclusão obrigatório, várias barreiras têm surgindo como o mau desenvolvimento profissional do professor, falta de competências, apoios limitados (e.g Campos, Ferreira & Bock 2015; Rybová & Kudláček, 2013), turmas grandes (Kodish, Hodges Kulinna, Martin, Pangrazi, & Darst, 2006), assim como baixos níveis de eficácia para instruir alunos com deficiência (Kodish et al., 2006).

Apesar de existir algumas pesquisas na literatura sobre a autoeficácia de professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física traduzidos para a realidade portuguesa, existe alguma escassez de pesquisas fundamentadas acerca desta temática da perspetiva de futuros professores. Esta informação é extremamente importante adquirir para que possamos ter uma noção detalhada se os alunos de 1º e 2º ciclo, ou seja, os futuros professores de Educação Física ao longo do seu percurso académico adquirem conhecimentos necessários para dar resposta face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Desta forma, surge o interesse de continuar a

aprofundar e alargar o número de pesquisas relacionadas com o tema, sendo que, este estudo, teve como objetivo estabelecer a confiabilidade do instrumento (SE-PETE-D), fazendo a sua adaptação transcultural à população portuguesa, de forma a aferir uma validade que permita medir e compreender as crenças de autoeficácia dos futuros professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, Física e Visual, e realizar uma análise fatorial exploratória, uma vez que este questionário está em processo de validação a nível internacional, sendo assim o contributo nacional para a respetiva validação. Como apresentado anteriormente, foi utilizada a estatística inferencial com o objetivo de explorar a variável sexo identificada a partir da caracterização da amostra, tendo sido utilizado o teste t Student e para estimar a confiabilidade do questionário e das suas escalas conduzimos uma análise da consistência interna utilizando o alfa de Cronbach. Não houve diferenças estatisticamente significativas relativamente à autoconfiança entre o sexo masculino e o sexo feminino, assim como no estudo elaborado por Jovanovic et al. (2014), onde o SE-PETE-D foi aplicado a alunos de 3 universidades diferentes. Para obter níveis altos de confiabilidade é necessário resultados de 0.700 ou superior segundo Nunnally (Panayides, 2013). De acordo com medidas mais estritas, altos valores são apenas considerados a partir de 0.75 até 1 (Coolican, 1999). Portanto, o nosso estudo apresenta altos valores de confiabilidade. Desta forma, podemos observar que os resultados são em geral, bastante positivos quanto à validade da versão portuguesa da escala. A confiabilidade de cronbach obteve bons resultados em todas as subescalas, confirmando assim a sua consistência. No entanto, estes resultados devem ser interpretados com precaução, dado que podem existir fatores que enviesem a sua fiabilidade. A amostra do estudo está distribuída de forma pouco equilibrada, sendo maioritariamente constituída por sujeitos do sexo masculino, e por ter sido aplicado apenas a alunos da Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra, o que pode ter influenciado em determinadas situações. Apesar de esta análise exploratória fornecer indicadores importantes, requerem-se estudos mais aprofundados para investigar e validar o constructo da escala de autoeficácia e das suas subescalas, que possibilitem a fiabilidade de instrumentos para que possamos ter uma noção detalhada se os futuros professores de Educação Física ao longo

do seu percurso académico adquirem conhecimentos necessários para dar resposta face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

## Referências

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.

Ammah, J.O., & Hodge, S.R. (2006). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *High School Journal*. 40–54.

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.

Bailey, (2005). Including all pupils in primary physical education. In R. P. Bailey & T. M. Macfadyen (Eds.), *Teaching physical education* (pp. 5-11)

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control* (New York, Freeman).

Bandura, A (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

Block, M.E., & Rizzo, T.L. (1995). Attitudes and attributes of GPE teachers associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 80–87.

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. (2007). A teachers guide to including students with disabilities in general physical education (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Block, M. E., Klavina, A., & Flint, W. (2007). Including students with severe, multiple disabilities in general physical education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(3), 29-32.

Block, M. & Hutzler, Y. & Barak, S. & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education Majors Toward Inclusion

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.

Camerini, A. (September, 2011). Full inclusion in Italy: A radical reform. Paper presented at the Conference on Inclusive Education for Children with Disabilities. Moscow.

Chandler, P., & Greene, L. (1995). A statewide survey of adapted physical education service delivery and teacher in-service training. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 262-274.

Coolican, H. (1999). Research methods and statistics in psychology (3rd ed.). London: Hodder and Stoughton

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

Crochík, J., Freller, C., Ferreiri, M., Feffermann, M., Nascimento, R., & Casco, R. (2009). Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (1), 40-59.

- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research Studies*, 24(3), 751-766.
- Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32–43.
- Elliott, 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* vol23 nº3.
- Ferreira, J. (2008). Módulo de Psicologia do Exercício e Saúde no âmbito do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais. Textos de Apoio.
- Filipic, T. (2006). Zagotavljanje kompetentnosti bodocih sportnih pedagogov – pogoji za uspesno inkluzijo. In M. Kovac & A. Rot (Eds.), *Zbornik referatov – 19. Strokovni posvet Zveze drusev sportnih pedagogov* (pp. 30–33).
- Folsom-Meek S. L. e 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.
- Hardin, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62(1), 44–56.
- Hassamo, I. (2009). *Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, 10-24.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37, 137-150.
- Hegarty, S. (2006). "Inclusão e educação para todos - parceiros necessários" In Rodrigues, D. (org.), *Aprender Juntos para aprender melhor – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Hodge, S. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator* , 55(2), 68-77.

Hodge, S.R., & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48–63.

Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M. E., & Djordjević, I. (2014). Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32–46.

Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity.

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.*

Klavina, A. (2008). Using peer-mediated instructions for students with severe and multiple disabilities in inclusive physical education: A multiple case study. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1 (2), 7-19

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.

Kodish, S., Kulinna, P.H., Martin, J., Pangrazi, R., & Darst, P. (2006). Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 390–409.

Kudláček, M., Jesina, O., & Flannagan, P. (2010). European inclusive physical education training. *Advances in rehabilitation*, 3, 14-17

- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64 – 81.
- Lepore, M., Gayle, G.W., & Stevens, S.F. (1998). Adapted aquatics programming; A professional guide. Champaign, IL: *Human Kinetics*.
- Lee, S., Burgeson, C., Fulton, J., & Spain, C. (2006). Physical education and physical activity: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, 77, 435-463.
- Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1–17.
- Martínez, I., & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, 279, 175-202.
- Mauerberg-deCastro, E. (2005). *Atividade Física Adaptada (1ª Eds.)*. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd Editora.
- 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.
- 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. v1, 161-176
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teacher's view of including pupils with special education needs and/or disabilities in physical education. *European Education Review*, 11, 84-107
- Ministry of Education and Human Resources. (2007). *Special education annual report to congress*. Seoul, Korea: Ministry of Education and Human Resources.
- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem no Domínio Cognitivo – Motor*. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Nielsen, L. (1999). *“Necessidades Especiais na Sala de Aula”*. Porto: Porto Editora.

Rizzo, T.L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Education Quarterly*, 1, 267–274.

Rizzo, R.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.

Rodrigues, D. (2003). *A educação e a diferença*. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34) Porto: Porto Editora.

Romi, S., & Leiser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 85-105.

Rybová, L., & Kudláček, M. (2013). The state of inclusion of students with physical disabilities in general physical education in Prague and Central Bohemia Region. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6, 57–61.

Simon, J. (1990). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes* (2nd ed). Lisboa: Edições ASA.

Tschannen-Moran, M., Woolfol Hoy, A., & Hoy, W.K (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of educational research*, n.68, 202-248.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

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

Unesco (2005). “*Guidelines for inclusion – Ensuring access to Education for All*”. Disponível em <http://portal.unesco.org>. Acesso: 9 Junho 2009

Universidade de Coimbra . Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.

United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol.

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