



Joana Fernandes Borlido

Análise da Fiabilidade da Escala da Autoeficácia dos Professores de Educação Física face à inclusão de Alunos com Autismo

Dissertação de Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais da
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Abril de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Análise da Fiabilidade da Escala de
Autoeficácia dos Professores de Educação
Física face à Inclusão de Alunos com Autismo**

**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 Carvalheiro Campos

COIMBRA

Abril 2015

RESUMO

A autoeficácia dos professores parece ser o indicador mais importante das atitudes no contexto inclusivo. Nomeadamente no âmbito da disciplina de Educação Física é possível apontar a relevância das perceções e da autoeficácia dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Porém, há poucas pesquisas a investigar as fontes de autoeficácia, particularmente na EF. Assim, o presente estudo tem como objetivo avaliar a confiabilidade da versão portuguesa do *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities – Autism* (Taliaferro, Block, Harris & Krause, 2010) e realizar uma análise preliminar da autoeficácia dos professores de EF face a inclusão de alunos com autismo.

Os participantes foram 57 professores de EF, n=29 do sexo masculino e n=28 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 23 e os 61 anos (M=33.40 e DP=7.16).

Os resultados atestam a consistência interna da versão portuguesa do instrumento. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas quanto ao sexo. Recomenda-se a profusão de estudos utilizando este instrumento de forma a realizar posteriormente uma análise factorial.

Palavras-chave: AUTOEFICÁCIA; PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA; INCLUSÃO; AUTISMO; FIABILIDADE; PESEISD-A

ABSTRACT

The self-efficacy of teachers seems to be the most significant indicator of attitudes in inclusive settings. In particular within the subject of Physical Education one can point out the relevance of perceptions and self-efficacy of teachers towards inclusion. Thus, this study aims to assess the reliability of the Portuguese version of the *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities - Autism* (Taliaferro, Block, Harris & Krause, 2010) and perform a preliminary analysis of PE teachers' self-efficacy toward the inclusion of students with autism.

Participants were 57 PE teachers, $n = 29$ males and $n = 28$ females, between 23 and 61 years old ($M = 33.40$, $SD = 7.16$).

The results show good internal consistency of the Portuguese version of the instrument. There are no statistically significant differences by gender. It is recommended that the plethora of studies using this instrument in order to subsequently perform a factor analysis.

Keywords: SELF-EFFICACY; PHYSICAL EDUCATION TEACHERS; INCLUSION; AUTISM; RELIABILITY; PESEISD-A

LISTA DE ABREVIATURAS

DP – Desvio padrão

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

EE – Ensino Especial

EF – Educação Física

M – Média

NEE – necessidades educativas especiais

PEA – perturbações do espectro do autismo

PESEISD - *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities*

PGD – perturbações globais do desenvolvimento

ÍNDICE

Resumo	I
Abstract	II
Lista de Abreviaturas	III
Índice	IV
Capítulo 1 – Introdução	1
Preâmbulo	1
1.1. Contextualização do Problema	1
1.2. Identificação do Problema	2
1.3. Objetivos do Estudo	3
1.4. Estrutura da dissertação	3
Capítulo 2 - Revisão da Literatura	4
2.1. As perturbações do espectro do Autismo	4
2.2. Perspetiva histórica da Inclusão Educativa	8
2.3. A Autoeficácia	12
2.3.1 Definição de Autoeficácia	12
2.3.2 Teoria da Autoeficácia de Bandura	14
2.4. Estudos sobre a Autoeficácia de professores de EF	20
Capítulo 3 – Referências Bibliográficas	24
Capítulo 4 – Artigo científico	33

CAPITULO 1 – INTRODUÇÃO

No presente capítulo apresenta-se a contextualização e a identificação do problema, demonstrando a pertinência do presente estudo e os respectivos objetivos.

Preâmbulo

No decorrer da minha atividade profissional, como professora de Educação Física e monitora de natação e de actividade física, deparei-me por diversas vezes com alunos com perturbações do espectro do autismo, que apesar de demonstrar um enorme interesse pelas actividades desenvolvidas, necessitavam de um currículo específico assim como de estratégias de ensino diferenciadas. Esta realidade começou a despertar o meu interesse para esta linha de investigação, que foi incrementado durante a parte curricular do mestrado, uma vez que foram abordadas diferentes temáticas com vista à valorização da actividade educativa, sensibilizando os futuros professores, para questões pertinentes, tanto a nível social como pedagógico.

Por outro lado, como existem poucos estudos sobre a autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão de alunos com autismo, decidi realizar a minha pesquisa de dissertação nesta área, para compreender de forma mais aprofundada as percepções dos professores face à inclusão de alunos com autismo.

1.1. Contextualização do Problema

Os valores e práticas educacionais têm sofrido modificações ao longo do tempo, traduzindo-se em diferentes formas de atuar para com os indivíduos com necessidades educativas especiais (NEE). Actualmente caminham no sentido de um modelo que destaca as características da pessoa com NEE, com o objetivo de construir uma sociedade inclusiva (Marques, Moura & Castro,

2001). Configura-se assim uma nova realidade no espaço escolar, onde os professores são confrontados com realidades que desconhecem e para as quais não se encontram habilitados.

“ [...] os professores são a chave para a inclusão.”

Bennet (1997, citado por Matos, 1999, p. 32)

Numa sociedade que cada vez mais se auto-proclama de inclusiva, é imperativo verificar se, no contexto educativo, os docentes respondem efetivamente de forma positiva à diversidade. Tendo em conta os princípios da filosofia inclusiva e o modo como as atitudes e certas variáveis se parecem relacionar com o conceito comportamental, a inclusão na aula de Educação Física (EF) tem sido tema de muitas pesquisas, tentando perceber o estado do processo de inclusão nesta disciplina.

Assim, o professor é a principal figura de condutas face à inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular. Nomeadamente no âmbito da disciplina de EF é possível apontar a importância das atitudes e da autoeficácia dos professores face à inclusão. Assim surge naturalmente uma questão pertinente: será que os professores se sentem competentes face à inclusão nas aulas de EF?

1.2. Identificação do Problema

O conceito de autoeficácia apresenta-se como um potencial preditor do comportamento humano e a autoeficácia docente pode ser definida como a crença na capacidade para organizar e executar as ações requeridas para produzir os resultados educacionais desejados (Bandura, 1997). Atualmente, o conceito da autoeficácia parece ser o indicador mais importante das atitudes no contexto inclusivo. Porém, há poucas pesquisas a investigar as fontes de autoeficácia particularmente na EF. Assim sendo, e baseado na teoria da autoeficácia de Bandura (1977) desenvolveu-se o *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – PESEISD (Taliaferro,

Block, Harris & Krause, 2010), com a finalidade de avaliar a autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE. O seu domínio de funcionamento é medido tanto em contexto geral como em situação específica, como recomendado por Bandura (2006). Entre a diversidade de alunos no ensino inclusivo foi nosso propósito aferir a autoeficácia face à inclusão de alunos com autismo, uma vez que é uma das NEE cada vez mais presente no ensino inclusivo em Portugal.

1.3. Objetivos do Estudo

O presente estudo tem como objetivo avaliar a confiabilidade do instrumento *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – PESEISD (Taliaferro et al., 2010), traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos e Ferreira (2012) e realizar uma análise preliminar acerca da autoeficácia dos professores de EF face a inclusão de alunos com autismo, uma vez que nunca foi feito este levantamento, com o atual instrumento, na população Portuguesa.

1.4. Estrutura da dissertação

A estrutura desta dissertação de mestrado é baseada no “*Modelo Escandinavo*”.

Desta forma, será composta por duas partes, sendo que a primeira diz respeito aos três primeiros capítulos, nomeadamente a Introdução, Revisão de Literatura e Referências Bibliográficas. A segunda parte refere-se ao trabalho de pesquisa, sendo apresentado em formato de artigo científico.

Assim, o Capítulo I destina-se à Introdução que engloba a contextualização do problema, identificando-o e explicando a sua pertinência, bem como a apresentação geral do problema. Pretende ainda justificar a importância do enunciado do problema, com a delimitação das questões de pesquisa, e o seu contributo para o universo de estudos já elaborado.

Terminando com a estrutura do estudo, onde se apresenta de forma sintética e inequívoca toda a organização do trabalho e do conteúdo de cada capítulo constituinte da pesquisa a realizar.

O Capítulo II irá corresponder à Revisão da Literatura e contempla o enquadramento teórico e conceptual da dissertação. Encontra-se organizado em torno dos temas principais da dissertação, que pretendem dar a conhecer ao leitor os estudos e pesquisas elaboradas até ao momento, definindo e expondo conceitos, teorias e ideologias temáticas, relacionados com as Perturbações do Espectro do autismo (PEA), as perspetivas sobre o ensino inclusivo, o conceito e a teoria da autoeficácia, terminando com os estudos realizados na área da autoeficácia dos professores de EF face a inclusão de alunos com PEA.

No Capítulo III apresentamos as referências bibliográficas utilizadas na realização desta primeira parte do trabalho.

Por fim, o Capítulo IV será composto pelo Artigo Científico, redigido segundo as orientações e diretrizes recomendadas pelas normas de publicação da revista *Motricidade*.

CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo é realizada uma análise bibliográfica relacionada com a presente área de estudo, nomeadamente as perturbações do espectro do autismo, a educação inclusiva e a autoeficácia.

2.1 As perturbações do espectro do autismo

Leo Kanner e Hans Asperger foram os responsáveis pelas primeiras referências científicas ao autismo, em 1943 e 1944 respetivamente, descrevendo uma doença infantil caracterizada por uma perturbação na interação social. Em 1943, Kanner descreve as crianças com autismo, que denominou de *Early Infantile Autism*, na sua maioria rapazes e com dificuldade em relacionar-se com outras pessoas, como auto-suficientes e solitárias, com dificuldade em usar a linguagem como forma de comunicação e que podiam apresentar atrasos na linguagem, além de aprenderem a repetir várias coisas, desde a infância. Estas crianças tinham uma memória visual muito boa, mas as mudanças nas rotinas, padrões e ordem das ações do dia a dia podiam fazer a criança ficar muito angustiada e alterada. Um ano depois, Asperger descreveu algumas crianças que seguiam um curso normal de desenvolvimento, mas com atrasos primários na capacidade de socialização e interação interpessoal e com dificuldades no uso normal do contacto visual e linguagem gestual. Estas crianças adquiriam a capacidade de inventar palavras, apresentavam pouca coordenação motora, resistência a mudanças, ligação extremamente forte a alguns objetos e tinham tendência para obter resultados mais elevados em testes de QI, podendo ser adultos bem sucedidos (Asperger & Frith, 1991). Assim, Kanner (1943) considerava o autismo como um distúrbio do contacto afetivo que originava o isolamento social, tendo passado a ser relacionado a prejuízos cognitivos apenas na década de 70 e 80. Posteriormente, após os anos 90 é dado um novo enfoque aos prejuízos sociais. Segundo Lampreia (2007) ainda não há um consenso se os distúrbios comportamentais estão relacionados exclusivamente a défices biológicos. Segundo Wing (1992) as três

principais áreas a sofrer alterações qualitativamente no autismo são a interação social, a comunicação e o comportamento (padrões restritos de comportamentos, interesses e atividades).

As estimativas da prevalência global das Perturbações do Espectro de autismo (PEA) têm vindo a aumentar ao longo das últimas décadas, sendo a incidência deste transtorno de quatro rapazes em cada cinco crianças autistas (Bacchelli & Maestrini, 2006). Inicialmente os valores apresentados nos vários estudos era muito baixo – 0,7 e 2,33 por 10000 (Treffert, 1970; Steinhausen, 1986), porém com a aplicação dos diagnósticos como o ICD-10 (OMS, 1992), estas estimativas aumentaram – a 8,7 em 10000 (Taylor et al., 1999). Por fim, com o aparecimento do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – IV (DSM-IV)*, as estimativas passaram para valores muito mais elevados – 58,7 e 62,6 em 10000, dos quais, entre 16,8 e 22 são crianças com autismo (Chakrabarti & Fombonne, 2005). O facto de estes números terem aumentado muito, poderá dever-se, não só a um verdadeiro acréscimo da prevalência, mas também a uma maior consciencialização das pessoas em relação a esta problemática, ao estabelecimento de critérios de diagnóstico mais inclusivos e a diferenças nos métodos de estudo e na amostragem populacional (Oliveira, Ataíde, Marques, Miguel, Coutinho, & Mota-Vieira, 2007; Wing & Potter, 2002). Em Portugal, a prevalência de autismo corresponde a 9,2 em 10000 crianças, havendo uma variação regional nas estimativas de prevalência, o que sugere que fatores como as características genéticas populacionais ou fatores ambientais observados a nível regional possam contribuir para as discrepâncias encontradas (Oliveira et al., 2007).

Desde 1943, depois de ter sido identificado por Kanner, surgiram diversas teorias sobre a etiologia do autismo, nomeadamente as teorias comportamentais, as teorias neurológicas e fisiológicas. As causas do autismo ainda permanecem uma incógnita (genéticas, doenças infecciosas, intoxicação química), não existindo apenas uma causa para as PEA, defendendo-se uma etiologia multifactorial, que se manifesta em diversos graus de severidade. Esta perturbação pode ter origem em inúmeras causas, tais como factores genéticos, infecções por vírus, complicações pré ou péri-natais ou outras causas ainda não identificadas que comprometem a adequada formação cerebral. Evidencia-se também o papel da componente genética no autismo,

apesar de ainda não haver certezas quanto ao papel dos genes na sua origem. No entanto, tem-se verificado que o autismo pode ocorrer em associação com múltiplos distúrbios biológicos, tais como a paralisia cerebral, rubéola pré-natal, infecções por citomegalovírus e epilepsia, entre outros (Ornitz, 1983).

Em meados dos anos 80 surge uma teoria psicológica, que ficou conhecida como a “Teoria da Mente”, da autoria de Frith, Leslie e Cohen. As teorias psicológicas pretendem explicar a tríade de incapacidades na socialização, comunicação e imaginação, em termos de um ou mais défices psicológicos.

Da análise em conjunto de todas estas ideias, evoluiu a atual definição das PEA e Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD) e a partir delas foram elaborados os seus critérios de diagnóstico, descritos nos manuais em que se baseia, atualmente, o diagnóstico de autismo, como o DSM-V (APA, 2012). O autismo é uma das mais graves perturbações do desenvolvimento que pode afetar o ser humano, sendo classificado pelo DSM – V (APA, 2012), como uma PGD, que se caracteriza pelo défice significativo e persistente na comunicação e nas interações sociais, bem como pela presença de padrões restritos e repetitivos do comportamento, de interesses e atividades que interferem com a aprendizagem e participação. Estas características levam a que o ensino tenha de ser individualizado, para que o professor responda devidamente à heterogeneidade de perfis de aprendizagem de forma a procurar a equidade educativa, por forma a que as crianças com PEA possam usufruir de uma educação pedagogicamente saudável e adaptada às suas necessidades.

Portanto, torna-se imperativo realizar um bom diagnóstico das PEA, analisando várias características clínicas e comportamentais das crianças, incluindo uma descrição detalhada do seu historial clínico e de desenvolvimento, descrições do seu comportamento no dia-a-dia e avaliação direta da sua interação social, comunicação e função intelectual, com recurso a vários testes e de acordo com critérios descritos nos manuais de diagnóstico (Oliveira et al., 2007).

Atualmente, o manual DSM-V (APA, 2012) unifica os critérios de diagnóstico das PEA. Assim foi feita uma diferenciação das PEA de outras perturbações que afetam o neurodesenvolvimento, mas que não fazem parte

deste espectro, como por exemplo, a síndrome de Rett. Por outro lado, uma diferenciação dentro das PEA foi-se tornando inconsistente ao longo do tempo, sendo esta melhor representada como uma categoria única de diagnóstico (APA, 2012). Assim, e de acordo com o DSM-V (APA, 2012) uma pessoa com PEA apresenta (a) défice significativo e persistente na comunicação, tanto na compreensão do que é dito como na produção de linguagem verbal e nas interações sociais com colegas e professores e (b) padrões restritos e repetitivos do comportamento, de interesses e atividades que interferem com a aprendizagem e participação.

2.2. Perspetiva histórica da Inclusão Educativa

A problemática da aceitação do indivíduo com deficiência na sociedade tem sofrido várias alterações ao longo dos tempos. Inicialmente foram encarados como entidades possuídas e desprovidas de qualquer significado e importância; seres perseguidos e aniquilados por não atenderem aos padrões previamente estabelecidos pela norma social. O indivíduo com deficiência era assim estigmatizado, é um indivíduo que expressa desvantagem e descrédito diante de oportunidades direccionadas para os padrões de qualidade de vida (Ferreira, 2008). Na perspectiva médica, a Organização Mundial de Saúde (OMS) (1989, p. 56), caracteriza deficiência como “[...] uma perda de substância ou alteração de uma função ou de uma estrutura psicológica, fisiológica ou anatómica”. Desta forma e de acordo com Fonseca (1980), os seres com deficiência surgem como aqueles que se destacam. Esta população, pelos desvios negativos que apresenta nos padrões de referência da sociedade, é relegada para um plano desviante de qualquer sistema social (Ferreira, 2008). É empurrada para o isolamento e separatismo, pois mesmo quando não é encarada como doença social, encontra-se ou é colocada na fronteira da exclusão (Marques, 1997).

Desde meados do século XX (anos 60), com origem na Europa, nos países nórdicos, apostou-se na escolarização das crianças com deficiência sensorial no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar. Os países que aderiram a este movimento colocaram as

suas crianças e jovens com deficiência nas turmas regulares, acompanhados por professores de Ensino Especial (EE), com formação especializada. Este movimento evolui e afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, destacando-se o Warnock Report (1978) que introduziu o conceito de *special educational needs* (Necessidades Educativas Especiais), substituindo a categorização médica das crianças e jovens com deficiência. São assim os critérios pedagógicos que passam a desencadear a ação educativa e não os critérios exclusivamente médicos. É com o Education Act (1981) que o conceito vai ser oficialmente definido, em Inglaterra:

«uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela».

Portugal, tendo iniciado a integração escolar no início dos anos 1970, cria e regulamenta as Equipas de EE em 1988, para os professores de EE (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08) e mais tarde, o regime educativo especial para os alunos com NEE (Decreto 319/91, de 23 de Agosto), duas medidas importantes para a definição da política educativa, nesta área.

A ruptura formal com o EE dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e reforça-se com a Conferência Mundial sobre NEE que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas. Situa os direitos das crianças e dos jovens com NEE no contexto mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993). A grande produção de documentos de cariz científico, realizadas individualmente ou por organizações mundiais, que dão origem a orientações de política educativa, a nível internacional, expressa bem a urgência do combate à exclusão e a necessidade de serem

criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar.

Surgem assim novas orientações académicas e pedagógicas, que se distinguem em grande parte das anteriores pela afirmação do respeito pela dignidade humana e pela garantia de que à pessoa com qualquer necessidade especial ser-lhe-á permitido integrar-se nas diversas metas do funcionamento social sem qualquer barreira psicológica ou física. A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva. Como se pode ver, o conceito de inclusão é enunciado pela primeira vez nesta declaração, redigida pela Conferência Mundial de Educação Especial:

”O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”

(Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).

Assim, o conceito de Escola Inclusiva surge como uma evolução do conceito de Escola Integrada, na medida em que não pretende colocar o aluno na “normalidade”, mas assumir perante todos que a diversidade e heterogeneidade são factores positivos e promotores do desenvolvimento dos alunos com e sem NEE (Mikkelsen, 1978, citado por Ferreira, 2008b; Alper Schloss, Etscheidt & MacFarlane, 1995). Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo

não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. Embora pareça um princípio utópico, compete à comunidade escolar, assim como a toda a sociedade, o desenvolvimento de uma atitude positiva e de aceitação face às crianças com deficiência, na tentativa de superar os problemas que se levantam no decorrer de todo um processo de ensino-aprendizagem. Grande parte do sucesso da inclusão dos indivíduos com NEE, resulta da forma como os professores lidam com a situação (Ferreira, 2008b). Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Assim, os professores são diariamente confrontados com o grande desafio do ensino, tornando-se necessário que todos sejam capazes de potenciar e estimular o indivíduo com deficiência no contexto educativo.

A disciplina de EF pode ser um adjuvante importante na educação inclusiva e, apesar do aumento desta linha de investigação nos últimos anos (Campos, 2014; Block & Obrusnikova, 2007), este tema tem sido pouco tratado no nosso país. Rodrigues (2001) enuncia três aspectos que fazem da EF uma disciplina auxiliar no processo de Inclusão: a flexibilidade dos programas, as atitudes mais positivas face aos alunos dos profissionais de EF e ainda a capacidade de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado mesmo em alunos com níveis de desempenho muito diferentes. Desta forma, as aulas de EF contribuem mais que as restantes disciplinas para a inclusão de crianças com deficiências na comunidade escolar, já que concorrem para o desenvolvimento dos três domínios fundamentais do comportamento: cognitivo, afectivo e psicomotor. O sucesso da inclusão depende em grande medida da qualidade dos programas regulares de EF e da possibilidade destes irem ao encontro das necessidades de indivíduos diferentes (Sherrill, 2004) e as práticas inclusivas bem-sucedidas e positivas poderiam ser alcançadas na EF (Obrusníková, Block & Válková, 2003). Por outro lado, estudos realizados em Portugal (e.g. Campos, 2014) relacionados com as atitudes dos docentes de EF face à inclusão de alunos com deficiência, revelam que essas atitudes mais ou menos positivas estão intimamente relacionadas com a sua formação, o

tempo de serviço e o género. Por outro lado, um aspecto que vem contrariar o facto de a EF ser facilitadora da inclusão é a competitividade inerente à disciplina, o que acentua a exclusão e não a inclusão. Segundo os princípios da filosofia inclusiva e o modo como as atitudes e certas variáveis se parecem relacionar com o conceito comportamental, a inclusão na aula de EF tem sido tema de muitas pesquisas, tentando perceber de que forma as percepções dos professores influenciam a inclusão nesta disciplina.

2.3 A autoeficácia

Uma vez que o presente trabalho se foca na autoeficácia dos professores de EF, torna-se pertinente a definição deste constructo, que se atribui inequivocamente a Bandura. Assim, para além de definirmos a autoeficácia neste capítulo, iremos também descrever a Teoria da autoeficácia de Bandura.

2.3.1 Definição de autoeficácia

Segundo Bandura (1977, 1997, 2006), a autoeficácia refere-se à crença ou expectativa de que é possível, com esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um resultado desejado. Assim, a autoeficácia funde-se na noção de competência pessoal (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Pajares, 2005), pois é essa noção que permite aos sujeitos estimar a possibilidade de realizarem as tarefas com sucesso e de alcançarem os resultados desejados levando-os a formar expectativas para a sua realização.

A autoeficácia traduz-se na capacidade de produzir determinados níveis de desempenho que exercem influência sobre os factos que afetam a sua vida (Bandura, 1977). Estas crenças de autoeficácia influenciam, por sua vez, as escolhas realizadas, o esforço empreendido, a persistência perante o confronto com obstáculos, a qualidade do desempenho e, também, a forma como as pessoas se sentem, o que pensam, como se motivam e se comportam

(Bandura, 1997). Deste modo, as crenças de autoeficácia são encaradas como um factor psicológico envolvido no processo de transição, uma vez que poderão dar um importante contributo para a persistência face aos obstáculos e ter uma grande influência no optimismo do indivíduo (Betz, 2004).

Normalmente, utiliza-se o conceito de autoeficácia para se referir às crenças ou percepções do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas. Entretanto, deve-se considerar que a autoeficácia pode ser mais ou menos geral ou específica, sendo que a autoeficácia generalizada, conceito elaborado mais recentemente, corresponde às crenças na eficácia pessoal para lidar positivamente com desafios futuros em geral (Fontaine, 2005).

A percepção de autoeficácia refere-se às crenças que se tem sobre a própria capacidade de organizar e executar ações exigidas para manusear uma ampla gama de situações desafiadoras de maneira eficaz, ou seja, conseguindo alcançar os objetivos específicos propostos (Bandura, 2006). Segundo o mesmo autor, além de gerar capacidades ou competências, a percepção de autoeficácia também tem outras influências sobre o comportamento humano, tais como padrões de reações emocionais e de pensamentos, os resultados esperados, o comportamento antecipatório e as restrições ao próprio desempenho. Martínez e Salanova (2006) salientam que as crenças de eficácia se constroem baseadas nos juízos sobre as capacidades possuídas. Com as mesmas capacidades, pessoas com diferentes crenças podem obter êxitos ou fracassos em função dessas diferenças de crenças. Assim, a autoeficácia é vista como crenças pessoais; o indivíduo apresenta níveis de autoeficácia elevados ou reduzidos, de acordo com os próprios julgamentos em relação às suas capacidades. Para a elaboração desses julgamentos acerca da própria capacidade, o indivíduo poderá levar em conta diversos fatores, que contribuirão para o aumento ou diminuição de suas crenças. Essas crenças podem estar relacionadas com domínios específicos, podendo haver percepção de elevada autoeficácia em determinado domínio e baixa autoeficácia em outros (Azzi & Polydoro, 2006).

De acordo com Wood e Bandura (1989), a autoeficácia reporta-se a crenças pessoais acerca das capacidades para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos e os cursos de acção necessários para se exercer controlo em acontecimentos que ocorrem ao longo de uma trajectória de vida. Neste sentido, as crenças de autoeficácia activam processos que controlam a forma como as pessoas utilizam os seus conhecimentos e capacidades (Bandura, 1997). Assim, o sucesso numa tarefa não depende apenas de se possuírem as capacidades necessárias, mas também de uma autoeficácia resiliente quanto à capacidade para exercer controlo sobre acontecimentos necessários para se atingirem os objetivos pretendidos (Wood & Bandura, 1989). As realizações e o bem-estar da pessoa requerem, então, um sentido optimista da autoeficácia pessoal, uma vez que estas crenças ajudam o indivíduo a lidar com uma realidade social que implica confronto constante com dificuldades, obstáculos e impedimentos (Bandura, 1995).

2.3.2. Teoria da autoeficácia de Bandura

O tema da autoeficácia remete ao estudo da Teoria Social Cognitiva da qual a Teoria da autoeficácia se constitui elemento central. De acordo com Azzi e Polydoro (2006), embora possa ser investigada de forma independente, a Teoria da autoeficácia está contida na Teoria Social Cognitiva a qual lhe dá suporte e sentido. Nos trabalhos iniciais sobre esta temática, Bandura (1977) enfatiza a importância dos processos cognitivos na aquisição e regulação do comportamento humano, considerando que as possibilidades de controlo do indivíduo sobre a realidade e sobre o próprio comportamento são fortemente influenciadas por dois fatores: as expectativas de resultado e as expectativas de eficácia pessoal. Este autor define expectativas de resultado como uma estimativa pessoal de que um dado comportamento levará à obtenção de certo resultado, enquanto as expectativas de autoeficácia são definidas como a convicção sobre a própria capacidade para realizar com sucesso os comportamentos requeridos para produzir determinado resultado. Estas duas vertentes de expectativas diferem na medida em que uma pessoa pode acreditar que uma determinada acção produzirá certo resultado,

independentemente de acreditar que pode ou não desempenhar tal comportamento com sucesso.

Assim, a preocupação de Bandura (1977) centrou-se na compreensão de mediadores cognitivos através dos quais as experiências de aprendizagem guiam os comportamentos. Em vez de atribuir um papel primordial a variáveis pessoais ou situacionais na determinação dos comportamentos, a Teoria da autoeficácia de Bandura defende um modelo de reciprocidade triádica, onde as variáveis pessoais (estados afectivos, cognitivos e atributos físicos), os factores ambientais externos e o comportamento, operam como determinantes interactivos, influenciando-se mutuamente (Bandura, 1997). Deste modo, admite-se que o *self* é socialmente construído, mas que, através das auto-influências, as pessoas têm um papel naquilo que fazem, na sua maneira de ser e na própria criação das estruturas sociais em que vivem (Bandura, 1997).

No entanto, a reciprocidade que Bandura solicita não significa que os diferentes factores envolvidos tenham igual importância, nem que as influências recíprocas ocorram simultaneamente. Esta perspectiva difere de outras teorias que conceptualizam os comportamentos como função das transacções pessoa – meio, uma vez que, o comportamento é considerado um co-determinante nesta relação, defendendo-se que através de comportamentos observáveis as pessoas afectam as situações, as quais, por sua vez, influenciam os pensamentos, afectos e subsequente comportamento, sendo conjuntamente produtos e produtores do seu meio (Wood & Bandura, 1989). Este modelo recusa uma visão dualista do *self* que o decompõe, em momentos distintos, em agente ou sujeito e noutros em objecto, sendo que a reflexão sobre o próprio funcionamento (ou seja, as auto-influências), origina mudanças na perspectiva do agente, mas não o transforma em objecto (Bandura, 1997).

Na conceptualização de Bandura (1997) a autoeficácia varia ao longo de três dimensões, nomeadamente, o *nível*, a *generalidade* e a *magnitude*. O *nível* diz respeito ao número de passos comportamentais que o indivíduo acredita ser capaz de efectuar com sucesso, ou ao grau de dificuldade das tarefas que o indivíduo se sente capaz de desempenhar. A *generalidade* reporta-se à extensão ou ao conjunto de situações em que o indivíduo se considera eficaz. Este aspecto pode variar num número diferente de dimensões, incluindo as

características qualitativas das situações, a semelhança das actividades, as modalidades em que as capacidades são expressas (cognitiva, afectiva, comportamental), ou ainda, as características das pessoas a quem se dirige o comportamento (Bandura, 1997). Por último, as crenças de autoeficácia variam em função da *magnitude*. Esta refere-se à segurança das convicções relativas às capacidades para realizar uma determinada tarefa e relaciona-se com a resistência das expectativas de autoeficácia perante experiências não confirmatórias. Os indivíduos com crenças de autoeficácia negativas num determinado domínio tendem a afastar-se das tarefas complexas nesse domínio, que são consideradas como ameaças pessoais, insistindo nas suas limitações, nos obstáculos e nos resultados adversos. Os indivíduos com elevada percepção de eficácia tendem a encarar as tarefas complexas como desafios e não como ameaças, prosseguindo os interesses e demonstrando um elevado envolvimento nas actividades. Em geral, estes indivíduos planeiam para si objectivos difíceis e mantêm o seu compromisso com estes, aumentando e sustentando os seus esforços perante o fracasso. Contudo, é importante realçar que esta característica não actua de uma forma linear, havendo um limite a partir do qual um aumento do grau não corresponderá a um comportamento diferente (Bandura, 1997).

Podemos, então, verificar que a autoeficácia varia em função das actividades envolvidas e dos níveis de exigência das diferentes circunstâncias ambientais em que o desempenho é concretizado, pelo que o sistema de crenças de autoeficácia não é um traço global mas sim um conjunto diferenciado de crenças auto-referentes (*self-beliefs*), associadas a domínios distintos de funcionamento. Deste modo, o papel da autoeficácia no funcionamento psicossocial é melhor avaliado através de medidas construídas para analisar domínios particulares de funcionamento, do que através de uma medida geral que inclua itens com pouca relevância para a dimensão a ser estudada (Bandura, 1986).

As crenças de autoeficácia são obtidas e consolidadas a partir de quatro fontes de informação ou tipos de experiências de aprendizagem: a) *experiências de mestria*, b) *aprendizagem vicariante*, c) *persuasão social* e d) *reações fisiológicas ou emocionais* (Bandura, 1981, 1986, 1995, 1997).

a) Experiências de mestria

Segundo Bandura (1994), considerada a mais eficaz no desenvolvimento de um forte senso de eficácia, as *experiências de mestria* dizem respeito às experiências de vividas pelo sujeito no desempenho de uma tarefa, sendo consideradas como fonte de grande influência na construção de crenças de autoeficácia, proporcionando a fonte de informação mais confiável. As influências que têm as experiências de execução sobre a eficácia percebida podem depender também da dificuldade percebida da tarefa, do esforço utilizado, da quantidade de ajuda guiada recebida e dos padrões temporais de êxito e fracasso (Bandura, 1986). Deste modo, experiências pessoais de sucesso tendem a aumentar as crenças de autoeficácia, enquanto os insucessos conduzem à elaboração de noções de menor eficácia, principalmente se ocorrem antes do sentido de autoeficácia estar firmemente elaborado (Bandura, 1995, 1997).

b) Aprendizagem vicariante

As *experiências vicariantes* são aquelas relativas à observação e imitação de modelos, isto é, a aprendizagem por observação de modelos. Assim, observar que um indivíduo teve êxito numa determinada tarefa, pode sugerir a outro que também é capaz de executar a mesma tarefa, motivando-o a realizá-la. Contudo, esse resultado tende a ser temporário, caso não ocorra brevemente uma comprovação de resultado positivo. Com efeito, em diversas actividades os indivíduos têm de avaliar as suas capacidades tendo como termo de comparação o desempenho de outros com os quais encontram semelhanças ou se identificam, sendo que, quanto maior o grau de semelhança assumida, maior a influência do modelo (Bandura, 1995, 1997).

c) Persuasão social

Outra forma de consolidar as crenças de autoeficácia é através da *persuasão social*. Pode manter-se um sentido de autoeficácia quando, de alguma forma, é comunicado ao indivíduo que ele possui as capacidades para realizar a tarefa em questão. Porém, tais informações só serão convincentes se partirem de alguém suficientemente credível para o indivíduo, bem como se

obtiverem, posteriormente, algum tipo de comprovação pela experiência direta. (Bandura, 1995, 1997). Contudo, os efeitos desta fonte de informação são limitados se a experiência directa os contestar.

Pajares e Olaz (2008) entendem que os persuasores desempenham um papel importante no desenvolvimento das crenças de eficácia. Para estes autores, as persuasões positivas podem encorajar e fortalecer, enquanto que as persuasões negativas podem enfraquecer as crenças de eficácia.

d) Estados fisiológicos

Na avaliação das suas capacidades, os indivíduos baseiam-se também, pelo menos em parte, em informação somática associada a *reações emocionais ou fisiológicas*, como os sintomas de ansiedade, medo e fadiga, que, quando percebidos pelo indivíduo, sinalizam vulnerabilidade, levando a julgamentos de baixa capacidade para enfrentar uma dada situação. Estes indicadores parecem particularmente importantes em domínios que incluem, por exemplo, lidar com elementos “*stressantes*”. Por outro lado, o humor positivo e o bem-estar aumentam a percepção de eficácia pessoal e de confiança nas próprias capacidades. De uma forma geral, os indivíduos percebem esses estados como indícios de um desempenho com menor ou maior possibilidade de ser bem sucedido (Bandura, 1995, 1997) e consideram as suas reações de stress e tensão como sinais de vulnerabilidade ao mau desempenho, baseando parte de seus julgamentos sobre as próprias capacidades nos estados emocionais.

As crenças de autoeficácia são, então, construídas com base em informação multidimensional, ou seja, a partir do processamento cognitivo das referidas fontes de informação (Bandura, 1986). Deste modo, o efeito desta informação nas percepções de eficácia pessoal depende de como é cognitivamente processada, o que envolve dois aspectos distintos: por um lado, o tipo de informação a que se está atento e se utiliza como indicador de eficácia pessoal e, por outro, a informação tal como ela é entendida, depois de seleccionada, ponderada e integrada (Bandura, 1997).

O sistema de crenças de autoeficácia é afetado pelas crenças que se têm acerca da origem das capacidades. Deste modo, para o desenvolvimento de um sentido de autoeficácia fortemente persistente é fulcral a adoção de uma perspetiva de construção das capacidades (ou seja, que encara as capacidades como podendo ser adquiridas através do aumento de conhecimentos e do aperfeiçoamento das competências). Aceitar essa perspetiva conduzirá à busca de oportunidades que difundam os conhecimentos e competências, à conceptualização dos erros como elementos naturais do processo de aprendizagem e à avaliação dos desempenhos em termos de progresso pessoal (Bandura, 1993).

Por outro lado, para os indivíduos que consideram as capacidades como uma característica fixa e inata, os desempenhos são avaliados como diagnósticos de capacidades herdadas. Deste modo, os erros são entendidos como ameaças e, conseqüentemente, os indivíduos tendem a preferir situações que diminuam a sua ocorrência. Em oposição, o empenho e o êxito dos outros são também percebidos como indicadores desfavoráveis relativamente às suas capacidades e os insucessos põem rapidamente em causa as crenças de autoeficácia (Bandura, 1993).

Concluindo, os indivíduos que percebem que um meio pode ser controlável constroem um sentido persistente de autoeficácia, que prevalece mesmo face a obstáculos; por outro lado, um forte sentido de autoeficácia, exercido através do empenho e persistência, conduz à perceção de formas de exercer controlo mesmo em meios que compreendam oportunidades reduzidas. A crença de se estar a lidar com um meio dificilmente transformável conduz a uma perda de confiança nas capacidades pessoais para conseguir mudanças. Por seu turno, esta perda de confiança pode levar a que não se desencadeiem comportamentos no sentido de a desenvolver, mesmo em ambientes que proporcionam oportunidades nesse sentido (Bandura, 1993).

2.4 Estudos sobre a autoeficácia de professores de Educação Física

O professor é a principal figura de condutas face à inclusão nas escolas de ensino regular, nomeadamente no âmbito da disciplina de EF em que é possível apontar a importância das atitudes e da autoeficácia dos professores na inclusão. De acordo com Hutzler (2003) a autoeficácia dos professores de EF está significativamente relacionada com atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas.

Estudos realizados nesta área referem que a inclusão bem-sucedida de alunos com NEE nas aulas de EF apresenta desafios únicos para o professor, nomeadamente, a segurança dos alunos, as modificações de instrução, estrutura e organização da aula, as modificações curriculares, equipamentos e espaços da aula e gestão de comportamento (Block & Obrusnikova, 2007). Recentemente foram realizadas algumas pesquisas no âmbito das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE na aula de EF (e.g. Campos, 2014; Block & Obrusnikova, 2007). Infelizmente, os resultados indicaram que os professores de EF sentiam que não tinham sido devidamente preparados para trabalhar com os alunos com NEE, o que por sua vez afeta as suas atitudes, auto-confiança e competência no trabalho com esses alunos (Campos, Ferreira & Block, 2013; Conatser, Block, & Gansneder, 2002; Hodge, 1998). Um outro estudo refere ainda que alguns professores podem não estar a realizar tarefas associadas à inclusão bem sucedida de alunos com NEE nas suas aulas de EF (Goodwin & Watkinson, 2000). Desta forma, muitas crianças com NEE não tiveram acesso adequado ao desenvolvimento das suas capacidades nas aulas ou, em alguns casos, foram excluídas dos programas de EF (Blinde & McCallister, 1998; Goodwin & Watkinson, 2000). Além disso, a falta de preparação pode afetar negativamente a competência, confiança e atitudes dos professores no trabalho com alunos com NEE. Esta é uma preocupação legítima, já que alguns dos fatores-chave para o sucesso da EF inclusiva se baseiam na formação especializada e nas atitudes do professor (Campos, 2014; Block & Rizzo, 1995; Lepore, Gayle, & Stevens, 1998). Similarmente a competência percebida tem sido consistentemente considerada como um preditor significativo das atitudes favoráveis dos professores face à

inclusão de alunos com deficiência na aula de EF (Campos, Ferreira & Block, 2013; Hutzler, 2003; Rizzo & Kirkendall, 1995).

Apesar da profusão de estudos sobre as atitudes dos professores, escassas são as pesquisas a investigar as fontes de autoeficácia particularmente na EF (e.g. Taliaferro, 2010; Martin & Hodges-Kulinna, 2003), facto que tem contribuído para aumentar a tendência para começar a validar-se instrumentos que avaliem a autoeficácia dos professores de EF face a inclusão de alunos com diferentes NEE.

Não obstante a crescente linha de investigação sobre o autismo, verifica-se uma clara falta de pesquisas que incidam nas crenças e autoeficácia dos professores de EF em relação à inclusão destes alunos. De acordo com o *United States Department of Education – USDE* (2008), os alunos com autismo são mais propensos a participar nas aulas EF, do que nas aulas académicas. Alunos com autismo apresentam desafios únicos no âmbito das aulas de EF, uma vez que as suas características específicas, nomeadamente dificuldade nas interações sociais, na comunicação, na informação sensorial, nas habilidades motoras, nos comportamentos, nas habilidades lúdicas e de lazer e na incapacidade de se concentrar em informações relevantes, interferem com a aprendizagem (Houston-Wilson & Lieberman, 2003; Zhang & Griffin, 2007).

Esta temática tem gerado um interesse muito recente no campo da EF inclusiva, resultando numa grande variedade de artigos que visam proporcionar aos professores de EF estratégias de ensino adequadas para trabalhar com alunos com autismo. Taliaferro (2010) sugere que os professores de EF podem estar a contrariar as suas frustrações e dificuldades em como incluir efetivamente os alunos com autismo nas aulas de EF, o que pode influenciar as suas crenças de autoeficácia. Porém, esta possível ligação tem sido pouco explorada. Desta forma, o primeiro passo para estudar de forma aprofundada e específica a autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com autismo, e de acordo com Taliaferro (2010), seria a elaboração e validação de um questionário que permita avaliar as crenças dos professores de EF em relação à inclusão desta população em crescimento. Assim, emerge o interesse de alargar o leque de pesquisas particularmente nesse contexto, tendo Taliaferro (2010) sido a primeira a investigar as fontes de autoeficácia dos

professores de EF face a inclusão de alunos com NEE, tendo desenvolvido e validado um instrumento baseado na Teoria da autoeficácia de Bandura (1977), o *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – PESEISD (Taliaferro, Block, Harris & Krause, 2010 in Taliaferro, 2010). Este instrumento avalia a autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com diferentes necessidades especiais. Taliaferro (2010) investigou a confiabilidade e validade do PESEISD para medir as crenças de autoeficácia de professores de EF no que diz respeito à inclusão de alunos com autismo. Além disso, a autoeficácia foi explorada para determinar como os professores desenvolvem e utilizam essas crenças no âmbito da EF. Assim, as principais conclusões foram: (a) escala de autoeficácia do PESEISD-A é um instrumento válido e confiável; (b) as fontes de autoeficácia predizem significativamente as crenças de autoeficácia dos professores de EF no que diz respeito à inclusão de alunos com autismo, sendo as experiências de mestria o preditor mais forte; (c) a autoeficácia é um preditor do comportamento autopercecionado do professor de EF e (d) a formação académica e a experiência no ensino de alunos com autismo são preditores das crenças de autoeficácia.

O PESEISD-A é, assim, o primeiro instrumento válido para medir as crenças de autoeficácia dos professores de EF no que diz respeito à inclusão de alunos com autismo. De acordo com Taliaferro (2010) a teoria da autoeficácia foi uma excelente ferramenta para explorar as crenças dos professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência. Segundo o mesmo estudo, os professores de EF devem ser expostos a experiências positivas em todas as quatro fontes de autoeficácia para poderem estabelecer e manter as crenças de autoeficácia em níveis favoráveis, sugerindo a realização de mais estudos para confirmar os seus resultados, bem como estender o uso do PESEISD-A para obter uma compreensão abrangente de crenças de autoeficácia dos professores no que diz respeito à inclusão na aula de EF.

Avaliar as crenças de autoeficácia dos professores de EF face inclusão é deveras importante e urgente, visto serem elas a regular a capacidade destes lidarem com situações que envolvem o seu próprio ensino, bem como lidar com o sucesso e o fracasso nas diferentes tarefas que compõem a atividade

profissional e conseqüentemente o sucesso e a qualidade da própria inclusão (Elliot, 2008).

A versão portuguesa do *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – PESEISD (Taliaferro, Block, Harris & Krause, 2010 in Taliaferro, 2010) foi validada para algumas NEE. Segundo Campos, Domingues e Ferreira (2014), os professores de EF apresentam crenças favoráveis de autoeficácia na sua capacidade de realizar tarefas associadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Este estudo demonstrou a fiabilidade da escala na aferição da autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência intelectual. A fiabilidade do instrumento foi também analisada e assegurada no que concerne à inclusão de alunos com deficiência física (Ferreira, Campos & Neves, 2014). No entanto, a fiabilidade da versão portuguesa do PESEISD nunca foi atestada para o autismo. Desta forma é pertinente levantar algumas questões: Quais são as crenças de autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, e, especificamente, dos alunos com autismo? Como são desenvolvidas e melhoradas essas crenças? Quais as percepções dos professores de EF dos desafios da inclusão nas suas aulas? Como é que estes desafios afetam os seus comportamentos? É neste sentido que se insere o presente estudo. Para dar resposta a estas e outras questões é necessário investigar as propriedades psicométricas do PESEISD e para tal será premente analisar a confiabilidade da versão portuguesa da escala da autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão de alunos com autismo.

CAPÍTULO 3 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perpectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Alper, S.; Schloss, P.; Etscheidt, S. & MacFarlane, C. (1995). *Inclusion in Early Childhood Education*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- American Psychological Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition (DSM-5). American Psychiatric Association. ISBN 978-0-89042-554-1.
- Asperger, H. & Frith (1991). *Autism and Asperger syndrome*. New York, NY.
- Asperger, H. (1944). *Autistic psychopathy in childhood*. Cambridge University Press.
- Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (2006). autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas, Editora Alínea. 9-23.
- Bacchelli & Maestrini (2006). *Autism spectrum disorders: Molecular genetic advances*. American Journal of Medical Genetics Part C, 142, 13–23.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 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*. New York.

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (1.^a ed.). New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 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.
- Betz, N. (2004). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy, shyness, and depressive symptoms in college students. *Sex Roles*, 51, 55-67.
- Blinde, E.M., & McCallister, S.G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(6), 64-68.
- Block, M. & 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.
- Bong, M. & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Campos, M. J. (2014). *On the way to inclusion – How powerful is physical education? Quantitative and qualitative study about teachers and students' attitudes toward inclusion in Physical Education*. Faculty of

Sport Science and Physical Education, University of Coimbra, Portugal.
Tese de Doutoramento.

Campos, M., Domingues, R. & Ferreira, J. (2014). *Estudo exploratório da autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência intelectual*. Proceedings do XV Congresso de educação física e desporto dos países de língua portuguesa, Recife, Brasil.

Campos, M., Ferreira, J. & Block, M. (2013). *Hearing teacher's voices - How Portuguese physical educators feel about inclusion of students with disabilities?* Proceedings do 19th International Symposium of Adapted Physical Activity (ISAPA). Istanbul, Turkey.

Chakrabarti, S. & Fombonne, E. (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *Journal of The American Medical Association*. 285(24), 3093-9.

Chakrabarti, S. & Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*. 162(6), 1133-41.

Conatser, P., Block, M., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: The theory of planned behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 172-187.

Eisenberg, L. & Kanner, L. (1956). Childhood schizophrenia: Symposium, 1955: 6. Early infantile autism, 1943–55. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26(3), 556-566.

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. & Campos, M. J. (2007). *Textos de apoio de Ensino Integrado em Educação Física*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra. Publicação interna.

- Ferreira, J. (2008). *Textos de apoio de Deficiência na Sociedade Contemporânea*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra. Publicação interna.
- Ferreira, J., Campos, M. J. & Neves, F. (2014). *Análise da confiabilidade da escala da autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência física*, pp. 99. Proceedings das XV Jornadas da Sociedade Portuguesa de Psicologia do Desporto. Rio Maior.
- Fonseca, V. (1980). *Aspectos Psicológicos da Crianças Deficiente Visual*. Margem. 10, 8-10.
- Fontaine A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade aberta
- Goodwin, D.L., & Watkinson, E.J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Education Quarterly*, 17, 144-160
- Hodge, S. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator*, 55(2), 68-77.
- Houston-Wilson, C., & Lieberman, L.J. (2003). Strategies for teaching students with autism in physical education. *The Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 74(6), 40-44.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55, 347–373.
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de psicologia*, 24 (1), 105 - 114.
- Lemos, S. (2008). *Atitudes dos Professores de Educação Física ao Ensino de Indivíduos com Deficiência: estudo exploratório face ao ensino de indivíduos com deficiência intelectual*. Dissertação de licenciatura em

Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Lent, & Hackett (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.

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

Marques, U. (1997). *A Exclusão Social e Actividade Física*. Proceedings do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. 1, 161-176.

Marques, U., Moura, J. & Castro, M,. (2001) Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 1, 73–79.

Martin, J.J., & Kulinna, PH (2003)..O desenvolvimento de atividade física instrumento de autoeficácia de professores de educação física. *Jornal de Ensino em Educação Física* , 22 (2) , 219-232.

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

Matos, L. (1999). *Atitudes dos Professores face à Deficiência: movimento inclusivo de alunos com multideficiências*. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Mazzota, M. (2003). Identidade dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Contexto da Política Educacional Brasileira. *Revista Movimento Niterói*. 10, 11-18.

Mazzotta, M. (1982, p. 27). *Fundamentos de Educação Especial*. Pioneira. São Paulo.

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.

Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993)

Obrusníková, I., Block, M. E., & Válková, H. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities: Preliminary investigation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230–245.

Oliveira, G., Ataíde, A., Marques, C., Miguel, T.S., Coutinho, A.M., Mota-Vieira, L., (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: Prevalence, clinical characterization, and medical conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 726-33.

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*

Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. NY

Organização Mundial de Saúde (1989). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)*. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Ornitz, E. M. (1983). The functional neuroanatomy of infantile autism. *International Journal of Neuroscience*, 19, 85-124.

Pajares & Olaz (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria cognitiva: Conceitos básico*,. 97-114. Porto Alegre: Artmed.

Porretta, D. & Sherrill, C. (2005). APAQ at twenty: A documentary analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22, 119-135.

Porter, G. L. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang,

Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca, 4 a 10 Junho, 1994).

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.

Rodrigues, D. (2001) (org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*. 20(2), 105-149.

Sanz del Rio (1985). *Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional*. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

Schunk, D, H & Pajares, F (2005). *Competence perceptions and academic functioning*. Handbook of competence and motivation. 141-163 New York: Guilford.

Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and lifespan*. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.

Steinhausen (1986). Attitudinal dimensions in adolescent anorexic patients: An analysis of the Goldberg Anorectic Attitudes Scale. *Journal of Psychiatric Research*, 20(1), 1986, 83-87.

Taliaferro, A. (2010). *Validation of an instrument to measure physical educators' beliefs toward inclusion: Application of self efficacy theory*. Dissertação de Doutoramento não publicada.

- Taylor, W.C., Baranowski, T. & Young, D.R. (1998). Physical activity interventions in low-income, ethnic minority, and populations with disability, *American journal of preventive medicine*, 15 (4), 334-343.
- Treffert (1970). The Epidemiology of Infantile Autism. *American Journal of Psychiatry*. 22, 431-438.
- UNESCO (1990) Declaração Mundial sobre educação para todos. Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1ª edição, UNESCO), Lisboa.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1ª edição, UNESCO), Lisboa.
- UNESCO (1999). *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*. Paris.
- UNESCO (2003). *Superar a Exclusão Através de Abordagens Inclusivas na Educação: um desafio & e uma visão*. Paris.
- United States Department of Education. (2008). To assure the free appropriate public education of all children with disabilities: Twenty-eighth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC.
- 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.
- Warnock, R. (1978). *Special Educational Needs. Report os the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London.
- Wilson, J. (2000). Doing Justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 15, 297-304.

- Wing, L. & Potter (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. 8(3), 151-161.
- Wing, L. (1992). *Manifestations of Social Problems in High Functioning Autistic People*. New York, Plenum Press.
- Wood, R, E & Bandura, A (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Zhang, J., & Griffin, A.J. (2007). Including children with autism in general physical education: Eight possible solutions. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(3), 33-37.

CAPITULO 4 – ARTIGO CIENTÍFICO

Análise da Fiabilidade da Escala de autoeficácia dos Professores de Educação Física face à inclusão de Alunos com autismo

Resumo: Atualmente, a autoeficácia dos professores parece ser o indicador mais importante das atitudes no contexto inclusivo. Nomeadamente no âmbito da disciplina de Educação Física (EF) é possível apontar a relevância das perceções e da autoeficácia dos professores face à inclusão. Assim, o presente estudo tem como objetivo avaliar a confiabilidade da versão portuguesa do *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities – Autism* (Taliaferro, Block, Harris & Krause, 2010) e realizar uma análise preliminar da autoeficácia dos professores de EF face a inclusão de alunos com autismo. Os participantes foram 57 professores de EF, n=29 do sexo masculino e n=28 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 23 e os 61 anos (M=33.40 e DP=7.16) .Os resultados atestam a consistência interna da versão portuguesa do instrumento. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas quanto ao sexo. Recomenda-se a profusão de estudos utilizando este instrumento de forma a realizar posteriormente uma análise factorial.

Palavras chave: AUTOEFICÁCIA; PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA; INCLUSÃO; AUTISMO; FIABILIDADE; PESEISD-A

Analysis of the Reliability of the *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Autism* Survey

Abstract: Currently, the self-efficacy of teachers seems to be the most significant indicator of attitudes in inclusive settings. In particular within the subject of Physical Education (PE) one can point out the relevance of perceptions and self-efficacy of teachers towards inclusion. Thus, this study aims to assess the reliability of the Portuguese version of the *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities - Autism* (Taliaferro, Block, Harris & Krause, 2010) and perform a preliminary analysis of PE teachers' self-efficacy toward the inclusion of students with autism. Participants were 57 PE teachers, n = 29 males and n = 28 females, between 23 and 61 years old (M = 33.40, SD = 7.16). The results show the internal consistency of the Portuguese version of the instrument. There are no statistically significant differences by gender. It is recommended that the plethora of studies using this instrument in order to subsequently perform a factor analysis.

Keywords: SELF-EFFICACY; PHYSICAL EDUCATION TEACHERS; INCLUSION; AUTISM; RELIABILITY; PESEISD-A

Introdução

No contexto da educação inclusiva, os professores são diariamente confrontados com o desafio de ensinar e estimular todos os alunos, com e sem necessidades educativas especiais (NEE). É nesta perspectiva que surge a importância do estudo das percepções dos professores face à inclusão. Um dos conceitos que parece influenciar directamente a inclusão efectiva dos alunos com NEE é a autoeficácia dos professores. O conceito de autoeficácia refere-se às crenças ou percepções do indivíduo sobre sua capacidade de desempenhar uma determinada atividade, correspondendo assim, às crenças na eficácia pessoal para lidar positivamente com desafios futuros em geral (Fontaine, 2005). As crenças de autoeficácia são obtidas e consolidadas a partir de quatro fontes de informação ou tipos de experiências de aprendizagem: *experiências de mestria*, *experiências vicariantes*, *persuasão social* e *estados fisiológicos ou emocionais* (Bandura, 1986, 1995, 1997).

O conceito de autoeficácia apresenta-se assim como um potencial preditor do comportamento humano e a autoeficácia docente pode ser definida como a crença na capacidade para organizar e executar as acções requeridas para produzir os resultados educacionais desejados (Bandura, 1997). Consequentemente, os indivíduos que percebem que um meio pode ser controlável constroem um sentido persistente de autoeficácia, que prevalece mesmo face a obstáculos e conduz à percepção de formas de exercer controlo mesmo em meios que compreendam oportunidades reduzidas. Por outro lado, a crença em lidar com um meio dificilmente transformável conduz a uma perda de confiança nas capacidades pessoais para conseguir mudanças. Por seu turno, esta perda de confiança pode levar a que não se desencadeiem comportamentos no sentido de desenvolver a autoconfiança, mesmo em ambientes que proporcionam oportunidades nesse sentido (Bandura, 1993). Atualmente, este conceito parece ser o indicador mais importante das atitudes no contexto inclusivo, sendo o professor a principal figura de condutas face à inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular. Nomeadamente no âmbito da disciplina de EF é possível apontar a relevância das atitudes e da autoeficácia dos professores face à inclusão. Porém, há poucas pesquisas a investigar as fontes de autoeficácia particularmente na EF (e.g. Taliaferro,

2010; Martin & Hodges-Kulinna, 2003), facto que tem contribuído para aumentar a tendência para conceber e validar instrumentos que avaliem a autoeficácia dos professores de EF face a inclusão de alunos com NEE. Avaliar as crenças de autoeficácia dos professores é deveras importante e urgente, visto serem elas a regular a capacidade dos professores em lidar com o processo ensino-aprendizagem, bem como em lidar com o sucesso e o fracasso nas diferentes atribuições profissionais e conseqüentemente influenciam o sucesso e a qualidade da inclusão educativa (Elliot, 2008). A disciplina pode ser um adjuvante importante na educação inclusiva e, apesar do aumento desta linha de investigação nos últimos anos (e.g. Campos, 2014; Block & Obrusnikova, 2007), este tema não tem merecido a devida atenção em Portugal. Rodrigues (2001) enuncia três aspectos que fazem da EF uma disciplina auxiliar no processo de inclusão: a flexibilidade dos programas, as atitudes mais positivas face aos alunos dos profissionais de EF e ainda a capacidade de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado mesmo em alunos com níveis de desempenho muito diferentes. Desta forma, as aulas de EF contribuem mais que as restantes disciplinas para a inclusão de crianças com NEE na comunidade escolar, já que concorrem para o desenvolvimento dos três domínios fundamentais do comportamento: cognitivo, afectivo e psicomotor. De facto, o sucesso da inclusão depende em grande medida da qualidade dos programas regulares de EF e da possibilidade destes irem ao encontro das necessidades de indivíduos diferentes (Sherrill, 2004) e as práticas inclusivas bem-sucedidas e positivas podem ser alcançadas na EF (Obrusníková et al, 2003).

Baseado na teoria da autoeficácia de Bandura (1977) desenvolveu-se o *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities – PESEISD* (Taliaferro, Block, Harris & Krause, 2010 In Taliaferro, 2010), com a finalidade avaliar a autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE. O seu domínio de funcionamento é medido tanto em contexto geral como em situação específica, como recomendado por Bandura (2006). O PESEISD-A é, assim, o primeiro instrumento válido para medir as crenças de autoeficácia dos professores de EF no que diz respeito à inclusão de alunos com autismo. De acordo com Taliaferro (2010) a teoria da autoeficácia foi uma

excelente ferramenta para explorar as crenças dos professores de EF face à inclusão. Refere ainda que os professores de EF devem ser expostos a experiências positivas em todas as quatro fontes de autoeficácia para poderem estabelecer e manter as crenças de autoeficácia em níveis favoráveis, sugerindo a realização de mais estudos para confirmar os seus resultados, bem como estender o uso do PESEISD-A para obter uma compreensão abrangente de crenças de autoeficácia dos professores de EF no que diz respeito à inclusão. As principais conclusões do estudo de validação foram: (a) o PESEISD-A é um instrumento válido e confiável; (b) as fontes de autoeficácia predizem significativamente as crenças de autoeficácia dos professores de EF no que diz respeito à inclusão de alunos com autismo, sendo as experiências de mestria o preditor mais forte; (c) a autoeficácia é um preditor do comportamento autopercecionado do professor de EF e (d) a formação académica e a experiência no ensino de alunos com autismo são preditores das crenças de autoeficácia.

A versão portuguesa do *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – PESEISD (Taliaferro, Block, Harris & Krause, 2010 in Taliaferro, 2010) foi validada para o contexto da deficiência intelectual (Campos, Domingues & Ferreira, 2014) e da deficiência física (Ferreira, Campos & Neves, 2014). No entanto a fiabilidade da versão portuguesa do PESEISD nunca foi atestada para outras NEE.

Entre a diversidade de alunos com NEE no ensino inclusivo foi propósito do presente estudo aferir a autoeficácia face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo (PEA), uma vez que cada vez são mais os casos de alunos com esta NEE no ensino regular. Este facto poderá dever-se, não só a um verdadeiro acréscimo da prevalência, mas também a uma maior consciencialização das pessoas em relação a esta problemática, ao estabelecimento de critérios de diagnóstico mais inclusivos (e.g. APA, 2012) e a diferenças nos métodos de estudo (Wing & Potter, 2002). Em Portugal, a prevalência de autismo corresponde a 9,2 em 10000 crianças (Oliveira et al., 2007).

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo avaliar a confiabilidade do instrumento *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students*

with Disabilities – Autism (Taliaferro, Block, Harris & Krause, 2010 in Taliaferro, 2010), traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos e Ferreira (2012) e realizar uma análise preliminar acerca da autoeficácia dos professores de EF face a inclusão de alunos com autismo, uma vez que nunca foi feito este levantamento na população Portuguesa.

Método

A presente investigação enquadra-se num estudo quantitativo.

Amostra

Os participantes foram 57 professores de Educação Física dos diferentes níveis de ensino, 29 do sexo masculino e 28 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 23 e os 61 anos ($M = 33.40$ e $DP = 7.16$). A média de anos de experiência na docência é de 8.19 ($DP = 7.44$). Dos 57 inquiridos 70.2% têm experiência no ensino de alunos com NEE, sendo que 42.1% lecionou a alunos com perturbações do espectro do autismo.

Instrumentos

Foi utilizado o *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities – Autism* PESEISD-A (Taliaferro et al., 2010), traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos e Ferreira (2012). Este instrumento baseado na Teoria da autoeficácia de Bandura (1986), tem como objectivo aferir a autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com autismo.

O PESEISD-A começa com uma apresentação da definição particularizada do autismo e a descrição de um aluno com as mesmas características, de acordo com a última classificação do DSM-V (APA, 2012). De seguida, são apresentadas as subescalas: Confiança, Experiências de

Mestria, Experiências Vicariantes (observadas), Persuasão Social, Comportamentos, Estados Fisiológicos, e Desafios. Por último, são solicitados os dados sócio biográficos.

Foi utilizado a escala numérica na subescala de confiança (10 itens), para aferir o quanto os professores estão seguros face às suas capacidades de realizar as tarefas indicadas com os alunos com autismo nas suas aulas de EF (exemplo: “Estou confiante na minha capacidade de modificar regras dos jogos para alunos com autismo que incluídos nas minhas aulas de EF.”). Os valores estimam o grau de confiança e é expresso em valores numéricos (0 a 10), onde 0 corresponde a “não consigo de forma alguma”, o 5 “consigo moderadamente” e o 10 “consigo com elevada certeza”, sendo que os valores mais elevados da escala representam um nível mais alto de confiança. A soma desses valores resultaram numa pontuação total, a qual foi dividida pelo número total de itens de autoeficácia, e a pontuação resultante serviu como a medida de autoconfiança. Para as subescalas, Experiências de Mestria (exemplo: “Que grau de sucesso obteve na realização das seguintes tarefas destinadas a alunos com autismo que estão incluídos nas suas aulas de EF?”) (10 itens), Experiências Vicariantes (exemplo: “Qual o grau de sucesso obtido pelos outros professores de EF que você observou na execução das seguintes tarefas, para os alunos com autismo incluídos nas aulas de EF?”) (10 itens), Persuasão Social (exemplo: “O que lhe disseram os outros sobre as suas capacidades e competências em desempenhar as seguintes tarefas destinadas a alunos com autismo incluídos nas suas aulas de EF?”) (10 itens), Comportamentos (exemplo: “Com que frequência realiza as seguintes tarefas destinadas a alunos com autismo incluídos nas suas aulas de EF?”) (10 itens), Estados Fisiológicos (exemplo: “Incluir um aluno com autismo nas minhas aulas de EF, faz-me sentir stressado(a).”) (2 itens), e Desafios (exemplo: “Até que ponto as seguintes situações lhe dificultam a inclusão efectiva, de um aluno com autismo no seu programa de EF?”) (11 itens), foi utilizada uma escala tipo Likert com 5 itens, sendo a soma das respostas de cada subescala, dividida pelo número total de itens, com a pontuação resultante como a medida de cada subescala.

A adaptação transcultural da versão portuguesa do PESEISD foi realizada seguindo as diretrizes recomendadas por Vallerand (1989) e Banville & Desoriers (2000).

O PESEISD-A foi elaborado a partir de uma tradução reversa (*backtranslation*) (Brislin, 1970), realizada por quatro professores bilíngues (A, B, C e D). Inicialmente, dois professores, (A e B) traduziram a versão original do questionário para Português e compararam as suas versões a fim de verificar inconsistências. De seguida, o questionário foi entregue aos outros dois professores bilíngues na área da EF (C e D), que retraduziram o instrumento de volta para o Inglês. Ambos os professores não tinham o conhecimento da versão original do questionário.

Em seguida, avaliou-se as versões de C e D e comparou-se com a versão original. Sendo assim, uma comissão formado por cinco pessoas, entre eles os tradutores, foi realizado para avaliar o questionário. Se o significado da afirmação "retraduzida" fosse o mesmo que o original, as declarações traduzidas eram mantidas, se o significado se revelasse diferente, a comissão revia a versão traduzida. Assim, mediante a aceitação consensual da comissão com a tradução, foi desenvolvida uma versão final experimental. Nessa versão experimental, uma pequena amostra constituída por professores de EF, expressaram as suas opiniões relativamente ao conteúdo do questionário, não tendo revelado dificuldades de interpretação das questões nele contidas. Com base nas opiniões dadas pelos sujeitos acerca da versão preliminar do questionário, construiu-se a versão final do instrumento.

A fim de determinar a fiabilidade e reprodutibilidade da versão portuguesa do instrumento PESEISD-A uma amostra aleatória de 17 inquiridos foi inquirida para o teste reteste, através da análise do coeficiente de correlação intraclassa (ICC). Os questionários foram aplicados na mesma amostra em dois momentos diferentes separados por um intervalo de duas semanas entre a 1ª e a 2ª aplicação.

Procedimentos

Os participantes foram contactados pessoalmente, por correio electrónico pessoal e dos agrupamentos de escolas. No total foram enviados 250 questionários, sendo que apenas 57 responderam correctamente.

Foi garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Análise Estatística

A análise dos dados incluiu estatística descritiva, onde foram calculados a média, o desvio padrão e os valores percentuais das variáveis em estudo, e estatística inferencial através do teste U de Man-Whitney.

A consistência interna foi analisada pelo coeficiente alfa de Cronbach (α) e para verificar a concordância entre as aplicações do instrumento foram estimados intervalos de 95% de confiança utilizando o coeficiente de correlação intraclasse.

Resultados

Os resultados da análise descritiva e inferencial para a variável sexo estão descritos na tabela 1. Nas tabelas 2 e 3 podem observar-se, respectivamente, os valores do alfa de Cronbach e os valores do Coeficiente de correlação intraclasse para as subescalas do instrumento.

Tabela 1 – Estatística descritiva e inferencial da variável sexo

Subescalas	Sexo	N	Média	DP	U Mann-Whitney
Confiança	Feminino	29	7.04	1.37	-
	Masculino	28	6.84	1.33	
Experiências de Mestria	Feminino	29	1.81	1.82	-
	Masculino	28	1.99	1.56	
Experiências Vicariantes	Feminino	29	1.56	1.72	-
	Masculino	28	1.09	1.59	
Persuasão Social	Feminino	29	1.83	1.97	-
	Masculino	28	1.37	1.80	
Comportamentos	Feminino	29	2.71	1.59	-
	Masculino	28	2.56	1.36	
Estados Fisiológicos	Feminino	29	2.17	1.10	-
	Masculino	28	2.43	1.09	
Desafios	Feminino	29	3.08	.69	-
	Masculino	28	3.07	.72	

- não significativo

Através da observação da tabela 1 verifica-se que não há diferenças significativas entre o sexo feminino e o masculino.

Tabela 2 - Valores do alfa (α) de Cronbach

Subescalas	α	α
	Borlido & Campos (2015)	Taliaferro (2010)
Confiança	0.899	0.928
Experiências de Mestria	0.987	0.915
Experiências Vicariantes	0.987	0.962
Persuasão Social	0.982	0.954
Comportamentos	0.986	0.879
Estados Fisiológicos	0.833	0.955
Desafios	0.837	0.878

Da análise da tabela 2, verifica-se que os valores de confiabilidade do instrumento são elevados para as diferentes subescalas (entre $\alpha=0.833$ para

os estados fisiológicos e $\alpha=.987$ para as experiências de mestria e vicariantes). No estudo de Taliaferro (2010) observa-se que os valores mais baixos de confiabilidade referem-se à subescala dos desafios ($\alpha=0.878$) e os mais elevados à subescala das experiências vicariantes ($\alpha=.962$).

Tabela 3 - Valores do Coeficiente de correlação intraclasse (ICC)

Subescalas	ICC	
	Borlido & Campos (2015)	Taliaferro (2010)
Confiança	0.996	0.859
Experiências de Mestria	1.000	0.888
Experiências Vicariantes	0.996	0.931
Persuasão Social	1.000	0.708
Comportamentos	0.993	0.771
Estados Fisiológicos	0.977	0.603
Desafios	0.938	0.762

Os valores do teste/ resteste aferidos através do coeficiente de correlação intraclasse indicam a existência de uma fiabilidade elevada. Os valores mais elevados (ICC=1.000) reportam-se para as subescalas experiências de mestria e persuasão social e o menos elevado (ICC=0.938) à subescala desafios. O estudo original (Taliaferro, 2010) apresenta valores de fiabilidade menores que o presente estudo em todas as subescalas.

Discussão

O conceito da autoeficácia parece ser o indicador mais importante das atitudes no contexto inclusivo (Rizzo & Kirkendall, 1995), apesar das escassas investigações existentes, nomeadamente no contexto da EF. Assim, torna-se fulcral avaliar a autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, e em particular para o autismo. Emerge assim o interesse em alargar o leque de pesquisas nesse contexto, uma vez que ainda não foi

realizado na população portuguesa. Assim, o objectivo primordial do presente estudo foi analisar a fiabilidade da versão portuguesa do PEISED - autismo.

Os resultados verificados entre o sexo feminino e masculino não apresentam diferenças estatisticamente significativas, apesar dos inquiridos do sexo masculino apresentarem médias superiores, quando comparados com o sexo feminino, nas subescalas de experiência de mestria e estados fisiológicos. Por outro lado, as subescalas de confiança, experiências vicariantes, persuasão social, comportamentos e desafios expressam valores médios mais elevados no sexo feminino.

Desta forma, pode dizer-se que apesar de não apresentar diferenças significativas os professores do sexo masculino, ao incluírem alunos com autismo nas suas aulas, têm tendência para revelar um maior nível de sucesso da sua experiência pessoal, apesar de indicarem um maior sentimento de preocupação e nervosismo ao incluírem um aluno, tendo em conta os valores referentes aos estados fisiológicos, quando comparados com um grau de desafio semelhante aos professores do sexo feminino. Por outro lado, os professores do sexo feminino apresentam um nível médio mais elevado de confiança face às suas capacidades em realizar tarefas e nas experiências observadas de outros professores, sendo mais reconhecidos nas suas capacidades em desempenhar essas tarefas.

Comparados com os resultados de confiabilidade do alfa de Cronbach apresentadas no estudo, verifica-se uma consistência interna elevada das medidas analisadas, tendo a escala de confiança ($\alpha = 0.928$) ficado ligeiramente abaixo do valor sustentado no estudo original ($\alpha = 0.928$) de Taliaferro (2010). Sugere-se assim, que os itens da escala foram altamente relacionadas entre si. Quanto às restantes subescalas, estas revelaram-se bastante acima dos níveis aceitáveis ($> 0,70$) (Nunnally & Bernstein, 1994), que relata o estado fisiológico como o menos influente das fontes de autoeficácia por constituírem um fator situacional, como se verifica no valor mais baixo referente a esta subescala ($\alpha = 0.833$), sendo os valores mais altos correspondentes às subescalas de experiências de mestria e vicariantes. Por oposição, no estudo de Taliaferro (2010) observa-se que os valores mais

baixos de confiabilidade referem-se à subescala dos desafios ($\alpha=0.878$) e os mais elevados à subescala das experiências vicariantes ($\alpha = 0.962$). No entanto, valores muito altos de alfa podem indicar redundância, ou seja, a existência de itens praticamente iguais, descritas de forma diferente (Streiner, 2003).

Os resultados relativos aos índices de correlação intraclasse, na estabilidade e na consistência interna da aplicação do instrumento revelam níveis elevados de confiabilidade, sustentando a existência de uma excelente reprodutibilidade do estudo, uma vez que apresenta uma íntima relação entre as variáveis correlacionadas, apresentando a totalidade das correlações superiores a 0.9 e indicando elevado nível de concordância entre as duas aplicações do instrumento. De salientar que o presente estudo apresenta índices de concordância superiores quando comparados com os do estudo original (Taliaferro, 2010) apresenta valores de fiabilidade menores que o presente estudo em todas as subescalas.

Podemos então inferir que os resultados ao nível da consistência interna da *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities – Autism* atestam a sua fiabilidade para aferir a autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com autismo, no contexto nacional. O presente estudo pretende assim, dar um contributo na validação de instrumentos que avaliem a autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE.

Uma das limitações do presente estudo está relacionada com a mortalidade da amostra, uma vez que dos 250 questionários enviados e entregues apenas foram devolvidos 57. A quantidade de itens do instrumento poderá estar na causa desta limitação. Outra limitação reporta-se para a escassez de estudos realizados com o presente instrumento que resultam numa discussão menos produtiva.

Assim, e devido à escassez de estudos com esta população, futuras pesquisas devem incluir mais participantes, podendo igualmente aplicar-se a

versão portuguesa do PESEISD a estudantes universitários. Após a massificação da aplicação do questionário, recomenda-se a realização de uma análise factorial exploratória e confirmatória. Por outro lado, pode investigar-se o impacto de variáveis como a formação complementar, a perceção de competência e a experiência com alunos com autismo. A realização de estudos qualitativos com recurso a entrevistas e a *focus groups* será uma mais valia para compreender as razões por detrás da autoeficácia dos professores de EF.

Conclusões

Os resultados da consistência interna e do coeficiente de correlação intraclasse no presente estudo possibilitam concluir que a versão portuguesa do PESEISD-A é uma escala fiável para avaliar as crenças de autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com autismo.

Referências

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28, 117-148
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- 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. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
- Brislin, R.W. (1970) Back-Translation for Cross-Cultural Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1.
- Campos, M. J. (2014). *On the way to inclusion – How powerful is physical education? Quantitative and qualitative study about teachers and students' attitudes toward inclusion in Physical Education*. Faculty of Sport Science and Physical Education, University of Coimbra, Portugal. Tese de Doutoramento.
- Campos, M., Domingues, R. & Ferreira, J. (2014). *Estudo exploratório da autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência intelectual*. Proceedings do XV Congresso de educação física e desporto dos países de língua portuguesa, Recife, Brasil.
- Ferreira, J., Campos, M. J. & Neves, F. (2014). *Análise da confiabilidade da escala da autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência física*, pp. 99. Proceedings das XV Jornadas da Sociedade Portuguesa de Psicologia do Desporto. Rio Maior.
- Campos, M., Ferreira, J. & Block, M. (2013). *Hearing teacher's voices - How Portuguese physical educators feel about inclusion of students with disabilities?* Proceedings do 19th International Symposium of Adapted Physical Activity (ISAPA). Istanbul, Turkey.

- 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.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nunnally, J. & Bernstein, L. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Higher, INC.
- Obrusníková, I., Block, M. E., & Válková, H. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities: Preliminary investigation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230–245.
- Oliveira, G., Ataíde, A., Marques, C., Miguel, T.S., Coutinho, A.M., Mota-Vieira, L., (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: Prevalence, clinical characterization, and medical conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 726-33.
- Rodrigues, D. (2001) (org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and lifespan*. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Streiner, D. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80, 99-103.
- Taliaferro, A. (2010). *Validation of an instrument to measure physical educators' beliefs toward inclusion: Application of self-efficacy theory*. Dissertação de Doutoramento não publicada.
- 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.