

AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Paulo César Dias¹

Resumo

Nos últimos anos tem sido notório o investimento de recursos para a promoção da escola inclusiva, seja ao nível material, mas também na capacitação dos professores para a adoção de práticas inclusivas. Se a inclusão visa o respeito pela diferença e o envolvimento de todos os alunos na comunidade educativa, constitui um desafio para o qual muitos docentes estavam preparados. A formação contínua e a experiência têm permitido, muitas vezes ao mesmo tempo que a prática, refletir e aperfeiçoar competências para lidar com todos os alunos na sala de aula. Assumindo uma perspetiva sociocognitiva, que valoriza o papel do sentido de eficácia no comportamento, pretendemos com este trabalho conhecer como os professores avaliam a sua capacidade para lidar com a inclusão e implementar práticas adequadas. Para isso, com o recurso a um estudo transversal de natureza quantitativa, foram recolhidos dados junto de 195 docentes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com o recurso a um questionário sociodemográfico e à Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). Estudos descritivos permitiram-nos perceber o sentido de eficácia dos docentes, que não se distinguem por género, idade ou experiência docente no ensino regular, nem pela presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Foram encontradas pontuações superiores no sentido de eficácia entre os docentes que trabalham na educação especial, entre os professores com maior tempo de serviço e experiência de lecionação com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Os resultados seguem tendências da literatura, que valoriza a experiência e proximidade com alunos com Necessidades Educativas Especiais determinante da inclusão. Apesar de possíveis enviesamentos que decorrem da própria metodologia, implicações para as escolas e a formação contínua dos docentes são exploradas.

Palavras-chave: Autoeficácia dos professores, Práticas Inclusivas, 3º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário, Formação de Professores.

Abstract

In recent years, the investment of resources for the promotion of inclusive school, both at the material level and in the training of teachers for the adoption of inclusive practices, has been notable. If the inclusion is aimed at respect for difference and the involvement of all students in the educational community, it is a challenge for which many teachers were prepared. Ongoing training and experience have often allowed, at the same time as practice, to reflect and refine skills to deal with all students in the classroom. Assuming a sociocognitive perspective that values the role of sense of efficacy in behavior, we intend with this work to know how teachers evaluate their capacity to deal with inclusion and implement appropriate practices. To do so, using a cross-sectional study of a quantitative nature, data were collected from 195 teachers of the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education, using a sociodemographic questionnaire and The Teacher Efficacy for Inclusive Practices scale (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). Descriptive studies have allowed us to perceive teachers' sense of effectiveness, which is not distinguished by gender, age or teaching experience in regular education, nor by the presence of students with

¹ Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos (Portugal), pcdias@braga.ucp.pt

special educational needs in the classroom. Higher scores were found in the sense of efficacy among teachers working in special education, among the teachers with more time of service and experience of teaching with students with Special Educational Needs. The results follow trends in the literature, which values the experience and proximity to students with Special Educational Needs as determinant of inclusion. Despite possible biases arising from the methodology itself, implications for schools and continuing teacher training are explored.

Keywords: Teacher self-efficacy, Inclusive Practices, 3rd cycle of Basic Education, Secondary Education, Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Mais do que uma opção política um movimento disruptivo em contexto educativo e social, a inclusão é um valor intrinsecamente ligado aos Direitos Humanos. Ao direito à justiça, à equidade e à participação, mas também à oportunidade de desenvolvimento integral e à promoção de competências sociais, emocionais e de aceitação da diferença enquanto valor.

Ao longo das últimas décadas temos assistido a mudanças bastante assinaláveis para a promoção de uma escola para todos (em revisão, ler Pinto, 2013). Não ignorando os prós e contras das mudanças legislativas, ao confronto das intenções com a realidade (Silva, 2013), temos assistido progressivamente a um reforço de meios e de formação de docentes para a inclusão. Também ao nível da investigação diversos trabalhos têm sido realizados junto dos diferentes atores, sejam eles pais, pares ou professores, para o conhecimento de atitudes, percepções, comportamentos e práticas inclusivas. A investigação nacional e internacional tende a demonstrar atitudes positivas de pais (Boer, Pijl, & Minnaert, 2010), de professores (Avramidis & Norwich, 2002) e pares (Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Grandjean, & Arnaud, 2009) assim como os efeitos/benefícios para todas as crianças da experiência inclusiva (Ruijs & Peetsma, 2009). Contudo, outros estudos apontam algumas ilusões e desilusões da generalização destas práticas e alguma falta de eficácia pelos seus resultados, seja em função da gravidade das Necessidades (Boer & Munde, 2015), ou diferenças nas expectativas de resultado da Educação Especial entre pais e professores (Ferraz, Araujo & Carreiro, 2010). Se alguns autores falam do fim do “estado de graça” (D. Fuch & L. Fuchs, 1995), outros discutem o que faz da especial a Educação Especial (e.g.: Cook & Schirmer, 2003). Importa, portanto, contribuir para a avaliação da eficácia destas políticas, no sentido de perceber tendências e necessidades.

Acreditamos que um bom indicador da eficácia das políticas inclusivas é o grau em que os docentes se sentem eficazes para implementar estas práticas no seu dia-a-dia. Baseados em pressupostos sociocognitivos, a literatura tem mostrado como o sentido de eficácia é um determinante no comportamento em situações de desempenho, pelo que nos parece, aplicado ao contexto inclusivo, um indicador fiável do grau em que os docentes implementam estas práticas na sala de aula. Nesta linha de pensamento, o presente estudo pretende explorar o sentido de eficácia dos docentes do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a implementação de práticas inclusivas.

AUTOEFICÁCIA PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: EMERGÊNCIA DO CAMPO DE ESTUDO

Especialmente a partir do final dos anos 80, com os trabalhos de Bandura, na sua teoria sociocognitiva, têm surgido fortes evidências sobre o papel da autoeficácia na prática dos professores. A autoeficácia é definida como uma crença nas capacidades de organizar e executar determinada ação para produzir um resultado desejado (Bandura, 1997). Trata-se, portanto, de uma percepção sobre as próprias capacidades para executar com sucesso um comportamento para atingir determinado desempenho, pelo que rapidamente surgiram evidências da sua relação com situações de desempenho. Compreensivelmente, um nível superior de eficácia pessoal estaria relacionada com um maior esforço e persistência para atingir determinado resultado, mesmo que surjam desafios, obstáculos ou contrariedades (Faria & Simões, 2002).

Muitos estudos foram desenvolvidos junto da população escolar, apontando a relação entre a autoeficácia dos alunos e o seu sucesso escolar (e.g. Bzuneck, 2001; Ross, 1992; Schunk, 1985). Mas especialmente a partir dos trabalhos da Rand Corporation (Bzuneck & Guimarães, 2003), e mais tarde de autores como Megan Tschannen-Moran e Anita Hoy (2001), começam a surgir novos estudos e específicos para avaliar estas variáveis junto de professores. O entusiasmo nesta linha de investigação justifica-se uma vez que, esta crença orientada para o futuro, o nível de competência que o professor espera ter em determinada situação, influencia os seus padrões de pensamento e as suas emoções, com repercussão nos recursos comportamentais que investe nas suas ações (Bembenutty, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Dessa forma, vários estudos começam a apontar a sua relação com os comportamentos na sala de aula, o investimento que os docentes fazem no ensino, os objetivos, os níveis de aspiração e o desejo de motivar os estudantes (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) assim como na sua própria motivação e bem-estar pessoal no trabalho (Bzuneck & Guimarães, 2003).

Apesar dos avanços na literatura, a metodologia e o desenvolvimento de instrumentos de medida tem gerado um intenso debate quanto à sua definição e à sua dimensionalidade (Gibson & Dembo, 1984; Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran, Woolfolk How & Hoy, 1998). Por um lado, não existe acordo acerca da conceptualização do que é a eficácia do professor, até que ponto se trata de um conceito específico a determinado contexto ou pode ser transferível a outros contextos. Além disso, diversos investigadores questionaram a validade e fidelidade dos instrumentos e revelaram uma estrutura de dois fatores, sem que exista consenso sobre um deles (ver em revisão Tschannen-Moran, Woolfolk How & Hoy, 1998). Se existe consenso sobre o primeiro, a eficácia pessoal do professor, relacionada com os sentimentos de competência, já o segundo fator, geralmente denominado de eficácia geral do professor tem sugerido maior controvérsia. Noutro sentido o modelo de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, (1998) sugere que uma medida válida da autoeficácia do professor deve avaliar, além da sua competência pessoal, a sua análise dos recursos e dos constrangimentos nas tarefas de ensino, uma dimensão que a maioria das medidas não inclui. A autoeficácia do professor não seria percebida, assim, como um construto unidimensional, mas no que se refere à sua eficácia para a realização de tarefas/papéis específicos da função de docente. Nesse contexto, os autores desenvolveram uma escala denominada Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES; Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2001), que mostrou sólidas evidências de validade e fidelidade ao avaliar

a eficácia nas estratégias de ensino, eficácia na gestão da sala de aula, e eficácia no envolvimento escolar.

Com a emergência do paradigma inclusivo, e inspirado no modelo de Tschannen-Moran e colaboradores, logo apareceram adaptações da escala para a implementação de práticas inclusivas. Trabalhos recentes, realizados por Sharma, Loreman e Forlin (2012), centraram-se sobre a adaptação do instrumento anterior em três contextos distintos, como a Austrália, Hong Kong, Índia e o Canadá. Os estudos de adaptação permitiram perceber que o modelo teórico era adequado, tendo sido suportado posteriormente por outros estudos realizados na Finlândia, China e África do Sul (Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel, Nel, & Tlale, 2013), nos Estados Unidos (Park, Dimitrov, Das & Gichuru, 2016) e Portugal (Dias, 2017). Apesar de ligeiras diferenças entre os países, os estudos mostraram uma adaptação do instrumento em três dimensões, eram elas o sentido de eficácia para utilização de práticas pedagógicas inclusivas, o sentido de para a colaboração com os restantes docentes, técnicos e com a família, além do sentido de eficácia para lidar com os comportamentos disruptivos/desafiantes dos alunos. Em estudos anteriores, os docentes do sexo masculino tendem apresentar pontuações mais elevadas na autoeficácia, que vai diminuindo com a idade (Dias, 2017). Foram também verificadas pontuações mais elevadas entre os professores com formação específica na área da Educação Especial, assim como os que têm mais contacto pessoal ou experiência profissional com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (Dias, 2017). Aliás, a experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais aparece em diversos estudos como o mais forte preditor da autoeficácia para as práticas inclusivas (Malinen et al., 2013).

Se num primeiro olhar, as conclusões destes trabalhos nos permitem compreender melhor a realidade nas escolas, um conhecimento mais aprofundado pode permitir-nos refletir e encontrar respostas, ao nível das políticas educativas e da formação inicial e contínua de professores para concretizar uma escola para todos. Nesse contexto, o presente estudo pretende contribuir para esta linha de investigação, explorando o sentido de eficácia dos professores para a prática inclusiva nos ciclos finais da escolaridade obrigatória. Se a maioria dos estudos se tem centrado nos primeiros ciclos de formação, no presente estudo pretendemos conhecer o sentido de eficácia dos docentes do terceiro ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, que, especialmente estes últimos, têm recebido alunos com Necessidades Educativas Especiais mais recentemente.

METODOLOGIA

Amostra

A amostra do estudo foi constituída por 195 docentes, na sua maioria do sexo feminino ($n = 123$, 63.1%) e idades entre os 24 e os 63 anos ($M = 43.71$, $DP = 8.125$). A maioria dos docentes tem o grau de licenciado ($n = 134$, 68.7%), leciona no ensino público ($n = 135$, 70.3%), no ensino regular ($n = 173$, 88.7%) e tem uma experiência profissional entre 1 e 40 anos ($M = 17.92$, $DP = 8.941$).

Tabela 1. Descrição da amostra.

Variável	Grupo	F	p
Género	<i>Masculino</i>	72	36.9
	<i>Feminino</i>	123	63.1
Idade	<i>Até 30 anos</i>	7	3.6
	<i>31 a 40 anos</i>	72	36.9
	<i>41 a 50 anos</i>	71	36.4
	<i>51 a 60 anos</i>	42	21.5
	<i>61 ou mais anos</i>	3	1.5
Nível de Ensino em que leciona	<i>Terceiro Ciclo</i>	118	60.5
	<i>Ensino Secundário</i>	50	25.6
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	27	13.8
Grau Académico	<i>Licenciatura</i>	134	68.7
	<i>Pós-graduação</i>	21	10.8
	<i>Mestrado</i>	37	19.0
	<i>Doutoramento</i>	3	1.5
Estabelecimento de ensino	<i>Público</i>	135	70.3
	<i>Privado</i>	57	29.7
Tempo de serviço	<i>Até 5 anos</i>	15	7.8
	<i>6 a 10 anos</i>	23	12.0
	<i>11 a 15 anos</i>	37	19.3
	<i>16 a 20 anos</i>	53	27.6
	<i>21 a 25 anos</i>	29	15.1
	<i>26 a 30 anos</i>	15	7.8
	<i>31 a 35 anos</i>	15	7.8
	<i>36 a 40 anos</i>	5	2.6
Modalidade de ensino	<i>Regular</i>	173	88.7
	<i>Especial</i>	22	11.3

Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário sociodemográfico e a versão portuguesa da Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

O questionário sociodemográfico permitiu recolher dados sobre os docentes, nomeadamente sexo, idade, grau académico, mas também sobre a sua experiência profissional, como sejam o nível de ensino em que lecionam, no ensino público ou privado, experiência profissional e se leciona no ensino regular ou educação especial.

Já a Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012) é um instrumento com 18 itens, que nos permite avaliar o grau de sentido de eficácia dos professores para a adoção de estratégias de ensino inclusivas (exemplo: Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação, por exemplo, portefólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho etc.), a eficácia na colaboração (exemplo: Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários [por exemplo, auxiliares, outros professores] no ensino a alunos com NEE, na sala de aula), ou a eficácia no controlo de comportamentos desafiadores/disruptivos (exemplo: Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência). No final, permite obter uma pontuação total que nos permite perceber a perceção de autoeficácia ou sentido de eficácia do professor para a implementação de práticas inclusivas. A resposta aos itens é dada através de uma escala de resposta fechada, com opções de resposta desde 1 (discordo totalmente) até 6 (concordo totalmente). A escala foi adaptada para a

população portuguesa, revelando boas propriedades, seja ao nível da validade como fidelidade (Dias, 2017).

Procedimentos

Na realização do estudo, foi utilizada a versão da Escala com a autorização dos autores. Os instrumentos foram posteriormente distribuídos através de um processo não probabilístico, de bola de neve, para a recolha de dados junto de professores especialmente do norte e centro do país. Os questionários, entregues em papel, foram acompanhados das suas instruções, o objetivo do estudo, carácter anónimo e confidencial dos dados, sublinhando o carácter voluntário da participação. A todo o momento, poderia o docente desistir da sua participação. Uma vez recolhidos dos dados, foram introduzidos numa base de dados do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 23, com vista às análises descritivas e inferenciais adequadas.

RESULTADOS

No sentido de tornar mais clara a apresentação dos resultados, começamos por explorar diferenças no sentido de eficácia em função de variáveis pessoais, como género, idade ou grau académico, seguidos da análise em função de variáveis profissionais e da experiência inclusiva.

Autoeficácia em função de variáveis pessoais

Não há diferenças em função do género ($p > .05$) nem com a idade ($p > .05$). Quando comparadas as pontuações médias dos docentes em função do seu grau académico, com o teste ANOVA, pudemos perceber diferenças significativas apenas na eficácia para a colaboração ($F = 4.868$, $p = .003$) com as pontuações mais elevadas a ser encontradas entre os docentes com Pós-graduação ($M = 20.381$, $DP = 3.106$) e as mais baixas entre os docentes com Doutoramento ($M = 13.667$, $DP = 10.017$). Na dimensão autoeficácia para o controlo dos comportamentos disruptivos, as diferenças foram marginalmente significativas ($F = 2.535$, $p = .058$), sendo mais elevada a média dos docentes com Doutoramento ($M = 32.667$, $DP = 4.933$), sendo mais baixas as pontuações dos docentes com Licenciatura ($M = 29.090$, $DP = 3.931$).

Autoeficácia em função de variáveis profissionais e da experiência inclusiva

Também analisadas as diferenças nas pontuações médias entre docentes do ensino público e privado, não foram encontradas diferenças significativas ($p > .05$). Também entre os ciclos em que os docentes lecionam, não encontramos diferenças significativas ($p > .05$). Já no que diz respeito ao tempo de serviço, verifica-se uma relação negativa com o sentido de eficácia para controlar os comportamentos disruptivos ($r_s = -.164$, $p = .024$).

Para comparar as pontuações dos docentes que lecionam no ensino regular ou especial, foi utilizado o teste t de student. Os seus resultados permitem perceber

diferenças significativas na dimensão da autoeficácia para a colaboração [$t_{(193)} = -2.580$, $p=.011$] e na pontuação total da escala [$t_{(193)} = -2.352$, $p=.020$]. Em ambos os casos, como se percebe pela tabela abaixo (tabela 2), encontramos pontuações médias mais elevadas entre os docentes que lecionam na educação especial. Também na dimensão relativa ao controlo de comportamentos disruptivos, encontramos uma diferença marginalmente significativa [$t_{(193)} = -1.905$, $p=.058$]

Tabela 2. Autoeficácia em função da modalidade de ensino em que leciona.

	Regular		Especial		t de student		
	M	DP	M	DP	t	gl	p
Estratégias	38.393	4.940	39.955	5.332	-1.384	193	.168
Colaboração	19.000	2.983	20.727	2.746	-2.580	193	.011
Comportamentos	29.378	3.922	31.046	3.373	-1.905	192	.058
Total	86.750	9.427	91.727	8.670	-2.352	192	.020

Em função da experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais na sua sala de aula, com o recurso ao teste *t de student*, encontramos diferenças significativas na dimensão das estratégias inclusivas [$t_{(193)} = 2.097$, $p=.039$]. Docentes sem experiência parecem revelar uma pontuação média superior, como se percebe na tabela abaixo (tabela 3).

Tabela 3. Autoeficácia em função da experiência com alunos com NEE na sala de aula.

	Não		Sim		t de student		
	M	DP	M	DP	t	gl	p
Estratégias	39.900	4.229	38.216	5.246	2.097	76.915	.039
Colaboração	19.725	2.679	19.000	3.107	1.339	177	.182
Comportamentos	29.333	3.989	29.662	3.933	-.460	176	.646
Total	88.923	9.488	86.878	9.450	1.193	176	.234

Numa análise mais fina, considerando, aproximadamente, o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais com que trabalhou, verificou-se uma relação estatisticamente significativa, positiva, com as estratégias inclusivas ($r_s = .158$, $p = .036$). Quando questionados sobre se possuem alguma pessoa com necessidades especiais entre os seus contactos pessoais, verificamos que não existem diferenças significativas entre os grupos ($p>.05$).

CONCLUSÕES

O presente trabalho pretendia explorar a autoeficácia, ou sentido de eficácia, dos professores para a implementação de práticas inclusivas. Como se percebe pela literatura, este conceito tem sido fortemente associado ao comportamento, sendo indicado como um dos mais fortes preditores do comportamento em situações de realização. A literatura permitiu-nos ainda perceber passos dados na evolução deste conceito e a sua aplicação à inclusão. Apesar de recente, tem permitido estudos

interessantes, seja nos diversos países, seja comparando realidades e culturas para a resposta a este desígnio social universal.

Para assegurar o cumprimento dos direitos das crianças com Necessidades Educativas Especiais, e das suas famílias, importa a capacitação das escolas e a formação e prática profissional adequada dos docentes. Os resultados deste estudo, genericamente coincidentes com estudos anteriores realizados no nosso contexto (Dias, 2017), permitem destacar o papel da formação no âmbito da Educação Especial e da experiência inclusiva no sentido de eficácia dos docentes. Embora professores sem experiência inclusiva tenham apresentado maior sentido de eficácia, a relação com o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, dados mais finos, podem permitir ler esses dados à luz das expectativas dos docentes e alguma desejabilidade social a que estes temas são sensíveis.

Embora os desafios sejam conhecidos, estes elementos salientam a importância da uma formação prática adequada, seja na etapa inicial de formação dos professores, seja na formação contínua. Não tendo este instrumento dados normativos sobre a população portuguesa, justifica alguma dificuldade em fazer uma leitura mais geral do nível de autoeficácia dos professores. Contudo, estudos mais abrangentes, com amostras mais representativas dos docentes Portugueses podem contribuir para um avanço significativo no estado da arte. Também uma leitura mais fina, considerando o tipo de necessidades educativas, nos pode permitir ajustar os modelos de formação mais abrangente para, possivelmente, modelos de formação mais curtos e específicos para atender à diversidade de população-alvo.

REFERÊNCIAS

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17* (2), 129-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bembenutty, H. (2007). Teachers' self-efficacy and self-regulation. *Academic Exchange Quarterly, 11*, 155-161.
- Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25* (2), 165-181.
- Boer, A., & Munde, V. S. (2015). Parental attitudes toward the inclusion of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education, 49* (3), 179-187.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In J. A. Bzuneck & E. Boruchovitch (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S.E. (2003). Crenças de eficácia de Professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF, 8* (2), 137-143.
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about Special Education? Overview and Analysis. *Journal of Special Education, 37* (3), 200-205
- Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica, 31*, 177-196.
- Ferraz, C. R., Araújo, M. V., & Carreiro, L. R. (2010). Inclusão de crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I: Comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial, 16* (3), 397-414.
- Fuch, D. & Fuchs, L. (1995). What's "Special" about Special Education? A Field under Siege. *Phi Delta Kappan, 76*, 522-530.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31* (3), 627-643.

- Park, M-H., Dimitrov, D.M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 2–12.
- Pinto, I. P. (2013). A Inclusão como processo de socialização, equidade e aprendizagem. In A. Rodrigues, J. Casal & P. C. Dias (orgs.), *Educação Especial: Por uma escola de, com e para todos* (pp. 9- 20). Odivelas: Pedago Edições.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ruijs, N.M., & Peetsma, T.T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Silva, J.C. (2013). Prós e contras do Dec. Lei 3/2008 – das intenções à realidade. In A. Rodrigues, J. Casal & P. C. Dias (orgs.), *Educação Especial: Por uma escola de, com e para todos* (pp. 103- 119). Odivelas: Pedago Edições.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Grandjean, H. & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 473-479.