

A relevância da formação específica na autoeficácia dos professores de Educação Física em Moçambique face à inclusão

The relevance of specific training in the self-efficacy of Physical Education teachers in Mozambique toward inclusion

Leonor Picardo^{1,2*}, Maria João Campos^{2,3}, José Pedro Ferreira^{2,3}

¹Universidade Licungo, Departamento de Educação Física e Desporto (Moçambique)

²Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, FCDEF (Portugal)

³CIDAF, FCDEF-UC

Abstract

For the inclusion process to continue to consolidate itself in alignment with current paradigms, it is essential to invest in the ongoing training of those who are already exercising their professional practice in order to increase teachers' confidence in inclusive education. The purpose of this study was to analyse the perceived self-efficacy of Physical Education (PE) graduates when teaching students with disabilities in Mozambique. Thirty-six PE teachers took part, 29 (85.5%) male (M=41.7; SD=4.9) and 7 (19.5%) female (M=44.3; SD=4.8), aged between 35 and 54 (M= 43.5; SD= 4.4). The Self-Efficacy Scale for Inclusive Physical Education (SE-PETE-D) validated for the Mozambican context was used. The results revealed a low level of self-efficacy and emphasise the relevance of the quality of initial and continuing training in the perception of confidence in teaching students with disabilities in PE classes, which leads us to suggest improvements in initial training curricula and to propose specific and continuing training programs to better prepare future PE teachers and in-service professionals.

Keywords: *physical education, inclusion, initial teacher training, self-efficacy, Mozambique*

Resumo

Para que o processo de inclusão continue se consolidando em alinhamento com os paradigmas atuais, é indispensável que se invista na formação continuada daqueles que já se encontram a exercer o seu exercício profissional no sentido de aumentar a confiança dos professores no ensino inclusivo. Assim, o objetivo do presente estudo foi analisar a autoeficácia percebida dos professores licenciados de Educação Física (EF), face ao ensino de alunos com deficiência em Moçambique. Participaram 36 professores em EF sendo 29 (85.5%) do género masculino (M=41.7; DP=4.9) e 7 (19.5%) do género feminino (M=44.3; DP=4.8), com idades compreendidas entre os 35 e 54 anos (M= 43.5 anos; DP= 4.4). Foi utilizada a Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva (EAE-EFI) validada para o contexto Moçambicano. Os resultados revelaram um nível de autoeficácia reduzido e enfatizam a relevância da qualidade da formação inicial e continuada na perceção de confiança em ensinar alunos com deficiência nas aulas de EF, o que nos leva a sugerir melhorias nos currículos de formação inicial e propor programas de formação específica e continuada para melhor preparação dos futuros professores de EF e dos profissionais em serviço.

Palavras-Chave: *educação física, inclusão, formação inicial de professores, autoeficácia, Moçambique*

*Autor para correspondência

Endereço eletrónico: leonorp3112@gmail.com (Leonor Picardo)

Introdução

Os professores das escolas regulares são atores centrais no desenvolvimento de práticas inclusivas, por esta razão precisam aprender para atender efetivamente às necessidades de uma gama diversificada de alunos, incluindo aqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e deficiências (Cretu & Morandau, 2020).

Apesar do movimento em direção à uma educação inclusiva (EI), investigações mostram que as práticas na disciplina de EF, muitas vezes permanecem inalteradas e os alunos com deficiência tendem a ser “despejados” em aulas regulares sem o apoio necessário (Holland & Haegele, 2021; Neville, Makopoulou, & Hopkins, 2020), verificando-se ainda uma variação notável na definição e implementação da EI em todo o mundo (Dignath, Rimm-Kaufman, Van Ewijk, & Kunter, 2022).

Entenda-se pessoas com deficiência, como sendo aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Costa, 2020, p. 68).

O modelo de formação de professores atual deveria vincular um aspeto de compreensão, interpretação e aplicação da teoria na realidade educativa e valorizar as repercussões culturais, sociais, pessoais e disciplinares da educação no país, o que significa alcançar um processo de formação holística continuada que permita ao futuro professor, saber como agir diante das necessidades e dificuldades apresentadas pelo exercício da profissão (López, 2016; Paez & Almonacid, 2019), estabelecendo assim desafios para as instituições de ensino superior, uma vez que são chamadas a oferecer uma formação integral que dê aos professores as competências que lhes permitam atuar em diferentes contextos educativos (Tobar, Gaete, Lara, Pérez, & Freundt, 2019).

De acordo com a UNESCO (2017), a maioria dos países comprometeu-se com a Convenção das Nações Unidas sobre direitos da pessoa com deficiência, entretanto, muitos ainda diferem principalmente em termos de experiência com a EI e na forma como a inclusão é concretizada.

Em 2013 a Comissão Europeia, destacou a relevância em garantir que os professores tenham as competências essenciais, e, neste contexto, identificou-se a necessidade de exortar que a formação inicial de professores seja da mais alta qualidade combinando desta feita, componentes de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, para além de oferecer aos professores em serviço a oportunidade de desenvolver e ampliar continuamente suas competências ao longo de suas carreiras (McGrath, Crawford, & O’Sullivan, 2019), por outro lado, e melhorar a sua confiança em lecionar em contextos inclusivos.

Em 2013, o Conselho Nacional de Educação Especial (NCSE), enfatizou a necessidade de desenvolver competências nas áreas de atitudes, habilidades e conhecimento no intuito de alcançar a compreensão necessária para os professores durante o seu desenvolvimento profissional inicial e continuado (NCSE, 2013). Por exemplo, quando os indivíduos enfrentam desafios numa tarefa, aqueles com maior autoeficácia perseverarão por mais tempo, exercendo mais esforço do que aqueles com menor autoeficácia (Bandura, 1977).

Atualmente, está bem estabelecido que a autoeficácia é um dos vários quadros teóricos preferidos para estudar a autoconfiança dos professores de EF no ensino de alunos com deficiência (e.g. Block et al., 2010; Hutzler et al., 2019). Aplicado ao contexto da EF, os professores com maior autoeficácia terão maior probabilidade de fornecer acomodações e modificações para incluir alunos com deficiência do que aqueles com menor autoeficácia (Block, Hutzler, Barak, & Klavina, 2013).

Os professores em serviço precisam de crenças de autoeficácia mais fortes para se sentirem capazes de superar desafios e processar uma nova mensagem de reforma, no entanto, se as crenças e experiências anteriores de um professor se opuserem à abordagem das reformas efetuadas, essas crenças e experiências podem funcionar como uma barreira à implementação desta reforma (Fox et al., 2022).

No caso particular de Moçambique, os fatores que concorrem para um ensino de qualidade nas instituições do ensino superior para o contexto inclusivo são de existência deficitária, isto é, há variáveis que permitem melhorar o funcionamento de algumas instituições como o caso de organização interna e outras que necessitaria de ajuda internacional.

Num estudo recente de Picardo et al. (2024) sobre a percepção docente numa perspetiva inclusiva em Moçambique, constatou a necessidade de uma formação especializada dos professores durante o período de docência para facilitar o processo de inclusão com eficiência e eficácia, já que estes afirmaram não terem recebido nenhuma formação específica na área da inclusão, apesar por iniciativas próprias investirem na sua própria formação continuada.

Cabe frisar, que segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) em 2017, 2.7% da população Moçambicana são pessoas com algum tipo de deficiência e existem aproximadamente 115 mil crianças com deficiência em idade escolar (EEIDCD, 2021).

Com a introdução da Lei 18/2018 de 28 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação (SNE), será necessário o aperfeiçoamento do ensino superior responsáveis pela formação dos professores nos cursos de licenciatura em EF, já que todos os problemas que são apontados ao sistema de ensino superior em Moçambique resultam de uma programada desordem de crescimento de instituições e sem observância das fragilidades do país.

Até ao momento são muito escassos estudos que analisam a percepção dos professores moçambicanos em relação à

inclusão de estudantes com deficiência na aula de EF. Entretanto, estudar a autoeficácia docente face ao ensino de alunos com deficiência em Moçambique é importante uma vez que esta representa a própria percepção das competências pedagógicas do professor, que podem não estar de acordo com o seu nível real, pois podem ser percebidas como piores ou melhores pelos próprios professores (Antala, Průžek, & Popluhárová, 2022).

Por esta razão, tem sido argumentado que a autoeficácia dos professores no ensino de alunos com deficiência, é um dos elementos mais importantes para uma inclusão bem-sucedida em ambientes de Educação Física Inclusiva (EFI) (Alhumaid, Khoo, & Bastos, 2022). Assim, o objetivo do presente estudo foi analisar a autoeficácia percebida dos professores licenciados de Educação Física, face ao ensino de alunos com deficiência em Moçambique.

Metodologia

Participantes

Foi efetuada uma amostragem não probabilística, 36 professores licenciados em EF participaram no estudo, sendo 29 (85.5%) do género masculino (M=41.7; DP=4.9) e 7 (19.5%) do género feminino (M=44.3; DP=4.8), com idades compreendidas entre os 35 e 54 anos (M= 43.5 anos; DP= 4.4) e com uma média de experiência profissional de 20 anos de lecionação. Como critérios de inclusão foram considerados professores licenciados em EF e que estivessem no exercício profissional em escolas secundárias da cidade da Beira, província de Sofala (zona centro de Moçambique).

Instrumentos

Para aferir a autoeficácia dos professores na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, foi utilizada a versão Portuguesa do instrumento *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D) (Block et al., 2013) denominada de Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva (EAE-EFI) (Campos et al., 2022) e validada para o contexto Moçambicano (in press).

É uma escala composta por 25 questões, subdivididas em três subescalas: Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF) e Deficiência Visual (DV). No início de cada subescala referente a uma das três deficiências acima referenciadas, é apresentada uma descrição de um cenário hipotético de uma situação de ensino na aula de EF em contexto inclusivo.

Cada cenário apresenta as características não só do/a estudante com deficiência em questão, como ciclo de ensino, características relativas à descrição da deficiência, como também informações sobre a tarefa motora a ser desenvolvida e a proposta de ensino.

A primeira parte inicia-se com a descrição de um aluno com DI que os professores devem incluir nas suas aulas de EF,

tendo de responder a seis questões sobre como se sente capaz e confiante para sua inclusão na aula. A segunda parte refere-se à inclusão de um aluno com DF, sobre a qual deve responder a dez questões e finaliza com uma terceira situação para uma aluna com DV, sobre o qual devem ser respondidas nove questões.

A resposta varia de 1 (sem confiança) a 5 (total confiança). A quarta e última parte do questionário coleta dados demográficos dos participantes (Género, data de nascimento, universidade formadora, níveis e anos de escolaridade que leciona, vínculo profissional, tempo de experiência no ensino da EF, habilitações académicas e questões relacionadas sobre a percepção de competência (1-nada competente a 3 – muito competente) no ensino da EF escolar em face da perspetiva inclusiva.

Procedimentos

Com vista à aplicação dos questionários, foram contactados professores de EF que lecionam nas escolas secundárias da cidade da Beira. Numa primeira fase, foram contactadas as direções das escolas, apresentando-lhes os objetivos da investigação, e desta forma solicitando autorização para a aplicação e distribuição dos instrumentos. Após a aprovação por parte dos órgãos e a assinatura do termo do consentimento livre e esclarecido por parte dos participantes, procedeu-se ao preenchimento dos questionários de forma individual no formato impresso e com uma duração de 15 a 20 minutos. Dos 100 questionários previstos foram recebidos apenas 36.

Análise Estatística

Inicialmente procedeu-se a análise descritiva de todas as variáveis da autoeficácia (DI, DF e DV) através das medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão). Na sequência realizou-se a análise exploratória pelo teste Kolmogorov-Smirnov para verificar a normalidade de distribuição dos dados nos indicadores referidos. Seguidamente foram aplicados o teste U de Mann-Whitney e o T-Student para verificação das diferenças entre dois grupos.

Os valores de estimativa de tamanho do efeito foram calculados seguindo as recomendações de Cohen (1988) citado por Zhou, Zhang, Liu e Wang (2017). Um tamanho de efeito menor que 0,20 foi considerado um efeito pequeno; 0,20 a 0,50 foi um efeito médio; 0,51 a 0,80 foi grande e maior que 0,80 foi efeito muito grande. Finalmente, todos os cálculos foram efetuados com base no *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 28.0 e o nível de significância foi fixado em 5% ($p \leq 0,05$).

Resultados

Tabela 1. Análise descritiva da autoeficácia dos docentes

Dimensões	Género		U de Mann-Whitney	p	Cohen (d)
	Feminino (n=7)	Masculino (n=29)			
	M±DP	M±DP			
DI	2.55 ± 1.19	1.91 ± 0.79	75.25	0.358	-0.211
DF	2.99 ± 0.69	2.28 ± 0.85	68.45	0.304	-0.224
DV	2.90 ± 1.11	2.03 ± 0.67	70.67	0.235	-0.233
AE global	2.81 ± 0.95	2.07 ± 0.69	71.47	0.299	-0.223

Conforme os resultados da tabela 1, pode-se perceber que no geral, os participantes apresentaram níveis de autoeficácia docente reduzida para a inclusão em aulas de EF, considerando uma escala de 1-5.

Tabela 2. Análise inferencial da autoeficácia em função do género

Dimensões	Existência de formação complementar		t	p	Cohen (d)
	Sim (n=7)	Não (n=29)			
	M±DP	M±DP			
DI	2.42±0.52	2.33±0.00	0.111	0.002	0.125
DF	2.69±0.54	2.32±0.00	0.221	0.087	0.087
DV	2.58±0.68	2.44±0.00	0.252	0.001	0.080
AE global	2.56±0.54	2.59±0.00	0.121	0.001	0.120

Conforme mostrado na tabela 2, não houve diferenças significativas em função do género em todas as dimensões analisadas, apesar dos valores médios serem superiores na amostra feminina. Foram constatados tamanhos de efeito considerados médios (0,20 à 0,50) em todas as dimensões em análise, ou seja, as variações na percepção da autoeficácia podem ser explicadas em 21,1% na dimensão DI, 22,4% na DF, 23,3% no DV e 22,3% no AE global.

Tabela 3. Análise inferencial da autoeficácia em função da formação complementar

Dimensões	N	Mín	Máx	M	DP
DI	36	1.50	5.00	2.03	0.74
DF	36	2.00	5.00	2.42	0.61
DV	36	2.00	5.00	2.20	0.65
AE global	36	1.80	5.00	2.22	0.67

Da tabela 3, percebe-se que houve diferenças significativas nas dimensões (DI, DV e AE global), ou por outra, os/as professores (as) com formação complementar apresentaram valores médios superiores em relação aos que não tiveram uma formação complementar. Apesar de não se ter observado diferenças significativas da dimensão DF, foi obtido um tamanho de efeito considerado pequeno (menor que 20), ou seja, a variação da percepção da autoeficácia

entre os professores nesta dimensão em alusão pode ser explicada em 8,7%.

Discussão

Tendo em conta a escassez de investigação no contexto moçambicano e dada a relevância das autoavaliações docente no sucesso do ensino inclusivo, o objetivo deste estudo foi analisar a autoeficácia percebida dos professores licenciados de EF face ao ensino de alunos com deficiência em Moçambique.

No geral, os professores apresentaram níveis bastante reduzidos de autoeficácia na inclusão de aluno com deficiência em aulas de EF, corroborando com resultados observados em estudos de Campos Granell et al. (2020); Campos et al. (2015) e Tindall et al. (2016) sobre a inclusão na EF.

Os resultados destes estudos, revelaram que os professores de EF apresentavam uma atitude negativa em relação à sua competência, devido ao seu baixo nível de confiança em ensinar alunos com deficiência em EF geral. Outra razão apontada pela qual não tinham um alto nível de confiança, era a falta de oportunidades em ter formação em EFI ou em ganhar experiência de ensino enquanto docentes de EF em formação.

No estudo de realizado por Picardo et al. (2024) sobre a percepção de docentes universitários em universidades moçambicanas, a falta de oportunidade durante a formação também revelou se como sendo um obstáculo. Num outro estudo de meta-análise realizado por Dignath et al. (2022) sobre crenças dos professores para a inclusão, descobriram que os professores em formação possuíam crenças de autoeficácia significativamente mais elevadas do que as dos professores em serviço, ou seja as crenças de autoeficácia dos professores em exercício eram ainda mais baixas do que a média encontrada nos estudantes em formação.

As evidências recentes suportam o impacto de formações específicas sobre EF Inclusiva nas mudanças de atitude positivas em professores de EF em formação e em serviço, podendo melhorar a sua competência para a inclusão de estudantes com deficiência (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022; Hutzler, Beck, Reichman, & Goral, 2024; Neville et al., 2020; Reina, Haegele, Pérez-Torralba, Carbonell-Hernández, & Roldan, 2021). Similarmente, em Portugal, verifica-se que os professores na sua praxis educativa valorizam mais a justiça e a igualdade e equidade (Celestino, Pereira, & Ribeiro, 2022).

Dessas pesquisas emergiram aplicações práticas e diretrizes relevantes que incluem: a combinação de uma abordagem teórica com experiências práticas no ensino da EF parece ter mais impacto no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão do que apenas abordagens baseadas teóricas. Assim, destaca-se a importância de experiências em contextos que possam ser semelhantes ao contexto

profissional real (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022).

Além disso, as atividades de simulação devem ser reforçadas (Hutzler et al., 2024) nesses tipos de programas. Na Europa, as provisões de treinamento de EFI na formação inicial, têm sido pequenas adições aos cursos de EF existentes, ou como parte de uma especialização em Atividade Física Adaptada (AFA), muitas vezes dependendo dos diferentes tipos de sistemas educacionais (Haegele et al., 2021).

Outras oportunidades existem no diploma universitário pan-europeu em AFA a *European University Diploma in Adapted Physical Activity* (EUDAPA) que exige mobilidade de estudantes de toda a Europa e concentração intensa por um semestre em alinhamento com os padrões (Pestana, Barbieri, Vitória, Figueiredo, & Mauerberg De Castro, 2018). Além da EFA, a *European Standards in Adapted Physical Activity* (EUSAPA) abrange outras dimensões, como recreação e desporto, além da reabilitação (Klavina & Kudlacek, 2011).

No caso particular de Moçambique, são escassos os programas que oferecem treinamento específico em EFAAFA para os profissionais de EF em serviço. Entretanto, tem havido uma e outra capacitação sobre a inclusão no âmbito da EF, promovido pelo Ministério de Juventude e Desporto (MJD) em coordenação com a Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência (FPDD) e outras oferecidas no âmbito da inclusão.

Pela Associação dos Cegos e Amblíopes de Moçambique (ACAMO) e Associação dos Deficientes Moçambicanos (ADEMO) em parceria com a *Save the Children*, uma Organização Não-Governamental Internacional, que defende os direitos das crianças através de implementação de projetos nas diversas áreas de desenvolvimento em todo o país em parceria com os governos Provinciais e Distritais e organizações da sociedade civil nacionais e internacionais entre outras. Estes aspetos mostram mais uma vez a capacidade de investir com seriedade na formação continuada dos professores em serviço para melhor a sua praxis no âmbito inclusivo.

Relativamente a competência em função do género, não foram observadas diferenças significativas, entretanto, o género feminino apresentou tendência de valores altos de média em todas dimensões analisadas, corroborando com o estudo de García e González (2021) onde o género feminino tende a ter atitudes mais positivas nas dimensões estudadas comparativamente ao género masculino e maiores valores de autoeficácia (Hutzler & Daniel-Shama, 2017).

No estudo realizado por Reina et al. (2016) sobre autoeficácia em EF, não encontram essas diferenças entre géneros por outro lado, a grande maioria dos participantes

neste estudo são do género masculino (85,5%) esta estatística pode ter influenciado também nos resultados em função do género.

Quanto a formação complementar, foram observadas diferenças significativas, sendo que os professores que buscaram formação continuada na área da EFI revelaram níveis de autoeficácia significativamente superiores corroborando assim com o estudo de Wang et al. (2015) sobre crenças de educadores onde foram encontrados diferenças favoráveis no grau de percepção de autoeficácia dos professores que tiveram formação prévia isto é, aqueles professores que tiveram experiência anterior ou contacto com a deficiência, parece aumentar o grau de confiança na inclusão e uma mudança positiva e favorável.

O presente estudo reforça a importância da formação específica, comprovando a sua influência na percepção dos professores sobre a sua competência em lidar com estudantes de diferentes habilidades. Um dos fatores chave para o sucesso da educação inclusiva, reside na necessidade de uma atenção especial à formação inicial e continuada dos professores que lhes permita responder às características e necessidades da diversidade nas escolas (Lorente-Echeverría, 1997).

Os professores que possuem experiência profissional com alunos com deficiência, superam muitos preconceitos infundados, apresentando uma atitude mais favorável e positiva sobre a inclusão nas aulas de EF. Também se auto percebem como mais competentes no ensino em contextos inclusivos.

Nossos resultados vão de encontro com os achados de diversos estudos (e.g. Celestino et al., 2023; Pocock & Miyahara, 2018), onde também se destacou a falta de formação específica e a ausência de conhecimentos específicos sobre como incluir alunos com NEE nas aulas de EF.

Estudos sobre a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de EF, são unânimes em afirmar existência de vários constrangimentos baseados em relatos e sentimentos dos professores de EF tais como: atitudes inadequadas, défices de formação, incapacidade percebida, sentimentos de frustração, percepções erradas de incapacidade e outros sentimentos (e.g. Celestino et al., 2023; Nowland, 2024; Nowland & Haegele, 2023) corroborando assim o nosso estudo.

Por estas razões, muitos professores de EF consideram que não estão adequadamente preparados para desenvolver processos de inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas (Lirgg, Gorman, Merrie, & Shewmake, 2017; Salas Hoyos et al., 2023) e apresentam baixo nível de competências de intervenção quando há necessidade de adaptar os conteúdos à sua diversidade (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez, & Palacios-Picos, 2011; Rekaa, Hanisch, & Ytterhus, 2019). Estes aspetos têm

subjacentes constrangimentos no nível de formação inicial e continuada específica dos professores.

Limitações e recomendações para estudos futuros

Algumas limitações devem ser consideradas nesta investigação, como o número de amostra reduzido que não permite generalizar os resultados. Foram contactados 100 professores, no entanto apenas foram recebidos 36 questionários. Outra limitação foi o número de tamanhos amostrais desiguais em função do género, provavelmente teríamos resultados robustos se os tamanhos das amostras fossem iguais.

Assim, as investigações futuras poderão passar pelo aumento do tamanho da amostra bem como a inclusão de mais escolas secundárias tanto das zonas urbanas como suburbanas e outras regiões de Moçambique, já que o estudo envolveu apenas professores (as) da cidade da Beira. Deste modo, poder-se-á generalizar os resultados tendo em consideração os vários contextos do país.

É fundamental que os desafios diários e as opiniões dos professores de Educação Física sobre a inclusão sejam reconhecidos, pelo que estudos futuros poderão ter em consideração uma abordagem qualitativa.

Implicações futuras

Este trabalho pretende contribuir tanto em termos teóricos como práticos para a comunidade científica. Assim, enfatiza-se a necessidade de apoiar os professores (as) em exercício a refletir nas suas crenças sobre a EFI de modo a sentirem-se menos preocupados e mais confiantes e capazes de apoiar os alunos em contextos inclusivos.

Para tal, reveste-se de extrema relevância a reestruturação dos programas de formação inicial e continuada em Moçambique através de workshops, intercâmbios, tutoria por pares, palestras para a melhoria das competências e das perceções face ao ensino inclusivo. Sugere-se a reestruturação nos currículos de formação inicial e o desenvolvimento de programas de formação específica e continuada em Educação Física Inclusiva para melhor preparação dos futuros professores de EF e dos profissionais em serviço.

Conclusões

De acordo com os resultados desta investigação, pode se concluir que os professores (as) apresentam um nível de autoeficácia baixo na inclusão de alunos com deficiência na aula de EF. Verificou-se que estes não se sentem confiantes em lecionar em contextos inclusivos. Quanto ao género, não foram achadas diferenças. Relativamente a formação complementar, aqueles (as) professores (as) com formação complementar apresentaram valores superiores de autoeficácia, destacando a importância da exposição dos

professores em serviço em formações continuadas para enfrentar os desafios da educação inclusiva e aplicar novas abordagens ao trabalharem com criança com deficiência na aula de EF.

Referências

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Block, M., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and Validation of the Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly: APAQ*, 30, 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using Self-Efficacy Theory to Facilitate Inclusion in General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43–46. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448>
- Campos Granell, J., Llopis Goig, R., Gimeno Raga, M., & Maher, A. (2020). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: La voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido (Perceived competence to teach students with special educational needs in Physic. *Retos*, 39), 372–378. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>
- Campos, M. J. C., Ferreira, J. C., Morais, M., & Rodrigues, G. (2022). Validação da versão Portuguesa da self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (Validation of the Portuguese version of the self-efficacy scale for physical education teacher education major toward. *Retos*, 45, 558–565. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91868>
- Campos, M. J. C., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring Teachers' Voices about Inclusion in Physical Education: A Qualitative Analysis with Young Elementary and Middle School Teachers. *Comprehensive Psychology*, 4, 10.IT.4.5. <https://doi.org/10.2466/10.IT.4.5>
- Celestino, T., Pereira, A., & Ribeiro, E. J. (2022). Towards an Inclusive Ethics in Physical Education. *The Scientific Journal of the FPDD Sport and Physical Activity for All*, 8(8), 6–12. Retrieved from <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/7718>
- Celestino, T., Ribeiro, E., Morgado, E. G., Leonido, L., & Pereira, A. (2023). Physical Education Teachers' Representations of Their Training to Promote the Inclusion of Students with Disabilities. *Education Sciences*, 14(1), 49. <https://doi.org/10.3390/educsci14010049>
- Costa, F. A. F. da. (2020). O conceito de pessoa com deficiência e a proposta de um diálogo de cortes: Análise do seu significado na Corte

- Interamericana de direitos humanos e na jurisprudência dos tribunais superiores brasileiros. *Teoria Jurídica Contemporânea*, 5(1), 61–86. <https://doi.org/10.21875/tjc.v5i1.27499>
- Cretu, D. M., & Morandau, F. (2020). Initial Teacher Education for Inclusive Education: A Bibliometric Analysis of Educational Research. *Sustainability*, 12(12), 4923. <https://doi.org/10.3390/su12124923>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., Van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: A Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- EEIDCD. (2021). Lançamento da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029. Retrieved October 24, 2024, from <https://www.unicef.org/mozambique/comunicado-s-de-imprensa/lan%C3%A7amento-da-estrat%C3%A9gia-da-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-e-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a>
- Fox, R. A., Leif, E. S., Moore, D. W., Furlonger, B., Anderson, A., & Sharma, U. (2022). A Systematic Review of the Facilitators and Barriers to the Sustained Implementation of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Education and Treatment of Children*, 45(1), 105–126. <https://doi.org/10.1007/s43494-021-00056-0>
- García, P. S., & González, V. B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Physical Education teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities). *Retos*, 39, 7–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Grimminger-Seidensticker, E., & Seyda, M. (2022). Enhancing attitudes and self-efficacy toward inclusive teaching in physical education pre-service teachers: Results of a quasi-experimental study in physical education teacher education. *Frontiers in Education*, 7, 909255. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.909255>
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499–514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>
- Haeghele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., & Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297–311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Holland, K., & Haeghele, J. A. (2021). Perspectives of Students With Disabilities Toward Physical Education: A Review Update 2014–2019. *Kinesiology Review*, 10(1), 78–87. <https://doi.org/10.1123/kr.2020-0002>
- Hutzler, Y., Beck, H., Reichman, B., & Goral, A. (2024). Online training on inclusive physical education: Differences in self-efficacy and attitudes of pre-service pe teachers across disability and activity. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 17. <https://doi.org/10.5507/euj.2024.004>
- Hutzler, Y., & Daniel-Shama, E. (2017). Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities. *International Journal of Social Science Studies*, 5(10), 28. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i10.2668>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Klavina, A., & Kudlacek, M. (2011). Physical education for students with special needs in Europe: Findings of the EUSAPA project. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(2), 46–62. <https://doi.org/10.5507/euj.2011.008>
- Lirgg, C. D., Gorman, D. R., Merrie, M. D., & Shewmake, C. (2017). Exploring Challenges in Teaching Physical Education to Students with Disabilities. *PALAESTRA*, 31(2). Retrieved from <https://js.sagamorepub.com/index.php/palaestra/article/view/8428>
- López, V. M. (2016). -López-Pastor, V. M.; Pérez-Brunicardi, D.; Manrique Arribas, J. C.; Monjas Aguado, R. (2016). *Los retos de la educación física en el siglo XXI. Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182–187. ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (www.retos.org). Unpublished. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2341.8964>
- Lorente-Echeverría, S. (1997). European Agency for Development in Special Needs Education. *European Journal of Special Needs Education*, 12(1), 89–91. <https://doi.org/10.1080/0885625970120109>
- McGrath, O., Crawford, S., & O'Sullivan, D. (2019). "It's a challenge": Post primary physical education teachers' experiences of and perspectives on inclusive practice with students with disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 12(1), 2–2. <https://doi.org/10.5507/euj.2018.011>
- NCSE. (2013). *National Council for Special Education—Annual Report 2013*.

- Neville, R. D., Makopoulou, K., & Hopkins, W. G. (2020). Effect of an Inclusive Physical Education (IPE) Training Workshop on Trainee Teachers' Self-Efficacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(1), 102–114. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1650877>
- Nowland, L. A. (2024). Exploring Physical Educators' Self-Efficacy to Teach Students With Disabilities in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 41(2), 247–267. <https://doi.org/10.1123/apaq.2023-0112>
- Nowland, L. A., & Haegele, J. A. (2023). The Self-Efficacy of Physical Education Teachers to Teach Students With Disabilities: A Systematic Review of Literature. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(4), 758–780. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0135>
- Paez, J. C., & Almonacid, J. H. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo (Initial teacher training in physical education teachers. Determining specific skills based on context). *Retos*, 35, 61–66. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>
- Pestana, M. B., Barbieri, F. A., Vitório, R., Figueiredo, G. A., & Mauerberg De Castro, E. (2018). Efeitos do exercício físico para adultos com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. *Journal of Physical Education*, 29(1). <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2920>
- Picardo, L., Campos, M. J., & Ferreira, J. P. (2024). Perceções de docentes universitários sobre a formação inicial de professores de educação física numa perspetiva inclusiva em Moçambique. *Retos*, 60, 119–128. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.108646>
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: A qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751–766. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Reina, R., Haegele, J. A., Pérez-Torrallba, A., Carbonell-Hernández, L., & Roldan, A. (2021). The influence of a teacher-designed and -implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. *European Physical Education Review*, 27(4), 837–853. <https://doi.org/10.1177/1356336X21999400>
- Reina Vaíllo, R., Hemmelmayr, I., & Sierra Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society & Education*, 8(2), 93–103. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360232>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36–55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Salas Hoyos, A. E., Cuevas Rios, J. F., Hoyos Ruiz, G., Chávez Valenzuela, M. E., Valenzuela Robles, E., & Vega Orozco, S. I. (2023). Percepción de universitarios sobre la inclusión educativa en la Licenciatura en Cultura Física y Deporte (Perception of university students about educational inclusion in the degree of physical culture and sport). *Retos*, 51, 419–425. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99654>
- Tindall, D., Culhane, M., & Foley, J. T. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(1), 27–39. <https://doi.org/10.5507/euj.2016.003>
- Tobar, B. A. U., Gaete, M. J. F., Lara, M. M., Pérez, A. M., & Freundt, A. R. (2019). Teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción de rol del profesor de Educación Física (Implicit theories and models of formation underlying the perception of the role of physical education teachers). *Retos*, 36, 159–166. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66532>
- UNESCO. (2017). UnescoPhysicalDocument. Retrieved July 24, 2024, from UNESCO website: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Wang, L., Qi, J., & Wang, L. (2015). Beliefs of Chinese Physical Educators on Teaching Students With Disabilities in General Physical Education Classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(2), 137–155. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2014-0140>
- Zhou, P., Zhang, C., Liu, J., & Wang, Z. (2017). The Relationship Between Resilience and Internet Addiction: A Multiple Mediation Model Through Peer Relationship and Depression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(10), 634–639. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0319>