

# AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO NO ENSINO BÁSICO<sup>1</sup>

## TEACHER SELF-EFFICACY OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN CONTEXTS OF INCLUSION IN BASIC EDUCATION

Mayra Matias FERNANDES<sup>2</sup>

Roraima Alves da COSTA FILHO<sup>3</sup>

Roberto Tadeu IAOCHITE<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este estudo investigou o nível de autoeficácia docente de futuros professores para a inclusão em aulas de Educação Física e sua relação com a fonte dos estados fisiológicos e afetivos e variáveis pessoais e contextuais. Participaram do estudo 188 estudantes de Licenciatura em Educação Física de duas universidades do interior de São Paulo. Os participantes tinham idade entre 18 e 38 anos ( $M = 22,6$  anos) e 51,6% eram do sexo masculino. Os instrumentos de coleta de dados foram compostos por um questionário de caracterização, escala de autoeficácia para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física e escala de fontes de autoeficácia docente. Os dados, analisados por meio de estatística descritiva, revelaram que os participantes apresentaram níveis moderados de autoeficácia docente para inclusão em aulas de Educação Física, sendo a dimensão que obteve maior escore médio a da inclusão de alunos com deficiência física. Estados fisiológicos e afetivos relacionaram-se com maior força à inclusão de alunos com deficiência intelectual que a daqueles com deficiência física ou visual. Dada a relevância e a regularidade com que a inclusão está presente nas aulas de Educação Física, é fundamental que a formação inicial possa oferecer oportunidades para que licenciandos adquiram experiências que lhes sejam essenciais na construção, no fortalecimento e na confiança nas próprias competências, para promover a inclusão nas aulas regulares na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Crenças. Inclusão escolar. Ensino. Formação profissional.

**ABSTRACT:** This study investigated the level of teacher self-efficacy of future Physical Education teachers to the inclusion in Physical Education classes and its relation to the source of physiological and affective states, as well as the personal and contextual variables. The participants were 188 Physical Education undergraduate student teachers from two universities in the state of São Paulo, Brazil. The participants were between 18 and 38 years old ( $M = 22.6$ ) and 51.6% were male. Data were collected through a questionnaire of characterization, self-efficacy scale for the inclusion of students with disability in Physical Education classes and, the sources of the teacher self-efficacy scale. The data, analyzed by means of descriptive statistics, revealed that the participants presented moderate levels of teacher self-efficacy for inclusion in Physical Education classes, being the inclusion of students with physical disability the dimension with the highest mean score. Physiological and affective states were related more powerfully to inclusion of students with intellectual disability than with physical and visual disability. Physiological and affective states were more strongly related to the inclusion of students with intellectual disabilities than to those with physical or visual disabilities. Given the relevance and regularity that inclusion has been present in Physical Education classes, it is essential that teacher education programs are able to offer opportunities for future teachers to acquire experiences that are fundamentally essential in building, strengthening and trusting their own competencies, in order to promote inclusion in regular school classes.

**KEYWORDS:** Special Education. Beliefs. School Inclusion. Teaching. Professional education.

<sup>1</sup> <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro/SP – Brasil. mayfernandes04@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9688-7173>. Apoio recebido da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de Financiamento 001.

<sup>3</sup> Pós-Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. Rio Claro/SP – Brasil. roraimaacfilho@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8452-7576>

<sup>4</sup> Professor Assistente, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. Rio Claro/SP – Brasil. roberto.iaochite@unesp.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1476-6253>



## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência é matéria relevante nas diferentes esferas da sociedade. Oportunizar que todos possam desfrutar de seus direitos e deveres no exercício da cidadania é condição essencial para promover o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equalitária.

Leis brasileiras que defendem a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade argumentam que é dever da sociedade, da família e do Estado oferecer oportunidades de aprendizagem que garantam aos alunos o acesso ao sistema de Ensino Básico (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). De acordo com os dados do último Censo Escolar, “57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de 31%” (Censo Escolar, 2017, p. 14). Embora a inclusão tenha ocorrido nas escolas, pesquisas têm apontado a superficialidade e a desarticulação com outros elementos curriculares pelos quais o tema da inclusão tem sido tratado nos cursos de formação inicial (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Pletsch, 2009). Exemplo disso é quando professores de Educação Física declararam a ativação de diferentes emoções ligadas à prática pedagógica na escola voltada ao ensino inclusivo, devido a fragilidades no processo de formação inicial, o qual não lhes possibilitou desenvolver competências para a inclusão escolar (Falkenbach, Battisteli, Medeiros, & Apellaniz, 2007; Faria & Camargo, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física (Resolução CNE/CP nº 7, de 31 de março de 2004) orientaram para que se deva contemplar, dentre várias dimensões e populações, as necessidades das pessoas com deficiência, oportunizando a prática de atividade física, cuidado com a saúde e qualidade de vida. Contudo, professores de Educação Física identificaram a presença de barreiras para promover a inclusão na escola, visto que nem sempre a estrutura e o corpo docente estão preparados para isso (Mauerberg-decastro et al., 2013; Palla & Mauerberg-decastro, 2004).

As poucas experiências práticas, decorrentes das estruturas curriculares dos cursos de formação, influenciaram negativamente a percepção de professores sobre o ensino inclusivo (Campos, Ferreira, & Block, 2015; Gutierrez Filho, Monteiro, Silva, & Silva, 2012). Apesar de mostrarem uma atitude positiva, a ausência dessas experiências tem levado futuros professores a desinteressarem-se pelo ensino inclusivo nas aulas regulares de Educação Física na escola (Mauerberg-decastro et al., 2013; Palla & Mauerberg-decastro, 2004). Destarte, tanto o sentimento de despreparo como a percepção de barreiras contribuem para a ativação de reações fisiológicas e afetivas negativas, como insegurança, medo, angústia e frustração, quando se deparam com esse contexto na escola (Avramidis et al., 2000; Campos et al., 2015; Faria & Camargo, 2018).

Em teoria, um dos fatores que podem influenciar o ensino inclusivo é o quanto o professor acredita ser capaz de realizá-lo. Muito da maneira como ensina está relacionado as suas crenças, suas atitudes e aos seus conhecimentos acerca desse domínio. A crença pessoal afeta a percepção de conhecimentos sobre o tema e as habilidades de ensino (Loreman, Sharma, & Forlin, 2013). Pajares (1992) apontou que a crença que o professor tem sobre o que consegue ou não realizar é preditora do seu comportamento, para além do próprio conhecimento do conteúdo.

Dentre as crenças relacionadas ao trabalho docente, destaca-se a autoeficácia. Essa crença pessoal de capacidade é preditora “de ação futura na medida em que seus níveis de percepção afetam o que o indivíduo faz, quanto persiste na atividade frente a adversidades, quanto esforço é empreendido e como se sente” (Azzi, Polydoro, & Maciel, 2005, p. 2). Trata-se de crença de domínio específico, já que a percepção de capacidade pode variar a partir da avaliação das tarefas a serem executadas. Nesse sentido, neste trabalho, abordar-se-á a crença de autoeficácia docente, definida por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) como o julgamento pessoal do professor acerca de suas capacidades e habilidades para alcançar resultados esperados de envolvimento, engajamento e aprendizagem dos alunos, em contextos diversos e desafiadores.

A importância do efeito dessa crença dá-se quando ajuda a explicar a mudança de atitudes, conceitos e comportamentos frente a uma tarefa. Como evidenciaram Conatser, Block e Lepore (2000), a atitude dos professores frente à inclusão dos alunos com deficiências mais graves em aulas de natação modificou-se em função do aumento da percepção da crença de capacidade para realizar o ensino inclusivo. Os autores enfatizaram a importância das crenças de autoeficácia, pois elas podem persuadir os profissionais durante o desenvolvimento das situações de ensino, influenciando também nos resultados que a inclusão traz aos alunos.

Bandura (1997) postulou que as crenças de autoeficácia são formadas a partir de quatro fontes de informação: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e os estados fisiológicos e afetivos percebidos pelos indivíduos. A experiência direta refere-se às interpretações que os indivíduos dão aos resultados obtidos em decorrência da própria ação. De maneira geral, resultados de sucesso influenciam positivamente, enquanto experiências de fracasso podem diminuir a percepção da crença. A experiência vicária ocorre a partir da observação de modelos sociais ao realizar uma tarefa semelhante, seja ao vivo ou por meio de vídeos. Nesses casos, o indivíduo assiste a ações que para si são significativas, podendo basear-se nisso para criar seu senso de capacidade para realizações semelhantes.

A persuasão social, usualmente expressada verbalmente, ocorre por meio de elogios, orientações e avaliações, que têm a intenção de convencer alguém sobre a capacidade de realizar determinada tarefa. Por fim, a fonte dos estados fisiológicos e afetivos diz respeito às reações físicas (dor, cansaço, sudorese, etc.), fisiológicas (mudança na frequência cardíaca, agitação visceral, etc.) e emocionais (medo, ansiedade, alegria, etc.) percebidas em face da tarefa. Dependendo do nível de autoeficácia e do contexto da realização da tarefa, essas informações podem promover ou enfraquecer o julgamento de autoeficácia. Como apontaram Klassen e Durksen (2014), as informações advindas dos estados fisiológicos e afetivos estão mais presentes no início e ao final das atividades práticas de ensino desenvolvidas durante o curso de formação de professores.

De fato, pesquisas têm evidenciado que professores tendem a apresentar uma crença de autoeficácia docente sobrevalorizada ao final da formação profissional (Schunk & DiBenedetto, 2016; Woolfolk Hoy & Spero, 2005). É essa percepção elevada ao entrar na carreira que poderá ajudar os professores a sustentar a motivação e o esforço necessários para superar as dificuldades do período de indução na carreira docente (Bandura, 1997). Tal efeito pode ajudar a suportar e a modificar, inclusive, a maneira como os professores percebem as

próprias emoções. Como bem apontaram Faria e Camargo (2018), estas são bastante intensas quando se trata de fomentar o ensino inclusivo.

Pesquisas sobre autoeficácia docente para o ensino de maneira inclusiva têm acontecido em diferentes países. Entre os resultados, foi encontrado que a autoeficácia para ensinar crianças com autismo se associou ao número de créditos obtidos em disciplinas relacionadas ao ensino inclusivo, tanto na formação inicial (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014) como na Pós-Graduação (Roll-Peterson, 2008).

Loerman et al. (2013) encontraram uma diferença significativa na autoeficácia para a inclusão, em que futuros professores da Austrália ( $M = 4,53$ ) e Canadá ( $M = 4,51$ ) sentiam-se mais capazes de realizar o ensino de maneira inclusiva que os pares da Indonésia ( $M = 4,38$ ) e Hong Kong ( $M = 3,93$ ). Os autores argumentaram que essa diferença poderia ser explicada devido às questões culturais regionais particulares de cada país em que os dados foram obtidos. Apontaram ainda que, apesar de todos os participantes terem iniciado um curso sobre o ensino inclusivo, todos estavam em momentos diferentes da formação inicial, estando alguns, como os participantes canadenses, também no início da formação profissional. Encontraram também relações positivas entre a percepção de autoeficácia e a formação inicial, conhecimento da legislação, políticas voltadas ao ensino inclusivo, experiência e convivência com pessoas com deficiência.

No campo da Educação Física, Triezenberg (2014) encontrou que professores que tiveram formação em Educação Física adaptada apresentaram maiores níveis de autoeficácia para incluir alunos com deficiências físicas e para assistir os alunos na instrução de colegas com deficiência visual, se comparados aos professores que não tiveram tal formação.

No contexto nacional, até o presente momento, a autoeficácia docente tem sido apontada como uma importante variável mediadora da motivação para ensinar Educação Física adaptada. Contudo, crenças mais robustas foram verificadas em profissionais ligados ao treinamento esportivo quando comparadas aos de outros segmentos, como escola e recreação (Venditti Júnior, 2005, 2010). Até então, esses estudos utilizaram uma escala de autoeficácia docente que não especificava o contexto de ensino inclusivo. Recentemente, um instrumental que investiga a crença de autoeficácia de professores de alunos com autismo foi traduzido e adaptado ao contexto brasileiro, o que poderá alavancar o interesse por essa temática (Canabarro, Teixeira, & Schmidt, 2018).

Em síntese, as pesquisas têm reforçado também influência positiva da autoeficácia docente para o ensino inclusivo. Isso ocorre porque professores cuja autoeficácia é elevada se sentem mais capazes de induzir e proporcionar a aprendizagem dos seus alunos. Destaca-se, ainda, a influência negativa que sentimentos como medo e insegurança podem apresentar para o julgamento de capacidade e para a efetivação de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física.

Portanto, a autoeficácia torna-se central no entendimento dos aspectos que influenciam os comportamentos do professor acerca da escolha e seleção de tarefas, quantidade de esforço, persistência e resiliência em face da inclusão de alunos com deficiência em aulas regulares de Educação Física. Uma vez que a crença de autoeficácia está ligada aos processos motivacionais do professor, é relevante destacar o seu papel na superação dos prováveis impedimentos ou barreiras que estão presentes, para que a inclusão ocorra adequadamente.

Aliado a isso, justifica-se este estudo também devido à escassez de pesquisas ligadas à discussão da autoeficácia no ensino inclusivo, ao menos no cenário brasileiro, e na formação de futuros professores de Educação Física. Reconhece-se o valor desse constructo tanto para o ensino (Zee & Koomen, 2016), quanto para o processo de preparação de futuros professores (Costa Filho & Iaochite, 2015; Souza Neto & Iaochite, 2013; Woolfolk Hoy & Spero, 2005), em especial quando está em jogo o direito a todos os alunos de participar das aulas.

Dessa maneira, o objetivo deste estudo foi investigar o nível de autoeficácia docente de futuros professores de Educação Física para o ensino inclusivo e a fonte dos estados fisiológicos e afetivos, bem como sua relação com variáveis pessoais, como idade, experiência prévia, número de disciplinas cursadas ligadas à inclusão de pessoas com deficiência, e contextuais, como tempo de curso e tipo de instituição de formação.

## 2 MÉTODO

Esta pesquisa adotou procedimentos de natureza quantitativa e exploratória (Dancey & Reidy, 2017). A opção pela pesquisa quantitativa deu-se em consonância com as pesquisas sobre autoeficácia docente, em que o uso de escalas do tipo Likert projeta uma análise estatística (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). E exploratória, pois procurou investigar um fenômeno de crenças docentes no contexto da formação inicial, entendendo “que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre” (Piovesan & Temporini, 1995, p. 321). Assim, este estudo pode contribuir para a compreensão das variáveis envolvidas no julgamento de autoeficácia de futuros professores de Educação Física para o ensino inclusivo.

Participaram deste estudo 188 licenciandos em Educação Física matriculados a partir do segundo ano de Graduação em uma instituição privada e uma pública estadual, ambas do interior do estado de São Paulo. Como mostra a Tabela 1, 51,6% dos participantes são do gênero masculino, com idades entre 18 e 38 anos. A maioria estudou na instituição privada (78,2%) e estavam cursando o segundo (47,3%) e terceiro anos (41,5%) quando responderam aos instrumentos. Mais da metade dos participantes não tinha experiência com o ensino para pessoas com deficiência (60,1%), tampouco havia cursado alguma disciplina relacionada ao tema (54,5%).

Variável	Categorias	n	(%)
Gênero	Masculino	97	(51,6%)
	Feminino	91	(48,4%)
Idade	De 18 a 22 anos	118	(62,8%)
	Mínimo = 18 De 23 a 27 anos	48	(25,5%)
	Máximo = 38 De 28 a 32 anos	13	(6,9%)
	Média (DP) = 22.6 (4.1) De 33 a 38 anos	9	(4,8%)
Tipo de instituição em que cursa graduação	Pública estadual ou federal	41	(21,8%)
	Privada	147	(78,2%)
Ano que cursa atualmente	2º	89	(47,3%)
	3º	78	(41,5%)
	4º	14	(7,4%)

	6º	7	(3,7%)
Experiências de ensino para pessoas com deficiência (projeto de extensão, trabalhos voluntários etc.)	Sim	75	(39,9%)
	Não	113	(60,1%)
Número de disciplinas na Graduação relacionadas ao ensino de Educação Física para pessoas com deficiência	0	102	(54,5%)
	1	57	(30,5%)
	2	19	(10,2%)
	3	6	(3,2%)
	5	2	(1,1%)
	6 ou mais	1	(0,5%)

**Tabela 1.** Caracterização dos participantes (N = 188).

Fonte: Dados da pesquisa.

Este estudo seguiu os procedimentos éticos de pesquisa, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos de uma universidade pública, sob Parecer N° 1.479.299. Após a autorização dos coordenadores de curso das instituições de ensino e dos professores que ministravam aulas no momento da realização da coleta, os instrumentos foram respondidos individualmente, em sala de aula e em folhas impressas.

Os dados foram coletados entre os dias 9 e 20 de maio de 2016. No momento da coleta de dados, foram explicados os objetivos da pesquisa; aqueles que se sentiram esclarecidos e demonstraram interesse em participar preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, ocorreu a coleta de dados propriamente dita, a qual teve a duração média de 45 minutos com cada turma.

Para a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: questionário de caracterização, escala de autoeficácia docente e escala de fontes de autoeficácia docente. O questionário de caracterização objetivou obter dados pessoais, acadêmicos e contextuais dos participantes.

A Escala de Autoeficácia para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física foi traduzida e adaptada de Block, Hutzler, Barak e Klavina (2013). Trata-se de uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1 para não me sinto capaz e 5 para completamente capaz), com 33 itens, separados em três subescalas: deficiência intelectual (11 itens,  $\alpha = 0,936$ ); deficiência física (12 itens,  $\alpha = 0,952$ ); e deficiência visual (10 itens,  $\alpha = 0,960$ ). Cada subescala é precedida de uma descrição do contexto de aula e da deficiência do aluno. Por exemplo, o aluno com deficiência intelectual é descrito apresentando dificuldade de aprendizagem, de entender instruções e de comunicação com colegas; por conta disso, também possui habilidades motoras menos desenvolvidas do que os pares. Assim, as subescalas têm por objetivo aferir quão capazes os futuros professores de Educação Física se sentem para propor adaptações às atividades, segurança e atenção de alunos com deficiência e colaboração dos colegas de classe para a inclusão nas aulas regulares de Educação Física escolar.

A Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (Iaochite & Azzi, 2012) é composta por 16 itens do tipo *Likert* de seis pontos (1 para totalmente falso e 6 para totalmente verdadeiro) e quatro dimensões que refletem as fontes de autoeficácia docente. Para este estudo, foi utilizada

a dimensão dos estados fisiológicos e afetivos ( $\alpha = 0,783$ ), composta por cinco itens, que remetem às reações fisiológicas, afetivas e emocionais na avaliação das informações que compõem o julgamento de autoeficácia para ensinar.

Para a Escala de Autoeficácia para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física, foram realizadas três análises fatoriais confirmatórias pelo método das componentes principais, uma para cada parte da escala, para avaliar a estrutura fatorial. Em cada análise, foi encontrado um fator com autovalor superior a 1, indicando a existência de apenas um fator em cada uma das subescalas. Além disso, os valores do Alfa de Cronbach foram superiores a 0,90, indicando elevados níveis de consistência interna (confiabilidade).

Em relação à comparação de variáveis quantitativas entre dois grupos independentes, esta foi feita com o Teste T de *Student*. A associação entre variáveis quantitativas foi estudada com o Coeficiente de Correlação de Pearson e a relação entre variáveis quantitativas e ordinais com o Coeficiente de Correlação de Spearman. Nos testes estatísticos, foi considerado um nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ ).

O tratamento estatístico dos dados foi realizado por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22 para Windows.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 2, é apresentada a análise descritiva e de correlação quanto à autoeficácia e à fonte de estados fisiológicos e afetivos. Para a autoeficácia, observaram-se valores médios, ligeiramente superiores ao ponto médio da escala (escore 3), indicando níveis moderados da autoeficácia em relação à inclusão de alunos com deficiências intelectuais, físicas e visuais. Quanto à fonte de autoeficácia, a média da fonte de estados fisiológicos e afetivos foi inferior a 3,5 pontos, ficando abaixo da média escalar.

Na correlação entre a fonte de estados fisiológicos e afetivos e as dimensões da autoeficácia, observaram-se correlações negativas significativas ( $p < 0,001$ ) entre os estados fisiológicos e afetivos e as três dimensões da autoeficácia.

Escala/dimensão	Mínimo	Máximo	Média (Desvio-padrão)	Estados fisiológicos e afetivos (r)
Escala de Autoeficácia				
Deficiência Intelectual	1,00	4,82	3,17 (0,73)	-0,312**
Deficiência Física	1,00	5,00	3,25 (0,79)	-0,233**
Deficiência Visual	1,00	5,00	3,14 (0,90)	-0,199**
Fontes de Autoeficácia do Professor				
Estados fisiológicos e afetivos	1,00	6,00	3,23 (1,06)	

**Tabela 2.** Caracterização e correlação ( $r$ ) das dimensões da Escala de Autoeficácia e estados fisiológicos e afetivos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: Coeficiente de Correlação de Pearson ( $r$ ): \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Esses resultados indicaram que os participantes com escores mais baixos na fonte de autoeficácia associada aos estados fisiológicos e afetivos tiveram maiores níveis de autoeficácia em relação à inclusão de alunos com deficiências intelectuais, físicas e visuais.

Não existiram diferenças significativas entre os participantes de instituições públicas e os de instituições privadas nas dimensões da autoeficácia ( $p > 0,05$ ), chegando próximo da significância estatística na fonte de estados fisiológicos e afetivos (Tabela 3).

Escala/dimensão	Pública (n = 41)	Privada (n = 147)	Teste T de Student
Escala de Autoeficácia			
Deficiência Intelectual	3,19 (0,72)	3,16 (0,74)	$p = 0,822$
Deficiência Física	3,38 (0,81)	3,21 (0,78)	$p = 0,222$
Deficiência Visual	3,15 (0,87)	3,14 (0,91)	$p = 0,933$
Fontes de Autoeficácia do Professor			
Estados fisiológicos e afetivos	3,51 (0,91)	3,15 (1,09)	$p = 0,051$

**Tabela 3.** Comparação da autoeficácia e da fonte de autoeficácia, por instituição de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: Resultados apresentados na forma média (desvio-padrão).

A comparação entre os futuros professores com e sem experiência de ensino (Tabela 4) mostrou que os que tinham experiência apresentaram escores médios mais elevados nas dimensões de autoeficácia. As diferenças foram estatisticamente significativas na dimensão deficiência física. Quanto à fonte de estados fisiológicos e afetivos, não existiu diferença significativa ( $p > 0,05$ ).

Escala/dimensão	Com experiência (n = 75)	Sem experiência (n = 113)	Teste T de Student
Escala de Autoeficácia			
Deficiência Intelectual	3,29 (0,70)	3,08 (0,74)	$p = 0,053$
Deficiência Física	3,42 (0,81)	3,14 (0,75)	$p = 0,016$
Deficiência Visual	3,28 (0,90)	3,04 (0,89)	$p = 0,073$
Fontes de Autoeficácia do Professor			
Estados fisiológicos e afetivos	3,26 (1,00)	3,21 (1,10)	$p = 0,757$

**Tabela 4.** Comparação da autoeficácia e da fonte de autoeficácia, por experiências de ensino para pessoas com deficiência.

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: Resultados apresentados na forma média (desvio-padrão).

Ao investigar a correlação com a idade, o ano que cursa atualmente e o número de disciplinas da Graduação relacionadas ao ensino de Educação Física para pessoas com deficiência, os valores dos Coeficientes de Correlação de Spearman (Tabela 5) em relação à deficiência física com o ano que cursa atualmente ( $p < 0,05$ ) e da fonte de estados fisiológicos e afetivos com o número de disciplinas ( $p < 0,05$ ) são fracos, porém significativos, indicando uma associação entre essas variáveis.

Escala/dimensão	Idade	Ano que cursa atualmente	Número de disciplinas
Escala de Autoeficácia			
Deficiência Intelectual	-0,071	0,079	0,063
Deficiência Física	-0,041	0,145*	0,103
Deficiência Visual	0,020	0,140	-0,011
Fontes de Autoeficácia do Professor			
Estados fisiológicos e afetivos	0,004	0,061	0,186*

**Tabela 5.** Correlação da autoeficácia e a fonte de autoeficácia com a idade, ano do curso e número de disciplinas na Graduação relacionadas ao ensino de Educação Física para pessoas com deficiência.

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: Coeficiente de Correlação de Spearman: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Os participantes mostraram-se com níveis moderados de autoeficácia nas dimensões avaliadas, resultado semelhante ao encontrado por Loreman et al. (2013) e Triezenberg (2014). Destacou-se que a autoeficácia para ensinar alunos com deficiência física recebeu valores maiores em relação às outras deficiências. Esse é um indicativo promissor, visto que professores com elevados níveis de autoeficácia docente são mais propensos a persistir na tarefa e, muitas vezes, conseguem realizá-la com êxito, assim como são mais favoráveis a introduzir práticas e metodologias inovadoras e serem democráticos com os alunos (Block et al., 2013; Pajares, 1992). Além disso, níveis elevados de crenças de autoeficácia podem ajudar a manter os níveis de motivação e persistência dos futuros professores para lidar com os desafios quando ingressarem na carreira docente (Schunk & DiBenedetto, 2016; Woolfolk Hoy & Spero, 2005).

A fonte de estados fisiológicos e afetivos recebeu uma valoração moderada, indicando que esses estados psicofisiológicos podem comprometer, de alguma forma, o julgamento da autoeficácia dos participantes deste estudo. Esse resultado corrobora estudos recentes sobre fontes de autoeficácia docente e formação de professores (Costa Filho & Iaochite, 2015). No entanto, essa fonte apresentou correlações negativas e significativas com todas as dimensões da autoeficácia para ensinar de maneira inclusiva, sendo mais forte para a deficiência intelectual ( $r = -0,312$ ).

Reações emocionais, como medo, ansiedade e timidez, e reações fisiológicas, como sudorese e aumento da frequência cardíaca, são mais comuns em futuros professores e influenciam negativamente o julgamento de autoeficácia para ensinar, principalmente quando ligadas à inclusão de alunos com algum tipo de deficiência (Avramidis et al., 2000; Pletsch, 2009). Ativações emocionais interpretadas como negativas podem diminuir a percepção de autoeficácia para ensinar e, conseqüentemente, a realização das práticas docentes (Faria & Camargo, 2018).

Dependendo das experiências formativas e da percepção de autoeficácia dos futuros professores, essas informações podem ser debilitantes e diminuir a crença de autoeficácia. Em contrapartida, podem ajudar o professor a atingir um nível adequado de ativações fisiológicas que fazem os futuros professores se sentirem mais capazes de ensinar (Bandura, 1997). Respostas fisiológicas influenciam as crenças de autoeficácia e podem afetar negativa ou positi-

vamente na realização de tarefas. Dessa forma, julga-se relevante oferecer situações que ajudem o futuro professor de Educação Física a se sentir mais capaz de ensinar, bem como estratégias de controle interno para lidar com as informações advindas da fonte de estados fisiológicos e afetivos, contribuindo, assim, para diminuir as condições de estresse e emoções que podem ser prejudiciais (Faria & Camargo, 2018; Klassen & Durksen, 2014).

Os resultados dos participantes da instituição pública ficaram próximos da significância na fonte de estados fisiológicos e afetivos, encontrando-se ligeiramente mais influenciados pelas dimensões da autoeficácia e dos estados fisiológicos e afetivos para ensinar pessoas com deficiência visual, intelectual ou física. A instituição pública retratada oferece curso de Educação Física na modalidade integral, com possibilidades de experiências no contexto da inclusão tanto em disciplinas obrigatórias, quanto em ações extracurriculares (projetos de extensão e pesquisas). De certo modo, isso pode ter contribuído para as oportunidades de contato e desenvolvimento das questões que influenciam as crenças de autoeficácia e a fonte investigada.

Por terem maior possibilidade de contato com pessoas com deficiência, devido aos diferentes projetos que a universidade oferecia no momento da pesquisa, os participantes podem ter adquirido e desenvolvido habilidades e competências que os fizeram se sentir mais hábeis e capazes de lidar com crianças em um contexto de inclusão nas aulas de Educação Física na escola (Mauerberg-decastro et al., 2013). Do mesmo modo, essa percepção de competência tende a gerar menos reações fisiológicas e emocionais negativas. Como mostraram os resultados, os participantes que tiveram experiências de ensino com estudantes com deficiências apresentaram níveis mais elevados nas dimensões da autoeficácia do que os participantes sem experiência, porém a diferença estatisticamente significativa foi constatada apenas na dimensão deficiência física.

As experiências proporcionadas durante a formação inicial são muito importantes e colaboram com o desenvolvimento das crenças de autoeficácia (Loreman et al., 2013; Souza Neto & Iaochite, 2013; Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Por um lado, foi encontrada relação positiva e significativa entre o ano da formação inicial e a autoeficácia, o que acompanha a literatura, que evidencia que, ao final da Graduação, futuros professores apresentam elevados níveis de autoeficácia para ensinar (Loreman et al., 2013). Considerando o contexto investigado desta pesquisa, esse é um resultado positivo que mostra que o período da formação inicial contribuiu, de alguma maneira, para o fortalecimento da crença dos futuros professores para ensinar de maneira inclusiva.

Por outro lado, também foi encontrada relação positiva e significativa entre a fonte dos estados fisiológicos e afetivos e o número de disciplinas cursadas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência. Engstrand e Roll-Pettersson (2014) encontraram resultado semelhante; contudo, os autores apontaram maior força de autoeficácia em consideração ao número de disciplinas cursadas. Bandura (1997) defende que existe um nível ideal de ativação fisiológica do organismo que faz o indivíduo se sentir mais capaz para a realização da tarefa. Como a relação encontrada foi positiva, porém fraca, acredita-se que o nível de percepção das informações fisiológicas pode estar ajustado ao domínio e ao contexto, em se tratando da percepção de capacidade para realizar um ensino inclusivo na escola. Considerando a carga de trabalho

dos professores, e adicionando a variável do ensino inclusivo, as ativações fisiológicas e afetivas também se tornam fator importante para o julgamento de autoeficácia dos professores.

Mesmo com um nível moderado de autoeficácia docente dos participantes, é necessário traçar estratégias para que as crenças se fortaleçam. Dessa forma, ao longo do curso de Educação Física, deve ser proporcionado um conjunto de conhecimentos relacionados à inclusão, tornando essencial o oferecimento de vivências práticas durante as aulas, estágios supervisionados obrigatórios, cursos de extensão à comunidade, e a promoção constante de discussões qualificadas desse tema em outras áreas dos currículos de formação inicial (Palla & Mauerberg-decastro, 2004).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar deve ser encarada com responsabilidade, pois muitas são as barreiras para a sua efetivação com qualidade. Em teoria, quando o professor acredita ser capaz e está motivado para realizar seu trabalho, tende a permanecer empenhado por mais tempo, podendo se deparar com maiores chances de sucesso de aprendizagem, envolvimento, união e respeito de seus alunos.

Destarte, destaca-se a relevância em estudar a autoeficácia docente de futuros professores de Educação Física para trabalhar de maneira inclusiva no ensino básico. Como evidenciado pela literatura, professores não se sentem confiantes em realizar a inclusão de alunos com diferentes deficiências nas aulas regulares na escola. Sobretudo em Educação Física, componente curricular que abriga as diferentes dimensões do comportamento, em especial a dimensão motora. Nesse sentido, essa inserção torna-se ainda mais desafiadora. Evidenciou-se que professores tendem a se engajar em comportamentos e tarefas, nas quais se percebam capazes para realizá-las com alguma possibilidade de sucesso.

O constructo da autoeficácia docente é um referencial que contribui para a compreensão sobre o que pensam, sentem e como agem os professores em sala de aula. Portanto, parece ser imprescindível o investimento em pesquisas para compreender o desenvolvimento dessa crença, de forma a subsidiar programas de formação e desenvolvimento profissional. Tais programas poderiam contribuir com a tarefa de formar professores que, para além de possuírem conhecimentos, habilidades e competências para a inclusão em suas aulas, acreditem que serão capazes e que poderão desenvolver práticas mais adequadas para os alunos com e sem deficiência. Considerando os resultados encontrados, reiteramos a importância das situações de práticas e aquisição de variados conhecimentos relacionados ao contexto, durante a formação inicial, para desenvolver e fortalecer as crenças de autoeficácia. Entre essas situações, possibilidades de contato direto, por meio de estágios e projetos de extensão universitária com crianças com deficiências múltiplas, visitas às escolas que tenham alunos de inclusão nas aulas regulares, o conhecimento, tanto sobre as deficiências, como sobre as leis que organizam e regulam o ensino inclusivo, são alguns exemplos de situações formativas que podem fazer a diferença para que um futuro professor desenvolva sua capacidade de ensinar Educação Física de maneira inclusiva.

Algumas limitações devem ser pontuadas quanto à generalização desses resultados, como o número de participantes e aplicação em uma pequena região. Embora o índice de confiabilidade da Escala de Autoeficácia para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas

de Educação Física tenha sido muito satisfatório, esta se encontra em processo de validação, sendo traduzida da escala original em inglês para ser aplicada junto aos participantes deste estudo. A realização de mais pesquisas na área de formação profissional de professores para o ensino de Educação Física adaptada, relacionadas à autoeficácia docente, poderá contribuir para o esclarecimento sobre como essas crenças se comportam ao longo da formação e atuação profissional na área, tanto quanto oferecer subsídios para investigações futuras no que tange ao ensino inclusivo.

Por fim, é necessário ampliar essa discussão para outras áreas, além da Educação Física, para que se possa investigar e analisar como a formação inicial está preparando os futuros professores que atuarão nas escolas, buscando compreender, por exemplo, quais estratégias de ensino poderiam promover e fortalecer a autoeficácia para o ensino inclusivo.

## REFERÊNCIAS

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Maciel, A. C. (2005). Crenças de auto-eficácia docente: problematizando sua importância no cotidiano escolar a partir de um estudo junto a professores de línguas estrangeiras. In A. M. Martins, C. P. de Sousa, & L. A. Pardal (Eds.), *Congresso internacional educação e trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais* (pp. 1-13). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Block, M. E., 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*, 30(2), 184-205.
- Campos, M. J., 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. *Innovative Teaching*, 4(1). DOI: <https://doi.org/10.2466/10.IT.4.5>
- Canabarro, R. C. C., Teixeira, M. C. T. V., & Schmidt, C. (2018). Tradução e adaptação transcultural da escala de avaliação de autoeficácia de professores de alunos com autismo: autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 229-246. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000200006>
- Censo Escolar 2016: Notas estatísticas*. (2017). Brasília: MEC.
- Conatser, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 197-207. DOI: 10.1123/apaq.17.2.197
- Costa Filho, R. A., & Iaochite, R. T. (2015). Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. *Revista da Educação Física/UEM*, 26(2), 201-211.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2017). *Statistics without maths for psychology*. London: Pearson.

- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>
- Falkenbach, A. P., Battisteli, G., Medeiros, J., & Apellaniz, A. (2007). A questão da integração e da inclusão nas aulas de Educação Física. *Revista Digital*, 11(106). Recuperado em 26 março de 2019 de <https://www.efdeportes.com/efd106/a-questao-da-integracao-e-da-inclusao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>
- Faria, P. M. F., & Camargo, D. (2018). As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 217-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000200005>
- Gutierrez Filho, P., Monteiro, M. D. A. F., Silva, R. da, & Silva, A. J. (2012). Revisão da produção científica internacional sobre crenças, atitudes, opiniões, e comportamentos docentes na inclusão em Educação Física. *LIBERABIT*, 18(2), 173-181.
- Iaochite, R. T., & Azzi, R. G. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*, 30(71), 659-669.
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: a mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 23 março de 2018 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 26-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Mauerberg-decastro, E., Paiva, A. C. de S., Figueiredo, G. A., Costa, T. D. A. da, Castro, M. R. de, & Cambell, D. F. (2013). Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. *Motriz-Revista de Educacao Fisica*, 19(3), 649-661.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palla, A. C., & Mauerberg-decastro, E. (2004). Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. *Revista da Sobama*, 9(1), 25-34.
- Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29(4), 318-325. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, 33(33), 143-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- Resolução CNE/CP nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Recuperado em 23 março de 2019 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>

- Roll-Peterson, L. (2008). Teacher's perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 174-185.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2a ed., pp. 34-54). New York: Routledge.
- Souza Neto, S., & Iaochite, R. T. (2013). Refletindo sobre o estágio supervisionado: crenças, saberes e a prática de ensinar Educação Física na escola. Artigo apresentado no 9º *Seminário Internacional de Educação Física, lazer e saúde*. Braga, Portugal.
- Triezenberg, T. N. (2014). *Self-efficacy towards inclusion among physical education teachers with and without an undergratuante adapted physical education teaching minor* (Dissertação de Mestrado em Science in Exercise and Sport Science). College of Science and Health, University of Wiconsin-La Crosse, La Crosse, Wisconsin, EUA.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Venditti Júnior, R. (2005). *Análise da auto-eficácia docente de professores de Educação Física* (Dissertação de Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Venditti Júnior, R. (2010). *Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor (a) de educação física adaptada*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

---

Recebido em: 04/08/2018

Reformulado em: 21/02/2019

Aceito em: 27/02/2019