

AUTOEFICÁCIA DE ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS EM MOÇAMBIQUE FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*SELF-EFFICACY OF PRE-SERVICE TEACHERS IN MOZAMBIQUE
REGARDING THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES
IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES* 

*AUTOEFICACIA DE LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS EN
MOZAMBIQUE HACIA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON
DISCAPACIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.142147>

 **Leonor Francisca Manuel Jose Picardo*** <leonorp3112@gmail.com>

 **Maria João Campos**** <mjcampos@fcdef.uc.pt>

 **José Pedro Ferreira**** <jpferreira@fcdef.uc.pt>

* Universidade Licungo, Departamento de Educação Física e Desporto, Moçambique.

** Universidade de Coimbra, CIPER - Centro Interdisciplinar de Performance Humana, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, Portugal.

Resumo: O objetivo do presente estudo foi analisar a autoeficácia de estudantes estagiários em Moçambique face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (EF), aferindo as competências desenvolvidas ao longo da formação inicial na lecionação da disciplina de EF numa perspetiva inclusiva. Participaram 149 estagiários, sendo 109 de género masculino com Média de Idade (MI=24,46 ± DP=3,16) e 40 do género feminino (MI=21,38±DP=5,18) convidados em cursos de EF em cinco universidades públicas de Moçambique. Foi utilizado o questionário da Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva (EAE-EFI) validada para o contexto Moçambicano. Os principais resultados revelaram um nível de autoeficácia moderadamente reduzido e enfatiza a relevância da qualidade na formação inicial na perceção de confiança em ensinar alunos com deficiência nas aulas de EF, o que nos leva a sugerir uma reestruturação nos currículos de formação para além de formar especialistas para áreas específicas de EF Inclusiva.

Palavras-chaves: Educação física. Inclusão. Formação inicial. Autoeficácia. Moçambique.

Recebido em: 27 ago. 2024
Aprovado em: 20 maio 2025
Publicado em: 14 out. 2025



Este é um artigo publicado
sob a licença *Creative
Commons* Atribuição 4.0
Internacional (CC BY 4.0)

1 INTRODUÇÃO¹

A inclusão presume que todas as crianças aprendam juntos num ambiente que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, aumentando a sua participação e reduzindo a exclusão educacional (Klavina; Kudlacek, 2011). A autoeficácia e as atitudes dos professores de EF relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas do ensino regular, têm sido um dos temas de grandes debates na atualidade, pelo que os estudos realizados indicam que a autoeficácia dos professores de EF para ensinar alunos com deficiência está intimamente relacionada com a sua formação e a quantidade de experiências de ensino recebida (Nowland; Haegele, 2023) e que um baixo nível de autoeficácia associados às suas atitudes, tornam-se fatores determinantes para o sucesso ou insucesso de uma educação inclusiva favorável (Hosford; O'Sullivan, 2016; Sharma; Nuttal, 2016).

A autoeficácia fornece aos professores as competências e habilidades necessárias para o exercício da sua profissão (Antala; Průžek; Popluhárová, 2022), sendo um nível positivo de autoeficácia um pré-requisito crucial para a implementação bem-sucedida de uma educação inclusiva (EI) (Hosford; O'Sullivan, 2016), nomeadamente nas aulas de EF (Antala; Průžek; Popluhárová, 2022). Por esta razão, as atitudes positivas e a autoeficácia dos professores desempenham um papel fundamental no desafio de inclusão educacional (FRUMOS, 2018). Em 2015, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, incluiu a EI para todos como parte do quarto objetivo dos 17 anunciados (Kamalam, 2017; UNESCO, 2019, p. 10) para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

A Estrutura de Ação da Educação 2030 que fornece orientação para a implementação desse objetivo, argumenta que as organizações escolares inclusivas e a formação de professores em EI devem considerar estratégias para lidar com a exclusão, marginalização, disparidades e desigualdades no acesso à participação e nos processos de resultados de aprendizagem (Bandeira Pinheiro *et al.*, 2022). Essas iniciativas e documentos com impacto mundial destacam um foco político crescente na EI e abre duas principais linhas de análise na perspetiva da formação de professores: Formação inicial e formação continuada de professores para EI (Cretu; Morandau, 2020). Arnaiz-Sánchez *et al.* (2023) salientam que a formação inicial de professores deve ser constituída por duas componentes: uma componente geral e outra componente profissional.

A primeira baseia-se no conhecimento teórico e científico do conjunto de disciplinas que o professor vai lecionar no futuro, enquanto a segunda está relacionada com a aquisição de competências específicas da profissão docente, isto é, competências psicopedagógicas e didáticas necessárias ao exercício da sua

¹ Este artigo é um desdobramento da tese doutoral: PICARDO, Leonor Francisca Manuel José. **Formação inicial e competência dos professores de Educação Física numa perspetiva inclusiva em Moçambique**: Uma proposta de revisão curricular. 2024. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto) - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra, Coimbra, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/117577>. Acesso em: 15 jul. 2024.

profissão (Lorenzo Vicente; Muñoz Galiano; Beas Miranda, 2015). Considerando essa real necessidade ao longo das últimas décadas, muitos programas de formação de professores passaram por um processo de reforma, em termos de estrutura e currículo, a fim de encontrar melhores formas de preparar os professores para as demandas da EI. Os formadores de professores têm sido desafiados a refletir sobre como a EI pode ser abordada como um elemento essencial na formação de professores a implementar abordagens curriculares incorporadas a diferentes aspetos da EI ou mesmo a desenvolver as suas próprias habilidades no campo para formar futuros professores (Cretu; Morandau, 2020).

A formação é um elemento crucial e determinante que possibilita aos professores ensinarem de forma inclusiva e parece haver três considerações fundamentais nomeadamente, conteúdo, a forma e os resultados. Este último, refere-se às competências de EI esperadas dos futuros professores (Nel *et al.*, 2023). No caso específico de Moçambique, o Ensino Superior faz parte do sistema de ensino cujo foco reside em capacitar técnicos e especialistas de alto nível nos diversos campos do conhecimento científico para o desenvolvimento do país. Contudo, permanecem grandes desafios em termos de qualidade e relevância da educação oferecida, apesar da elaboração de um plano estratégico por parte do Governo para responder a este desafio exortando a capacitação e formação de professores em conteúdos inclusivos; adaptação de instalações e materiais didáticos para os alunos com deficiência entre outros, ainda existe uma necessidade de rever as diretrizes didáticas metodológicas principalmente nas universidades de formação técnico profissional (Langa, 2020).

Num estudo recente de Picardo *et al.* (2024) revelou existência de lacunas dentro dos currículos de formação inicial de professores de EF em Moçambique, demonstrando uma discrepância entre os vários aspetos que compõem os programas de formação inicial no seu todo, uma vez que os currículos deveriam enfatizar mais a teoria em detrimento da prática para além de formar especialista em matéria de inclusão, o que faz com que os futuros professores não adquiram as competências necessárias para desenvolver com segurança a sua prática profissional.

A recente introdução da Lei 18/2018 de 28 de dezembro do Sistema Nacional de Educação (SNE), a educação passou a reger-se efetivamente pelo princípio da educação básica inclusiva onde todo o cidadão têm direito a educação obrigatória. Aliado a isto, a Lei n.º 1/2023 de 17 de Março que estabelece o regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior no seu Artigo nº 2 ao abrigo da *alínea g)*, reforça a visão da realização de ações de atualização dos profissionais graduados pelo Ensino Superior; e no seu Artigo nº 11 ao abrigo das *alíneas f) e g)*, determina que a elaboração dos currículos dos cursos deve desenvolver programas e outras condições relevantes e definir os métodos e as modalidades de ensino, os processos de avaliação e introduzir novas experiências pedagógicas.

Assim, analisar a autoeficácia dos estagiários face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF em Moçambique, aferindo as competências desenvolvidas ao longo da sua formação inicial, é o foco desta investigação.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Foi efetuada uma amostragem não probabilística que resultou em 149 estagiários de EF, sendo 109 (73,2%) do género masculino com média de idade ($MI=24,46 \pm DP=3,16$) e 40 (26,8%) do género feminino ($MI=21,38 \pm DP=5,18$) constituída por estudantes do último ano de licenciatura de cinco universidades públicas de Moçambicanas que formam professores de EF e desporto.

2.2 INSTRUMENTO

Para aferir a autoeficácia dos estudantes estagiários na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, foi utilizado o instrumento *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D) (Block *et al.*, 2013) na sua versão em Português denominado Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva (EAE-EFI) (Campos *et al.*, 2022) validada para o contexto Moçambicano (submetido).

No início de cada subescala referente a uma das três deficiências, 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 Deficiência Intelectual (DI) que os professores devem incluir nas suas aulas de EF, tendo de responder a seis questões sobre o mesmo. A segunda parte refere-se à inclusão do aluno com Deficiência Física (DF), sobre a qual ele deve responder a dez questões sobre como se sente capaz e confiante para sua inclusão na aula; e finaliza com uma terceira situação com uma aluna com Deficiência Visual (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 à percepção sobre a qualidade da experiência e percepção de competência no ensino da EF escolar em face da perspetiva inclusiva).

2.3 PROCEDIMENTOS

Com vista à aplicação dos questionários, foram contactadas cinco universidades que formam professores de EF em Moçambique. Numa primeira fase, foram contactados as direções das Instituições do Ensino Superior em causa,

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, os participantes foram contactados e informados sobre os objetivos da investigação, tendo assinado um termo de consentimento livre e esclarecido. Após a assinatura do termo de consentimento, os estudantes estagiários receberam instruções da pesquisadora principal sobre a estrutura do questionário e formato de resposta e de seguida, procedeu-se ao preenchimento dos questionários no formato impresso e com uma duração de 15 a 20 minutos.

2.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Inicialmente procedeu-se a análise descritiva geral 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. A posterior foram aplicados o teste U de Mann-Whitney e o *t-student* para verificação das diferenças ou não entre dois grupos e *One-way Anova* para comparação múltipla dos grupos. O teste *post-hoc* de Tukey foi usado para verificação das diferenças entre os variados grupos.

Os valores de estimativa de tamanho do efeito foram realizados seguindo as recomendações de Cohen (1988) citado por (Lin *et al.*, 2017). Um tamanho de efeito menor que 0,20 é considerado um efeito pequeno; 0,20 a 0,50 é um efeito médio; 0,51 a 0,80 é grande e maior que 0,80 é muito grande efeito. 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% ($p \leq 0,05$).

3 RESULTADOS

São apresentados os resultados estatísticos da percepção dos estudantes estagiários, bem como as diferentes interações entre as dimensões da percepção e as variáveis demográficas.

Tabela 1 - Análise descritiva da autoeficácia geral dos estudantes estagiários

Dimensão	N	Min	Máx	M±DP
DI	149	1.00	5.00	3.11 ±0.91
DF	149	1.00	5.00	3.12 ±0.87
DV	149	1.00	4.89	3.03±0.90
AE global	149	1.00	4.96	3.09±0.89

Fonte: a autora

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

Tabela 2 - Autoeficácia dos estudantes estagiários em função do género

Gênero					
Dimensão	Feminino (n=40) M±DP	Masculino (n=109) M±DP	U de Mann-Whitney	p	Cohen (d)
DI	3.07 ± 0.84	3.21 ± 0.98	1958.8	0.430	-0.085
DF	3.08 ± 0.77	3.16 ± 0.92	0.9247	0.579	-0.301
DV	3.04± 0.79	3.04 ± 0.95	0.2219	0.792	-0.059
AE global	3.061 ± 0.73	3.13 ± 0.89	653.31	0.600	-0.148

Fonte: a autora

A tabela 2 elucida que não houve diferenças significativas em função do género. Todavia foram obtidos tamanhos de efeito médio ou moderado na dimensão DF e pequeno nas restantes dimensões (DI, DV e AE global), ou seja, as variações das perceções da autoeficácia entre género podem ser explicadas em 30,1% na dimensão DF, em 8,5% na DI, em 5,9% na DV e em 14,8% na AE global.

Tabela 3 - Autoeficácia dos estudantes em função as universidades formadoras

Universidade Formadora							
Dimensão	E - (n=15) M ± DP	L - (n=41) M ± DP	R - (n=35) M ± DP	MS - (=15) M ± DP	M - (n=15) M ± DP	F	p
DI	3.56±0.40	3.44±0.46	3.60±0.76	2.45±0.8	3.28±0.80	20.560	0.001
DF	3.45±0.56	3.65±0.52	3.62±0.72	2.28±0.73	3.21±0.72	23.227	0.001
DV	3.19±0.67	3.67±0.62	3.52±0.80	2.22±0.77	3.13±0.71	19.736	0.001
AE global	3.40±0.45	3.60±0.48	3.60±0.68	2.25±0.68	3.21±0.68	25.892	0.001

Fonte: a autora

A tabela 3 mostra diferenças significativas entre os estagiários das universidades em todas as dimensões em análise, ou seja, os estudantes da universidade M obtiveram valores baixos de autoeficácia comparativamente aos das restantes universidades (E, R, L e S) nas dimensões DI, DF, DV e AE global.

Tabela 4 - Autoeficácia dos estudantes em função das aulas práticas frequentadas

Aulas práticas					
Dimensão	Sim (n = 65) M± DP	Não (n = 84) M± DP	t	p	Cohen (d)
DI	3.55±0.63	2.77±0.95	5.696	0.001	0.83
DF	3.59±0.63	2.76±0.86	6.547	0.020	0.77
DV	3.48±0.74	2.69±0.86	5.939	0.288	0.81
AE global	3.54±0.59	2.74±0.83	6.594	0.006	0.74

Fonte: a autora

Em função a frequência de aulas práticas, a tabela 4 apresentou diferenças significativas nas dimensões DI, DF e AE global, isto é, os estudantes que frequentaram aulas práticas inclusivas tiveram valores mais elevados de autoeficácia. No tocante a dimensão DV que não houve diferenças significativas, o tamanho de efeito obtido foi muito grande, ou seja, a variação da perceção da autoeficácia entre os estudantes que frequentaram ou não aulas práticas inclusivas podem ser explicadas em 81%.

Tabela 5 - Autoeficácia dos estudantes em função a existência de formação complementar

Existência formação complementar					
Dimensão	Sim n = 31) M± DP	Não (n = 118) M± DP	t	p	Cohen (d)
DI	3.48±0.71	3.01±0.93	2.600	0.059	0.89
DF	3.64±0.57	2.98±0.88	3.926	0.009	0.83
DV	3.58±0.74	2.89±0.89	3.989	0.239	0.86
AE global	3.57±0.60	2.96±0.84	3.752	0.024	0.80

Fonte: a autora

Em função da formação complementar, foram observadas diferenças significativas nas dimensões DF e AE global, isto é, os estudantes que tiveram formação complementar apresentaram valores superiores de autoeficácia comparativamente aos que não tiveram. Em relação as dimensões que não foram verificadas diferenças significativas (DI e DV), os tamanhos de efeito obtidos foram muito grandes, ou seja, as variações das perceções da autoeficácia entre os estudantes que tiveram formação complementar ou não podem ser explicadas em 89% na DI e 86% na DV.

4 DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi analisar a autoeficácia de estudantes estagiários em Moçambique face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, aferindo as competências desenvolvidas ao longo da sua formação inicial, na lecionação da disciplina de EF numa perspetiva inclusiva.

No geral, os estudantes estagiários moçambicanos apresentaram níveis moderadamente baixos de autoeficácia docente na inclusão de aluno com deficiência em aulas de EF. Estes resultados vão de encontro com os achados de (Fernandes *et al.*, 2019; Loreman *et al.*, 2013; Morais *et al.*, 2019; Reina *et al.*, 2019; e Triezenberg 2014) em estudos sobre autoeficácia de futuros professores, onde se revelaram níveis moderados de autoeficácia para inclusão em aulas de EF. Sobre esta temática, os resultados de revisão de Nowland e Haegele (2023) sobre autoeficácia de professores de EF para ensinarem alunos com deficiência, assinalam que a autoeficácia pode ser melhorada para os professores tanto em formação inicial como em serviço para ensinar alunos com deficiência em contextos inclusivos. De acordo com Atsoniou (2020) maiores níveis de autoeficácia podem influenciar positivamente na motivação e persistência dos futuros professores (as) para lidar com futuros desafios profissionais.

Relativamente ao género, os estudos sobre a perceção do(a) professor(a) face à inclusão envolvendo esta variável não são consensuais. Os resultados deste estudo corroboram com os achados de Reina *et al.* (2016) sobre a autoeficácia do professor de EF para a inclusão, no qual não foram encontradas diferenças significativas em relação ao género. Entretanto, estes resultados não são consistentes com os trabalhos Campos Granell *et al.* (2021); Jovanović *et al.* (2014) sobre a perceção de autoeficácia para os futuros professores, estes estudos mostram diferenças na perceção de autoeficácia de acordo com o género.

Em função das universidades formadoras, foram observadas diferenças significativas. Insta salientar que as universidades com tendências a valores médios mais elevados, são as que, apesar de forma não muito consistente, têm oferecido possibilidades de experiências no contexto das disciplinas inclusivas, quanto em estágios pedagógicos.

Os achados demonstram mais uma vez a lacuna na construção dos programas de formação em EF ministrados em Moçambique, apesar de que ao longo do tempo, os cursos de EF passaram por muitas reformas curriculares, criando inovações e condições de atualização e modernização da formação universitária oferecidos por meio de revisão e reestruturação dos seus cursos de graduação sob o prisma da flexibilização curricular isto é, adaptar o currículo à realidade de cada país, considerando suas necessidades, habilidades e interesses.

As reformas curriculares transcorridas desde então, procuraram ajustar a formação em ensino, focalizada na aquisição de competências necessárias ao ato de ensinar e aprender, como condição necessária e basilar à agregação de princípios e valores que sustentam os modelos de formação de professores. E dado o seu carácter autónomo, a formação de professores nas universidades moçambicanas caracteriza-se pela diversificação, dispersão e diferenciação na denominação dos cursos, conteúdos, e disciplinas específicas oferecidas e com saídas profissionais que variam de acordo com as políticas de cada universidade.

Isto acarreta instabilidade nos modelos de formação inicial de professores (Chambal; Bueno, 2014). Por outro lado, em Moçambique, das universidades inseridas nesta investigação, nenhuma delas têm professores universitários especializados nas áreas de EI, Educação Física Adaptada (EFA) e Atividade Física Adaptada (AFA).

De acordo com Block *et al.* (2016) muitos programas de formação de professores de EF não têm espaço para adicionar mais aulas de EFA, e que outras universidades não têm professores com conhecimentos especializados para ensinar EFA. Estes aspetos nos fazem perceber a necessidade de fornecer módulos que utilizem uma combinação de conhecimentos relevantes, informações e experiências práticas de ensino ao longo de todo o programa de formação inicial.

Um estudo realizado por Marron e Morris (2018) sobre inclusão na EF nas percepções de estudantes professores irlandeses e suíços, sugeriram que os cursos de formação inicial de professores, devem fornecer orientações pedagógicas e conhecimentos sólidos aos professores para aliviar os seus medos em relação às Necessidades Educativas Especiais (NEE). Além de incorporar a inclusão em todos os módulos, acredita-se que a quantidade de tempo dedicada à consideração de questões e oportunidades relacionadas às NEE influenciam nas atitudes dos professores.

A autoeficácia dos professores de EF para ensinar alunos com deficiência está significativamente relacionada com a sua formação e quantidade de experiências de ensino (Nowland; Haegele, 2023) pelo que é decididamente pouco justo considerar ou obrigar o profissional de EF a socorrer-se de atitudes e espírito abnegado, e considerando que o processo de inclusão ocorra com sucesso e aceitação sem que

as componentes formação e capacitação dos professores de quem vai dirigir sejam observadas nas suas mais variadas vertentes (Machava, 2023).

Relativamente à frequência de aulas práticas, os resultados do presente estudo revelam diferenças significativas, sendo que os estudantes que frequentaram aulas práticas no âmbito da EFI/EFA ao longo da sua formação inicial, apresentam níveis de autoeficácia superiores. Resultados semelhantes também foram achados nos estudos de Hutzler *et al.* (2019). A revisão de Nowland e Haegele (2023) evidencia a relevância da formação específica na área, uma vez que os professores de EF não se sentem confiantes para ensinar alunos com deficiência devido à formação inadequada e à falta de vivências práticas, resultando em atitudes negativas em contextos inclusivos.

Igualmente no estudo de Marron e Morris (2018) sobre a inclusão em EF nas percepções de estudantes-professores irlandeses e suíços, uma série de barreiras relacionadas à inclusão foram destacadas por ambos grupos de participantes, ilustrando as percepções de sua própria dificuldade no trabalho com crianças com NEE, formação inadequada com ênfase na teoria em vez da prática ao nível da formação de professores e conhecimento insuficiente de práticas inclusivas e NEE de forma mais geral. Os estudos sobre a autoeficácia dos professores em formação, revelaram a pertinência de incluir programas específicos de EFA ou inclusiva em formação inicial de futuros professores de EF (Abellán *et al.*, 2019; Block; Kwon; Healy, 2016; Foley *et al.*, 2020; Koh, 2021).

As evidências recentes suportam o impacto de formações específicas sobre EFI nas mudanças atitudinais positivas em professores de EF em formação e em serviço, podendo melhorar a sua competência para a inclusão de estudantes com deficiência (e.g. Grimminger-Seidensticker; Seyda, 2022; Hutzler *et al.*, 2024; Neville; Makopoulou; Hopkins, 2020; Reina *et al.*, 2021). 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; Hutzler *et al.*, 2024). Além disso, as atividades de simulação devem ser reforçadas (Hutzler *et al.*, 2024) nesses tipos de programas.

Diante disso Taliaferro; Hammond; Wyant (2015) no estudo acerca da autoeficácia na formação inicial de EF para a inclusão, salientam que uma combinação de instrução formal de métodos de ensino seguida de um contato direto com pessoas com NEE pode alterar as atitudes em relação à prática da inclusão em uma direção favorável. Nesse sentido, alguns autores como Campos *et al.* (2015), Ko *et al.* (2015), Marron e Morris (2018), Meyers e Lester (2013), Qi e Ha (2012) sugerem metodologias de ensino para a prática inclusiva em EF onde incluem para além experiências de aprendizagem vivida, oportunidades interculturais na formação de professores especificamente para professores de EF, exposição a experiências

práticas com crianças com NEE, tutoria por pares e aprendizagem cooperativa apoiadas por atitudes e significados positivos.

Dependendo do tipo e nível da deficiência, o professor de EF pode empregar diversos tipos de instruções tais como: verbal detalhada, utilização de assistência física, demonstrações, uso de informações visuais e vários outros estímulos para compensar a deficiência e facilitar na explicação da atividade (Alves; Fiorini, 2018).

Igualmente, observaram-se diferenças significativas quanto a formação complementar, onde os estagiários do presente estudo com formação complementar revelaram percepções de eficácia mais elevadas. Nos estudos realizados por Alhumaid *et al.* (2021) e Hutzler; Daniel-Shama (2017) sobre atitudes e autoeficácia de professores para incluir crianças com deficiência, mostraram que, aqueles professores de EF com formação específica, que possuem experiência prévia com aluno com deficiência e com uma formação complementar apresentam valores mais elevados de autoeficácia para a inclusão.

Por outro lado, Moraes *et al.* (2019); Reina *et al.* (2019) sugerem um acréscimo dentro dos currículos de formação inicial levando em consideração a contemporaneidade. Por outro lado, Picardo *et al.* (2024), sugere a reestruturação do currículo e disciplinas inclusivas na licenciatura, criando ações e conteúdos que se aproximem da realidade vivenciada pelos professores de EF tendo em conta os diferentes tipos de deficiência existente em Moçambique e o rácio aluno e professor nas escolas. O estágio pedagógico pode ser um o ambiente favorável para aprimorar estas habilidades.

Os resultados obtidos neste estudo vem corroborar o estudo de Campos Granell *et al.* (2021) sobre competência percebida para ensinar alunos com NEE em EF, ao mostrar que a formação é um elemento que exerce uma influência na aquisição das habilidades necessárias para lidar com o atendimento de alunos com NEE, por conseguinte a qualidade do treinamento recebido é um fator que exerce maior influência para atingir a autopercepção de competência profissional na área das NEE. Neste contexto, a experiência complementar pessoal adquirida à licenciatura pode igualmente contribuir para a autopercepção da competência profissional nas NEE.

Algumas limitações devem ser consideradas nesta investigação, como o número desproporcional de estudantes entre as universidades estudadas e entre género. Assim, as investigações futuras poderão passar pelo aumento do tamanho amostral bem como a inclusão de universidades privadas, deste modo, poder-se-á generalizar os resultados tendo em consideração as diversas realidades institucionais.

Com base nos resultados, será importante sugerir o reforço nas formações inicial e complementar em EF inclusiva tendo em conta as diversas condições de deficiências e outras necessidades específicas, reestruturando os currículos e preparando os profissionais para a área específica de EF inclusiva.

5 CONCLUSÕES

De acordo com os resultados desta investigação, pode se concluir que os futuros professores estagiários de EF em Moçambique apresentam um nível de autoeficácia moderadamente reduzido na inclusão de alunos com deficiência, podendo impactar negativamente na efetiva inclusão nas aulas de EF.

Em função a frequência de aulas práticas durante a formação inicial e a formação complementar, foram achadas diferenças significativas, pelo que os resultados enfatizam a relevância da qualidade da formação em EF Inclusiva e nos remete em continuar a concentrar esforços na melhoria da formação inicial específica, reestruturando os currículos de formação tanto no seu conteúdo teórico como prático. É crucial desenvolver programas de formação inicial e contínua através dos órgãos e instituições de ensino destinadas à formação de professores de EF em Moçambique.

REFERÊNCIAS

- ABELLÁN, Jorge *et al.* Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 28, n. 1, p. 143-146, 2019. Disponível em: <https://archives.rpd-online.com/article/download/v28-n1-abellan-saez-reina-et-al/2280-12647-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- ALHUMAID, Majed M.; KHOO, Selina; BASTOS, Tânia. The effect of an adapted physical activity intervention program on pre-service Physical Education teachers' self-efficacy towards inclusion in Saudi Arabia. **Sustainability**, v. 13, n. 6, p. 3459, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13063459>
- ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de Educação Física?: a adaptação como caminho. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n1.01.p3>
- ANTALA, Branislav; PRŮŽEK, Michal; POPLUHÁROVÁ, Monika. Self-Efficacy and attitudes of Physical Education teachers towards inclusion of pupils with disabilities. **Sustainability**, v. 14, n. 20, p. 13292, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/su142013292>
- ARNAIZ-SÁNCHEZ, Pilar *et al.* Barriers to educational inclusion in initial teacher training. **Societies**, v. 13, n. 2, p. 31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- ATSONIOU, Margarita. Researching teaching self-efficacy of pre-school teachers. **OALib**, v. 7, n. 6, p. 1–20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4236/oalib.1106447>
- BANDEIRA PINHEIRO, Alan *et al.* Agenda 2030: alinhamento dos projetos estratégicos dos tribunais de justiça aos objetivos de desenvolvimento sustentável. **Revista de Gestão e Projetos**, v. 13, n. 2, p. 171–194, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/gep.v13i2.21500>
- BLOCK, Martin E. *et al.* Creation and validation of the self-efficacy instrument for Physical Education teacher education majors toward inclusion. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 30, n. 2, p. 184–205, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- BLOCK, Martin E.; CAMPOS, Maria João Carvalheiro; FERREIRA, José P. Exploring teachers' voices about inclusion in Physical Education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. **Comprehensive Psychology**, v. 4, p. 10, 2015. DOI: <https://doi.org/10.2466/10.IT.4.5>

BLOCK, Martin E.; KWON, Eun Hye; HEALY, Sean. Preparing future physical educators for inclusion: changing the Physical Education teacher training program. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 17, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2016.v17n1.02.p9>

CAMPOS, Maria Carvalheiro *et al.* Validação da versão portuguesa da Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education major toward children with disabilities. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 45, p. 558–565, 2022. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8405642>. Accessed on: Aug. 19, 2024.

CAMPOS GRANELL, José *et al.* 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. **Retos**, n. 39, p. 372–378, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>

CHAMBAL, Luís Alfredo; BUENO, José Geraldo Silveira. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 225–239, Aug. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200006>

CRETU, Daniela Maria; MORANDAU, Felicia. Initial teacher education for inclusive education: a bibliometric analysis of educational research. **Sustainability**, v. 12, n. 12, p. 4923, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12124923>

FERNANDES, Mayra Matias; COSTA FILHO, Roraima Alves da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia docente de futuros professores de Educação Física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 219–232, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>

FOLEY, John *et al.* The impact of a summer sports camp for children with visual impairments on the self-efficacy of Physical Education pre-service teachers: a pilot study. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v. 13, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5507/euj.2019.011>

FRUMOS, Luciana. Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. **Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala**, v. 10, n. 4, p. 118–135, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/77>

GRIMMINGER-SEIDENSTICKER, Elke; SEYDA, Miriam. 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**, v. 7, p. 909255, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.909255>

HOSFORD, Susan; O'SULLIVAN, Siobhán. A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, v. 20, n. 6, p. 604–621, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1102339>

HUTZLER, Yeshayahu *et al.* 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**, v. 24, n. 3, p. 249–266, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>

HUTZLER, Yeshayahu *et al.* Online training on inclusive Physical Education: differences in self-efficacy and attitudes of pre-service teachers across disability and activity. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v. 17, n. 7, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5507/euj.2024.004>

HUTZLER, Yeshayahu; DANIEL-SHAMA, Einas. Attitudes and self-efficacy of Arabic-speaking Physical Education teachers in Israel toward including children with disabilities. **International Journal of Social Science Studies**, v. 5, n. 10, p. 28, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i10.2668>.

JOVANOVIĆ, Luka *et al.* Self-efficacy of pre-service Physical Education teacher toward teaching students with disabilities in general Physical Education classes in Serbia. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v. 7, n. 2, p. 32–46, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5507/euj.2014.009>

KAMALAM, Dr. S. Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. **Pondicherry Journal of Nursing**, v. 11, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.jaypeedigital.com/doi/PJN/pdf/10.5005/pjn-11-2-42> Acesso em: 19 ago. 2024.

KLAVINA, Aija; KUDLACEK, Martin. Physical Education for students with special education needs in Europe: findings of the EUSAPA project. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v. 4, n. 2, p. 46–62, 2011. DOI: <http://doi.org/10.5507/euj.2011.008>

KO, Bomna; BOSWELL, Boni; YOON, Seok. Developing intercultural competence through global link experiences in physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 4, p. 366–380, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837441>

KOH, YoungHwan. Combining adapted Physical Education with individualized education programs: building Korean pre-service teachers' self-efficacy for inclusive physical education. **Sustainability**, v. 13, n. 5, p. 2879, 2021. DOI <https://doi.org/10.3390/su13052879>

LANGA, Elsa Maria. Desafios da formação dos professores em Moçambique. In: BARRETO, Maria Antónia; CARVALHO, Clara; SANTOS, Filipe (ed.). **COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade**. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, 2020. p. 347–358. Disponível em: <https://books.openedition.org/cei/1177> Acesso em: 19 jul. 2024.

LIN, Hung-Yu *et al.* Auditory and visual attention performance in children with ADHD: the attentional deficiency of ADHD is modality specific. **Journal of Attention Disorders**, v. 21, n. 10, p. 856–864, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1087054714542004>

LOREMAN, Tim; SHARMA, Umesh; FORLIN, Chris. Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? a four country study of teaching self-efficacy. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 38, n. 1, 2013. DOI <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>

LORENZO VICENTE, Juan Antonio; MUÑOZ GALIANO, Inés María; BEAS MIRANDA, Miguel. Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España desde una perspectiva Europea. **Revista Complutense de Educación**, v. 26, n. 3, p. 741–757, 2015. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866

MACHAVA, Eduardo Jaime. Visão dos professores de Educação Física face ao estágio atual da educação inclusiva nas escolas secundárias públicas em Maputo (Moçambique). **Educere et Educare**, v. 18, n. 46, p. 206–228, 2023. DOI: <https://doi.org/10.48075/educare.v18i46.30783>

MARRON, Susan; MORRIS, Sonia. Inclusion in Physical Education: perceptions of Irish and Swiss student teachers following participation in a European exchange programme. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v. 11, n. 1, p. 2–2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5507/euj.2018.002>

MEYERS, Shelly; LESTER, David. The effects of situated learning through a community partnership in a teacher preparation program. **SAGE Open**, v. 3, n. 3, p. 215824401349702, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244013497025>

MORAIS, Milena Pedro de; CAMPOS, Maria João Carvalheiro; RODRIGUES, Graciele Massoli. Formação contínua de professores de Educação Física face à perspectiva inclusiva. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora adaptada**, v. 20, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n2.05.p153>

NEL, Mirna *et al.* Exploring the perceptions of lecturers and final year students about the infusion of inclusion in initial teacher education programmes in South Africa. **Frontiers in Education**, v. 8, p. 1024054, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1024054>

NEVILLE, Ross D.; MAKOPOULOU, Kyriaki; HOPKINS, William G. Effect of an Inclusive Physical Education (IPE) training workshop on trainee teachers' self-efficacy. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 91, n. 1, p. 102–114, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/002701367.2019.1650877>

NOWLAND, Lindsey A.; HAEGELE, Justin A. The self-efficacy of Physical Education teachers to teach students with disabilities: a systematic review of literature. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 40, n. 4, p. 758–780, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0135>

PICARDO, Leonor; CAMPOS, Maria João; FERREIRA, José Pedro. Perceções de docentes universitários sobre a formação inicial de professores de Educação Física numa perspetiva inclusiva em Moçambique. **Retos**, v. 60, p. 119–128, 2024. DOI <https://doi.org/10.47197/retos.v60.108646>

QI, Jing; HA, Amy S. Inclusion in Physical Education: a review of literature. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 59, n. 3, p. 257–281, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>

REINA, Raul *et al.* The influence of a teacher-designed and -implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. **European Physical Education Review**, v. 27, n. 4, p. 837–853, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X21999400>

REINA, Raul; HEMMELMAYR, Ilse; SIERRA MARROQUÍN, Beatriz. 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**, v. 8, n. 2, p. 93–103, 2016. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/455/434>
Acesso em: 15 jul. 2024.

REINA, Raul *et al.* Improving self-efficacy towards inclusion in in-service Physical Education teachers: a comparison between insular and peninsular regions in Spain. **Sustainability**, v. 11, n. 20, p. 5824, Oct. 20 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11205824>.

SHARMA, Umesh; NUTTAL, Anthony. The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 2, p. 142–155, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>.

TALIAFERRO, Andrea R.; HAMMOND, Lindsay; WYANT, Kristi. Preservice Physical Educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 49–67, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>

TRIEZENBERG, Thomas N. **Self-efficacy towards inclusion among Physical Education teachers with and without an undergraduate adapted Physical Education teaching minor**. 2014. (Master's thesis) - College of Science and Health, University of Wisconsin-La Crosse, La Crosse, Wisconsin, USA. 2014.

UNESCO. **Manual para a medição da equidade na educação**. Brasília: UNESCO Brasília, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368710?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-dd2ce726-88b9-44ad-898a-1dc5d7f67783>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Abstract: The purpose of this study was to analyze the self-efficacy of interns students in Mozambique concerning the inclusion of students with disabilities in Physical Education (PE) classes, evaluating the competencies developed during their initial training in teaching PE from an inclusive perspective. A total of 149 pre-service teachers took part, 109 males (mean age=24.46 $\pm$ SD=3.16) and 40 females (mean age=21.38 $\pm$ SD=5.18) recruited from PE programs at five public universities in Mozambique. The Self-Efficacy in Inclusive Physical Education Scale (SEIPE) validated for the Mozambican context was used. The main results revealed a moderately low level of self-efficacy, highlighting the importance of the quality of initial training in the perception of confidence in teaching students with disabilities in PE classes, which leads us to suggest a restructuring of Teacher Preparation in addition to training specialists for specific areas of inclusive PE.

Keywords: Physical education. Inclusion. Initial teacher training. Self-efficacy. Mozambique.

Resumen: El objetivo de este estudio fue analizar la autoeficacia de los estudiantes en formación en Mozambique hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física (EF), evaluando las competencias desarrolladas durante su formación inicial en la enseñanza de EF desde una perspectiva inclusiva. Participaron 149 estudiantes en prácticas, 109 varones (M=24,46 $\pm$ DE=3,16) y 40 mujeres (M=21,38 $\pm$ DE=5,18) reclutados en programas de Educación Física de cinco universidades públicas de Mozambique. Se utilizó el cuestionario Escala de Autoeficacia en Educación Física Inclusiva (EAE-EFI) validado para el contexto mozambiqueño. Los principales resultados revelaron un nivel moderadamente bajo de autoeficacia y destacaron la importancia de la calidad de la formación inicial en la percepción de confianza para enseñar a estudiantes con discapacidad en clases de EF, lo que nos lleva a sugerir una reestructuración de los currículos de formación además de formar especialistas para áreas específicas de la EF Inclusiva.

Palabras clave: Educación física. Inclusión. Formación inicial. Autoeficacia. Mozambique.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Leonor Francisca Manuel Jose Picardo: Conceptualização; Investigação; Metodologia; Análise formal; escrita draft original.

Maria João Campos: Supervisão; Conceptualização; Metodologia; Análise formal; escrita – revisão e edição.

José Pedro Ferreira: Supervisão; Conceptualização; Metodologia; Análise formal; escrita – draft original; revisão e edição.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados de pesquisa só estão disponíveis mediante solicitação.

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade de Coimbra, código protocolo CE/FCDE - UC/00182023, novembro 2023.

COMO REFERENCIAR

PICARDO, Leonor F. Manuel José; CAMPOS, Maria João; FERREIRA, José Pedro. Autoeficácia de estudantes estagiários em Moçambique face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. **Movimento**, v. 31, p. e31029, jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.142147>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.