

# PERCEPÇÃO DA AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

## PERCEPTION OF SELF-EFFICACY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AGAINST THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Luís Henrique Panata Tomaz<sup>1</sup>  
Rubian Diego Andrade<sup>2</sup>  
Beatriz Dittrich Schmitt<sup>1</sup>  
Érico Pereira Gomes Felden<sup>1</sup>  
Diego Grasel Barbosa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Brasil.

<sup>2</sup>Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Governador Valadares, Brasil.

<sup>3</sup>Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, Brasil.

### RESUMO

O objetivo do presente estudo foi investigar a percepção de autoeficácia de professores frente à inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar e sua relação com a formação profissional. A amostra foi composta por 13 professores de Educação Física da rede Municipal de São José, Santa Catarina, Brasil. Foi aplicado um questionário com questões sobre formação acadêmica e experiências profissionais, além da Escala sobre Autoeficácia Docente (EAED) e escalas sobre a capacidade e segurança na inclusão dos alunos com deficiência nas aulas. Verificaram-se correlações positivas entre a percepção da capacidade de inclusão e a pontuação total da EAED ( $p=0,048$ ) e entre a capacidade de inclusão e as questões da EAED relacionadas à capacidade de criar boas questões para os alunos ( $p=0,035$ ), encorajar a criatividade ( $p=0,007$ ), responder a alunos desafiadores ( $p=0,001$ ), implementar estratégias alternativas ( $p=0,045$ ) e providenciar desafios apropriados para os alunos muito capazes ( $p=0,014$ ). Ademais, observou-se contribuição da formação continuada na pontuação das questões referentes à capacidade de motivar os alunos ( $p=0,029$ ) e fazer com que eles sigam as regras ( $p=0,033$ ). Conclui-se que, apesar de dificuldades relatadas, os professores de Educação Física investigados destacaram a importância da formação continuada e apresentaram uma alta autoeficácia docente frente à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.

**Palavras-chave:** Autoeficácia. Educação Física e Treinamento. Inclusão Escolar.

### ABSTRACT

The objective of the present study was to investigate the perception of self-efficacy of teachers regarding the inclusion of students with disabilities in Physical Education at School and its relationship with professional training. The sample consisted of 13 Physical Education teachers from the municipal network of **São José, Santa Catarina**, Brazil. A questionnaire was applied with questions about academic training and professional experiences, in addition to the Teaching Self-Efficacy Scale (EAED) and scales about capacity and safety in including students with disabilities in classes. There were positive correlations between the perception of inclusiveness and the total score of EAED ( $p=0.048$ ) and between inclusiveness and EAED questions related to the ability to create good questions for students ( $p=0.035$ ), encourage creativity ( $p=0.007$ ), respond to challenging students ( $p=0.001$ ), implement alternative strategies ( $p=0.045$ ), and provide appropriate challenges for very capable students ( $p=0.014$ ). Furthermore, a contribution of continuing education was observed in the scores of questions referring to the ability to motivate students ( $p=0.029$ ) and make them follow the rules ( $p=0.033$ ). It is concluded that, despite the reported difficulties, the Physical Education teachers investigated, whose reports highlighted the importance of continuing education, showed high teaching self-efficacy regarding the inclusion of students with disabilities in their classes.

**Keywords:** Self Efficacy. Physical Education and Training. Mainstreaming, Education.

## INTRODUÇÃO

De acordo com o artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p.9), a pessoa com deficiência é entendida como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Esse conceito exprime uma ideia de que a experiência é compreendida a partir da relação entre o corpo e o ambiente em que vive, conforme o modelo psicossocial da deficiência (IVANOVICH; GESSER, 2020). Neste sentido, o ambiente possui diferentes barreiras (arquitetônicas, relacionadas à comunicação e atitudinais) que podem impedir a plena inclusão social (FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019).

Na área da Educação, as preocupações sobre a participação plena de estudantes com deficiência recaem sobre a inclusão educacional, bem como, contemplam o atendimento educacional especializado. No Brasil, as discussões sobre a inclusão educacional surgiram ao final da década de 1980 com a finalidade de reformulação dos sistemas de ensino de modo a fomentar ações que garantiriam o acesso de todos na escola e a uma educação de qualidade (ORLANDO-BACCIOTTI; CAMPOS, 2021). Essas discussões e preocupações influenciaram as disciplinas curriculares que compõem a Educação Básica Brasileira, incluída a Educação Física Escolar.

Neste contexto, é inegável que a díade professor-aluno é protagonista no que concerne à educação física escolar inclusiva. Justamente por ser um profissional capaz de abordar de diferentes maneiras as questões referentes à inclusão, os professores de Educação Física Escolar são articuladores de mudanças. Eles possibilitam, por meio do conhecimento, que alunos com deficiência reconheçam suas potencialidades e capacidades, mediando o processo de conhecimento e respeito às diferenças (FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019). Greguol, Malagodi e Carraro (2018), enfatizam que a Educação Física tem se modificado ao longo do tempo, sobretudo no âmbito da inclusão educacional e de práticas pedagógicas inclusivas.

Neste sentido, na literatura há estudos preocupados com a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar (GUTIERRES FILHO *et al.*, 2011; HUTZLER; BARAK, 2017; NINA *et al.*, 2022; IAOCHITE *et al.*, 2011; FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019). No estudo de Gutierrez Filho *et al.* (2011), por exemplo, os autores investigaram as concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Os achados revelaram como principais fatores influenciadores, o tempo de experiência de magistério com pessoas com deficiência, a estrutura escolar disponibilizada, o gênero e a percepção da própria capacidade de inclusão. Em concordância, Hutzler e Barak (2017) quantificaram a percepção de capacidade de inclusão, também denominada de autoeficácia, na tentativa de mapear fatores que a influenciavam. Como resultado, observaram as contribuições de experiências em estágios, disciplinas de Educação Física Adaptada na graduação e cursos de formação continuada na área, para o aumento da autoeficácia dos docentes. Complementarmente Nina *et al.* (2022), verificaram associação da autoeficácia docente em práticas educacionais inclusivas com as características de contexto de ensino e com as características dos docentes, o que pode favorecer o desenvolvimento de estratégias de planejamento, formação continuada e intervenção pedagógica.

De acordo com a teoria social cognitiva de Bandura, as crenças de autoeficácia consistem nos julgamentos pessoais que os indivíduos têm acerca das próprias capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar determinados tipos de desempenho. Bandura complementa que a tarefa de criar ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento de habilidades cognitivas depende fortemente da autoeficácia dos professores. Aqueles que têm um alto senso de eficácia sobre suas capacidades de ensino podem motivar seus alunos e melhorar suas habilidades cognitivas. Enquanto os professores que têm um baixo senso de autoeficácia tendem a fugir dos problemas quando entram em contato com agentes estressores. Ferreira (2014), aponta que a busca e implementação de propostas planejadas para aumentar a autoeficácia docente podem ser uma ferramenta importante a fim de se evitar o abandono de carreira e adoecimento pela Síndrome de Burnout. Complementarmente, Iaochite *et al.* (2011), enfatizaram a importância da promoção da autoeficácia docente de professores de Educação Física, especialmente quando se discute seu papel na prevenção ou intervenção frente à saúde do professor.

Dessa forma, os alunos com deficiência têm o direito à inclusão na sociedade e conseqüentemente na comunidade escolar, sendo os professores de Educação Física agentes importantes para que esse processo aconteça de modo que suas práticas dependem de alguns fatores relacionados tanto ao senso de autoeficácia docente quanto de questões relacionadas à formação acadêmica, experiências em estágios e cursos de formação continuada. Tangente à formação acadêmica, Fernandes, Costa e Iaochite (2019) discorrem que a formação inicial pode oferecer oportunidades para licenciandos adquirirem experiências essenciais na construção, no fortalecimento e na confiança das próprias competências a fim de promover a inclusão nas

aulas regulares na escola. Considera-se que a investigação da associação entre as crenças de autoeficácia de professores e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física se faz relevante para o entendimento de quais são os fatores pessoais, ambientais e contextuais que permeiam essa relação. Diante disto, o objetivo deste estudo foi investigar a percepção de autoeficácia de professores frente à inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar e sua relação com a formação profissional.

## MATERIAIS E MÉTODOS

### Caracterização do estudo

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza básica, descritiva e de corte transversal com abordagem qualitativa e quantitativa dos dados.

### População e amostra

Foram convidados a participar desta pesquisa professores de Educação Física da rede municipal de ensino de São José, Santa Catarina, Brasil. Os participantes da pesquisa foram 13 professores de ambos os sexos. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os critérios de inclusão adotados foram: professores de ambos os sexos atuantes na etapa de Educação infantil e/ou de Ensino fundamental (anos iniciais e finais) que aceitaram participar do estudo. Os critérios de exclusão compreenderam a não assinatura do TCLE e o preenchimento incompleto do formulário eletrônico. Em virtude desta pesquisa ser realizada de forma não presencial, em conformidade com as medidas de isolamento social provocadas pelo coronavírus, o TCLE foi assinado a partir de formulário eletrônico.

### Instrumentos e variáveis

Para a avaliação da percepção de autoeficácia docente foi aplicada a Escala de Autoeficácia Docente (EAED). Essa escala foi adaptada e validada para o Brasil por Polydoro *et al.* (2004) e consiste em uma escala de atitudes do tipo *Likert*, com um intervalo de seis pontos, em que “pouco autoeficaz” corresponde ao número 1, e “muito autoeficaz”, ao número 6. O escore geral da escala pode variar de 24 pontos (menor crença de autoeficácia docente) a 144 pontos (maior crença de autoeficácia docente). A escala se divide em dois fatores, sendo eles: i) intencionalidade da ação docente e ii) manejo de classe. A intencionalidade da ação docente é composta pelas questões 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23. O fator manejo de classe é composto pelas questões 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22, 24.

Com relação às variáveis de percepção de capacidade e segurança na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, foram aplicadas duas questões de respostas tipo *Likert* de 10 pontos. Para a escala correspondente à capacidade de inclusão foi considerado o enunciado: “Assinale abaixo, em uma escala de 0 a 10, a representação de sua *capacidade na inclusão* de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, sendo zero nada capaz e 10 altamente capaz. Enquanto para a escala referente à segurança na inclusão considerou-se o enunciado: “Assinale abaixo, em uma escala de 0 a 10, o seu grau de *segurança para inclusão* de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Sendo 1 nada seguro e 10 altamente seguro. Para fins de análise, as respostas dos participantes foram separadas entre aqueles que sinalizaram sete ou menos pontos (baixa auto eficácia) e acima de sete pontos (alta auto eficácia) das escalas aplicadas.

Complementarmente, foram coletadas variáveis sociodemográficas (sexo e idade) e variáveis relacionadas às experiências acadêmicas e profissionais. Além disso, os participantes do estudo responderam a duas perguntas abertas complementares: i) “Você consegue incluir seus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? Se sim, como isso ocorre?” e “Quais as dificuldades para incluir um aluno com deficiência em suas aulas?”.

### Procedimentos de coleta de dados

Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina sob parecer nº. 4.544.954/2020. Posteriormente, a Secretaria Municipal de Educação de São José foi contatada de modo a intermediar o contato com os professores de Educação Física da rede. Assim, disponibilizou um documento contendo o endereço eletrônico dos professores de Educação Física. Ato contínuo, todos os professores de Educação Física foram esclarecidos e convidados

a participar da pesquisa por meio de mensagem eletrônica. O processo de seleção da amostra foi realizado de forma não-probabilística e intencional com 13 professores (6 homens e 7 mulheres).

A coleta de dados ocorreu em 2020 de forma *online*. Foi enviado, via e-mail, um convite prévio com explicações sobre o objetivo, riscos e benefícios da pesquisa e *link* de acesso ao questionário. Neste e-mail, os professores tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aqueles que aceitaram participar do estudo, prosseguiram para as páginas subsequentes relativas ao preenchimento do questionário propriamente dito (dados sociodemográficos, experiências acadêmicas e profissionais e escala de autoeficácia docente). Para realização deste estudo, foi necessária a aplicação de um questionário padronizado e auto administrável, destinado a cada participante da amostra.

## Procedimentos de análise dos dados

Para análise dos dados foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows* versão 20.0. Para tanto, foram realizadas análises descritivas de tendência central e dispersão. A normalidade da distribuição dos dados foi analisada por meio do teste de *Shapiro-Wilk*. Devido à observação da não normalidade da distribuição dos dados, foram realizadas análises não paramétricas. Para a correlação entre as variáveis contínuas foi utilizado o teste de correlação de *Spearman*. O teste U de Mann-Whitney foi adotado para comparar as médias das questões da EAED entre os participantes que fizeram formação continuada em Educação Física adaptada e aqueles que não fizeram. Para todas as análises, foi considerado um nível de significância de 5%.

De posse dos questionários preenchidos, a análise das respostas das perguntas abertas foi realizada por meio da análise de conteúdo de acordo com a proposta de Bardin, com a “leitura flutuante” das respostas, a fim de conhecer e obter algumas impressões dos documentos. Em seguida os pesquisadores manipularam diversas vezes as respostas e selecionaram trechos correspondentes aos pontos de corte de sete pontos das escalas sobre a percepção dos professores acerca da capacidade e segurança para inclusão de alunos com deficiência nas aulas. Foi escolhido o ponto de corte de sete pontos por convenção pelos autores do estudo. Neste sentido, as respostas das perguntas abertas foram estratificadas de acordo com a pontuação das escalas entre aqueles que percebiam sua capacidade/segurança na inclusão acima de sete pontos e igual ou abaixo de sete pontos.

## RESULTADOS

Os professores que participaram desta pesquisa atuam na etapa de ensino de Educação Infantil (23,1%) e de Ensino Fundamental (76,9%). Desses professores, 61,5% relataram a presença de alunos com deficiência em suas aulas. Em acréscimo, 76,9% dos professores relataram cursarem a disciplina curricular “Educação Física Adaptada” durante a formação inicial. A média da escala da EAED foi 5,03 (0,63) pontos. Considerando os fatores da escala, verificou-se média de pontuação do fator Intencionalidade da ação docente de 5,08 (0,66) pontos e a média da pontuação do fator Manejo de classe de 4,96 (0,62) pontos. Nenhum dos participantes da amostra relatou trabalhar ou ter trabalhado na área da Educação Especial. Na Tabela 1, são descritas as demais variáveis do estudo.

**Tabela 1.** Dados descritivos da amostra (n=13).

Variáveis	Índices*
Idade, anos	37,08 (11,3)
Sexo	
Masculino	6 (46,2%)
Feminino	7 (53,8%)
Formação continuada	
Sim	4 (30,8%)
Não	9 (69,2%)

Disciplinas que abordaram a Educação Física adaptada na graduação.	
Sim, a maioria	0 (0,0%)
Sim, algumas	10 (76,9%)
Não, nenhuma	3 (23,1%)
Estágio curricular em Educação Física Adaptada	
Sim	7 (53,8%)
Não	6 (46,2%)
Tempo de docência, anos	11,83 (11,3)
Capacidade de inclusão, pontos	7,38 (1,0)
Segurança para a inclusão, pontos	6,61 (1,7)
<b>**EAED total, pontos</b>	<b>120,77 (15,2)</b>

\*Índices expressos em média e desvio padrão para as variáveis numéricas e frequência para as variáveis categóricas.

\*\*Escala de autoeficácia docente.

Fonte: elaborada pelos autores.

Com relação à análise de correlação entre a percepção da capacidade de inclusão de alunos com deficiência e a pontuação total da EAED foi verificada correlação positiva significativa ( $\rho = 0,556$ ;  $p=0,048$ ). Ao analisar as correlações com as questões da EAED de forma separada, verificaram-se correlações entre a capacidade de inclusão e a questão 11 (“Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)”) ( $\rho = 0,587$ ;  $p=0,035$ ); questão 12 (“Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)”) ( $\rho = 0,706$ ;  $p=0,007$ ); questão 21 (“Quão bem você pode responder a um aluno desafiador”) ( $\rho = 0,805$ ;  $p=0,001$ ); questão 23 (“Quão bem você pode implementar estratégias alternativas em sua aula”) ( $\rho = 0,563$ ;  $p=0,045$ ); e questão 24 (“Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos muito capazes”) ( $\rho = 0,659$ ;  $p=0,014$ ).

Ao comparar a média de pontuação geral da EAED estratificada pela formação continuada na área da Educação Física adaptada, não foi verificada diferença significativa ( $p=0,122$ ) entre aqueles que realizaram e não realizaram a formação continuada. No entanto, ao comparar as médias entre as questões da escala verificou-se maior média de pontuação da questão 4 (“Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?”) para aqueles que realizaram a formação continuada (média = 5,75; DP=0,50) quando comparados àqueles que não realizaram (média = 4,55; DP=0,88) ( $p=0,029$ ). De forma semelhante, foi observada diferença de média da pontuação da questão 13 (“Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?”), sendo verificadas maiores médias para os professores que realizaram a formação continuada, com 5,75 (0,50) pontos, comparados com os que não fizeram a formação continuada com 4,89 (0,60) pontos ( $p=0,033$ ). Para as demais questões não foram observadas diferenças entre as médias das pontuações de acordo com a formação continuada ( $p>0,05$ ).

Com relação à questão aberta – “Você consegue incluir seus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? Se sim, como isso ocorre?”, as respostas dos participantes foram estratificadas de acordo com a pontuação na escala de percepção sobre a capacidade de inclusão. Para tanto, foi utilizado o ponto de corte de 7 pontos (Quadro 1).

**Quadro 1** - Respostas referente à questão “Você consegue incluir seus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? Se sim, como isso ocorre?” de acordo com a percepção sobre a capacidade de inclusão ( $n=13$ ).

Percepção sobre a capacidade de inclusão	
Maior que 7 pontos	Igual ou menor que 7 pontos
“Sim, de uma forma adaptada, onde seja possível e prazeroso para o aluno participar das atividades, sempre incluindo e trazendo autonomia para a participação nas aulas em conjunto com a turma.” (Participante 1)	“Sim, respeitando as individualidades deles e fazendo com que o grupo acolha estas crianças”. (Participante 2)

“Adaptando as atividades para que todos façam com que o aluno se sinta bem a fazer a aula” (Participante 3)	“Sim, deixando os livres para experimentar e caso ocorra algum problema eu adapto a atividade ou peço para um amigo auxiliar nunca excluindo.” (Participante 6)
“Às vezes.” (Participante 4)	“Faço o possível. Tento sempre encaixar os alunos com deficiência nas atividades propostas para a turma, considerando suas especificidades e limitações. Fato que se torna mais difícil caso seja alguma deficiência que inviabiliza a compreensão do que deve ser feito ou caso o aluno se recuse a realizar a atividade.” (Participante 10)
“Dependendo da deficiência, estratégias adequadas e motivadora.” (Participante 5)	“Sim, depende da deficiência, existem tipos de deficiência nos quais sinto falta de segurança no momento da inclusão nas atividades propostas aos demais, fazendo com que a interação social se faz mais eficaz do que o aprendizado de determinado conteúdo. Ou seja, a Inclusão existe de fato, através da interação com os demais, porém muitas vezes sinto falta de uma maior interação nas atividades para conseguir atingir os objetivos propostos para aquela determinada turma.” (Participante 12)
“Através do planejamento. As aulas devem ser planejadas para a turma e quando temos um aluno com alguma deficiência a aula é planejada pensando na turma como um todo, incluindo esses alunos com alguma deficiência.” (Participante 7)	“Sim, eu sempre adapto as atividades, não é fácil pois não tem materiais em escolas públicas nem para ditos normais e conhecimentos não sei totalmente pois não tive durante a faculdade.” (Participante 13)
“Sim. Com a turma participando em equipe entendendo a importância de todos participarem das tarefas. A professora auxiliar participa ativamente com o aluno, ajudando nas atividades.” (Participante 8)	
“Adaptando dinâmicas específicas e envolvendo a turma em determinados momentos, para que haja um respeito e participação coletiva em torno daquela especificidade que não deve ser vista somente como dos alunos com deficiência, mas de toda turma.” (Participante 9)	
“Sim, faço adaptações das atividades conforme a limitação do aluno e sempre com o auxílio de um professor ou aluno.” (Participante 11)	

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à questão aberta – “Quais as dificuldades para incluir um aluno com deficiência em suas aulas?”, as respostas dos participantes foram estratificadas de acordo com a pontuação na escala de segurança para a inclusão. Para tanto foi utilizado o ponto de corte de 7 pontos (Quadro 2).

**Quadro 2** - Respostas referente à questão “Quais as dificuldades para incluir um aluno com deficiência em suas aulas?”, de acordo com a percepção sobre a segurança para a inclusão (n=13).

<b>Percepção sobre a segurança para a inclusão</b>	
<b>Maior que 7 pontos</b>	<b>Igual ou menor que 7 pontos</b>
“A inclusão deve ser um processo contínuo em relação a turma. Quando há essa inclusão na turma não temos problemas na participação deles nas aulas. Entretanto, como aluno, tem o direito de participar de todas as atividades.” (Participante 7)	“Falta de formação inicial e continuada, principalmente para as aulas de educação física.” (Participante 1)
“O conhecimento prévio sobre o histórico do aluno e melhores e maiores experiências com o caso no processo de formação docente.” (Participante 9)	“A maior dificuldade que tive, até hoje, foi a de incluir autistas mais severos, que tem pouco interação. Nesses casos, o processo é sempre mais lento e sempre é necessário auxílio da prof. auxiliar de Ed. Especial. A maior dificuldade é quando a interação é restrita, ou dificultada em momentos de crise.” (Participante 2)
“Depende muito da turma, se tem algum segundo professor, ou limitação do aluno.” (Participante 11)	“Sinto falta de alguém junto a mim para ajudar a adaptar a aula para aquele indivíduo que tem os mesmos direitos que eu de estar integrado ao contexto, com isso as vezes me sinto frustrada por não conseguir muita coisa diferente.” (Participante 3)
	“Depende do tipo de deficiência, já tive alguns alunos que não foi possível fazer a inclusão.” (Participante 4)
	“Quadras bem estruturadas que tragam segurança para uma criança com limitações motoras possa se locomover sem maiores riscos de queda. Maior interação dos professores de educação especial nas atividades propostas, participando efetivamente da prática, auxiliando de fato o aluno em questão. Curso de formação continuada, de forma teórica e prática, que abordem estratégias de ensino para pessoas com deficiências, as mais diversas deficiências. Acesso motivacional, através de palestras promovidas pela escola, com palestrantes que possuem algum tipo de deficiência, mostrando a todas as crianças que é possível ter sucesso na carreira e ser muito feliz, mesmo tendo alguma limitação intelectual ou física.” (Participante 12)
	“Limitações físicas e comportamentais.” (Participante 6)
	“Conseguir motivar para práticas diferentes.” (Participante 8)
	“Falta de tempo, conhecimento e estrutura para realização de atividades específicas. A estrutura educacional não permite que o professor tenha condições de pensar o processo de ensino aprendizagem considerando individualidades. Os obstáculos são inúmeros que vão desde a formação precária dos professores até a organização escolar deficitária para a formação do ser humano em sua totalidade.” (Participante 10)

Fonte: Dados da pesquisa.

## DISCUSSÃO

Este estudo explorou aspectos relacionados a percepção de autoeficácia de professores frente à inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar e sua relação com a formação profissional. Os resultados obtidos revelaram média de 120,77 (DP=15,2) pontos na Escala de Autoeficácia Docente (EAED) de Polydoro *et al.* (2004). Além disso, foi observada correlação significativa positiva entre a percepção da capacidade docente de inclusão nas aulas de Educação Física e a EAED ( $\rho = 0,556$ ;  $p=0,048$ ), o que permite inferir que estas variáveis caminham para a mesma direção.

No estudo de Venditti Júnior (2010) o autor também se propôs a verificar a percepção de autoeficácia docente de professores de Educação Física no contexto inclusivo, o qual por meio da EAED obteve um escore médio inferior ao do presente estudo, de 105,2 (DP=14) pontos. A amostra do respectivo estudo foi composta por 307 participantes de regiões metropolitanas dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Dentre estes, 28,01% atuavam em instituições públicas e 47,56% em instituições privadas. Já a amostra do presente estudo foi composta apenas por atuantes de uma rede municipal de ensino do estado de Santa Catarina. Essas diferenças de pontuação e da caracterização da amostra podem trazer reflexões sobre os diversos fatores que podem influenciar na autoeficácia docente. O estudo de Venditti Júnior (2010), tendo em vista que englobou professores de instituições públicas e privadas de diferentes regiões, aborda o tema de forma mais ampla. Já a amostra deste trabalho se apresenta mais delimitada, podendo trazer informações mais específicas em relação aos fatores influenciadores de autoeficácia docente do município e sua rede de ensino.

Ainda em relação aos fatores que podem influenciar a autoeficácia docente, neste estudo pode-se verificar que professores com formação continuada na área de Educação Física adaptada tiveram maior pontuação média na escala de autoeficácia docente quando comparados aos professores sem formação continuada, em duas questões (“4- Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?” e “13- Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?”). Esse resultado é condizente com os achados do estudo de Martin *et al.* (2009), que por meio de um ensaio clínico observou um aumento na autoeficácia docente de professores que receberam aulas com orientações teóricas e práticas relacionadas a um programa para aumentar o nível de atividade física dos alunos. Sendo assim, ressalta-se a importância da oferta de formação continuada para professores de redes públicas e privadas de acordo com as necessidades e realidades de cada contexto escolar, possibilitando o desenvolvimento de novas estratégias e do repensar sobre suas práticas, visando atender às necessidades, promover a participação e a retenção dos alunos Público-Alvo da Educação Especial em suas aulas (ORLANDO-BACCIOTTI; CAMPOS, 2021). Das duas questões previamente citadas, uma é relacionada à intencionalidade de ação docente (questão 4) e a outra ao manejo de classe (questão 13). A questão 4, diz respeito a motivação dos alunos a ter interesse nas atividades propostas e a questão 13 sobre o quanto se pode fazer para que os alunos sigam as regras.

A motivação dos alunos é imprescindível para que haja participação e conseqüente inclusão nas atividades propostas, permitindo atingir os objetivos estabelecidos pelo professor. Já as regras, de acordo com Vygotski, estão presentes em todo e qualquer jogo e brincadeira e o respeito dessas é importante por estimular o reconhecimento de seus direitos e limites. No entanto, no contexto inclusivo adaptações das regras e das estratégias de motivação são necessárias para permitir a inclusão dos alunos com deficiência e promover uma reflexão nos demais sobre esse contexto. Por isso, a formação continuada pode auxiliar nesse processo oferecendo um maior repertório de estratégias e contribuir para o aumento da percepção de autoeficácia docente (ORLANDO-BACCIOTTI; CAMPOS, 2021; VIOLA *et al.*, 2020).

Além disso, em estudo de Costa Filho (2014), por meio dos relatos dos participantes, foi destacada a importância da formação continuada. De acordo com o autor, além da formação continuada permitir o acesso a orientações, troca de informações com outros professores, visualização de videoaulas e oficinas práticas, também pode contribuir para a percepção da capacidade para ensinar. De forma análoga, o presente estudo observou, além de médias superiores de autoeficácia docente para aqueles com formação continuada, que alguns relatos apontaram a ausência de formação continuada como um fator que dificulta a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Isso pode ser observado nos relatos dos participantes 1 e 12, respectivamente, quando questionados “Quais as dificuldades para incluir um aluno com deficiência em suas aulas?": “Falta de formação inicial e continuada, principalmente para as aulas de educação física.” (Participante 1)

“Quadras bem estruturadas que tragam segurança para uma criança com limitações motoras possa se locomover sem maiores riscos de queda. Maior interação dos professores de educação especial nas atividades propostas, participando efetivamente da prática, auxiliando de fato o aluno em questão. Curso de formação continuada, de forma teórica e prática, que aborde estratégias de ensino para pessoas com deficiências, as mais diversas deficiências. Acesso motivacional, através de palestras promovidas pela escola,



com palestrantes que possuem algum tipo de deficiência, mostrando a todas as crianças que é possível ter sucesso na carreira e ser muito feliz, mesmo tendo alguma limitação intelectual ou física.” (Participante 12)

Ainda em relação às dificuldades para inclusão, os participantes 10, 12, e 13, que apresentaram uma baixa percepção de segurança, relataram limitações na formação inicial, nos diálogos entre professores, na estrutura e na organização escolar. De forma condizente, Fiorini e Manzini (2014) categorizaram dificuldades semelhantes a essas identificadas por meio de discussões entre professores de Educação Física da rede Municipal de São Paulo. Dentre as oito categorias descritas pelos autores, as categorias referentes às dificuldades relacionadas “à formação” e “às questões administrativas-escolares” se alinham com os relatos obtidos. Apesar de a maioria (76,9%) relatar a existência de disciplinas que abordaram a Educação Física adaptada na formação inicial, as limitações podem estar relacionadas com a falta de transversalidade dos aspectos inclusivos durante a graduação.

Os professores que se mostraram com alta percepção de segurança para a inclusão (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11) apontaram as mesmas dificuldades citadas anteriormente acrescidas das dificuldades relacionadas ao diagnóstico e histórico do aluno, características da turma e a necessidade da participação de um professor auxiliar no planejamento e na execução das aulas. Ainda no estudo de Fiorini e Manzini (2014), essas dificuldades foram contempladas nas categorias relacionadas “ao diagnóstico”, “ao aluno”, “aos recursos pedagógicos” e “às estratégias de ensino”. Os achados do estudo citado, juntamente com os do presente estudo podem transparecer a necessidade de ações que minimizem essas dificuldades e podem contribuir para um aumento da percepção de autoeficácia docente frente a inclusão de alunos com deficiência, como por exemplo a abertura para discussões com os pares no ambiente escolar, o ensino colaborativo, docência compartilhada, um melhor acesso as famílias e equipes pedagógicas e a adequação da hora-atividade com as necessidades dos professores.

Tendo em vista o que foi discutido, este estudo apresentou especificidades dos professores da rede de ensino municipal de São José, Santa Catarina, como a alta autoeficácia docente de seus professores de Educação Física frente à inclusão de alunos com deficiência, mesmo diante de algumas dificuldades. Em virtude das adversidades impostas pela pandemia da COVID-19 a pesquisa teve que ser realizada de forma *online* de modo a atender as recomendações de isolamento social para o enfrentamento ao coronavírus. Isso possibilitou um preenchimento fácil, rápido, seguro e mais cômodo do questionário, o que pode ter gerado respostas mais fidedignas dos participantes, uma vez que não tiveram que se deslocar para participarem da pesquisa.

Em contrapartida, essa forma de coleta pode ter acarretado diferentes interpretações das questões propostas e impossibilitou discussões entre participante e pesquisadores para melhor compreensão sobre as questões e suas respostas. Por fim, outra limitação do estudo foi a reduzida adesão dos professores ao questionário de modo que a pesquisa apresentou número reduzido de participantes. Uma possível justificativa parece estar associada ao momento pandêmico que, por sua vez, provocou impactos na prática pedagógica de professores, bem como impulsionou demanda de trabalho excessiva.

Para aprofundar o tema e investigar novas realidades, serão necessários novos estudos com uma amostra maior, que haja, por exemplo, comparação entre professores atuantes de escolas públicas e privadas ou uma comparação entre municípios. Para estudos futuros, recomenda-se o desenvolvimento de outras pesquisas científicas com a intenção de aprofundamento teórico sobre a temática da autoeficácia na Educação Física Escolar. Não obstante, investigação descritiva e comparativa entre diferentes contextos educacionais, incluídas instituições de ensino municipais e estaduais, públicas e privadas.

## CONCLUSÃO

Com os resultados obtidos acerca da percepção de autoeficácia docente de professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência, foi possível verificar a importância da formação continuada, principalmente em relação ao manejo de classe e a intencionalidade docente. Esse achado ressalta a necessidade de investimentos contínuos para a capacitação deste profissional e consequentes melhoras nos resultados do cenário inclusivo.

Além disso, os relatos observados foram importantes para identificar os fatores que dificultam a ação docente para inclusão, como a estrutura escolar, a presença de professores auxiliares do planejamento e a execução das aulas, características da turma e diagnóstico do aluno. O conhecimento dessas dificuldades pode auxiliar professores e gestores a percebê-las em sua comunidade escolar e traçar ações resolutivas. No entanto, mesmo com as dificuldades apresentadas, os professores investigados apresentaram alta autoeficácia.

## REFERÊNCIAS

- COSTA FILHO, R.A. da. **Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente**. 2014. 124 f. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110422>>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- IAOCHITE, R.T. *et al.* Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.33, p.825-839, 2011.
- GREGUOL, M.; MALAGODI, B.M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.24, p.33-44, 2018.
- GUTIERRES FILHO, B. *et al.* Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na educação física: uma revisão da produção científica brasileira. **Liberabit**, v.17, n.1, p.19-30, 2011.
- FERNANDES, M.M.; COSTA, R.A. da; IAOCHITE, R.T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.25, p.219-232, 2019.
- FERREIRA, L.C.M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia Ensino & Formação**, v.5, n.2, p.19-37, 2014.
- FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.20, n.03, p.387-404, 2014.
- HUTZLER, Y.; BARAK, S. Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. **Research in developmental disabilities**, v.68, p.52-65, 2017.
- IVANOVICH, A.C.F.; GESSER, M. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a) políticos. **Quaderns de psicologia**, v.22, n.3, p.e1618-e1618, 2020.
- MARTIN, J.J. *et al.* The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. **Professional development in education**, v.35, n.4, p.511-529, 2009.
- NINA, K.C.F. *et al.* Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino. **Ciências Psicológicas**, v.16, n.1, p.1-15, 2022.
- ORLANDO-BACCIOTTI, P. d'A.; CAMPOS, J.A. de P.P. Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p.649-665, 2021.
- POLYDORO, S. *et al.* Escala de autoeficácia do professor de educação física. In: MACHADO, C.; ALMEIDA, L.S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO, V. coordenadores. **Avaliação psicológica: formas e contextos**. Braga: Psiquilíbrios, 2004, p.330-7.
- JÚNIOR, R.V. **Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 2010. p.338. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1613082>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- VIOLA, J.C. *et al.* Educação inclusiva e educação física escolar: percepções e desafios do professor. **Revista CPAQV–Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**. v.12, n.2, p.2, 2020.

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID)  
Rua Pascoal Simone, 358, Coqueiros  
Florianópolis/SC  
88080-350