

EDUCAÇÃO FÍSICA

MAYRA MATIAS FERNANDES

**AUTOEFICÁCIA PARA O ENSINO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NA ESCOLA**



Rio Claro
2016

Mayra Matias Fernandes

AUTOEFICÁCIA PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NA
ESCOLA

Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

Co-orientador: Roraima Alves da Costa Filho

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro,
para obtenção do grau de Licenciada em
Educação Física.

Rio Claro
2016

796.19 Fernandes, Mayra Matias
F363a Autoeficácia para o ensino de educação física adaptada na
escola / Mayra Matias Fernandes. - Rio Claro, 2016
49 f. : il., figs., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação
física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências de Rio Claro

Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

Coorientador: Roraima Alves da Costa Filho

1. Educação física adaptada. 2. Educação física escolar. 3.
Inclusão. 4. Autoeficácia docente. I. Título.

RESUMO

Políticas públicas recentes têm procurado garantir o acesso à escola e a educação dos estudantes com necessidades especiais. No âmbito da educação física escolar, é esperado que os professores trabalhem de maneira que promovam a inclusão, no entanto, em condições que nem sempre são favoráveis. Ao se depararem com esse contexto, é possível que professores fundamentem suas práticas pedagógicas com base em seus conhecimentos, percepções e crenças. De fato, a crença que o professor tem sobre suas capacidades pode definir suas ações em sala de aula. Dentre essas crenças, neste estudo abordaremos a crença de autoeficácia docente, definida como a percepção pessoal do professor acerca de suas capacidades e habilidades para ensinar, mesmo os alunos mais difíceis e desmotivados. Este estudo tem por objetivo investigar as crenças de autoeficácia e suas origens de futuros professores para ensinar Educação Física adaptada na escola. Participarão desta pesquisa estudantes de graduação e/ou licenciatura em Educação Física. Os dados serão coletados por meio de questionários de caracterização e escalas de autoeficácia para o ensino de educação física e de fontes de autoeficácia. A análise dos dados se dará por meio da estatística descritiva e inferencial.

Palavras-chaves: Educação Física Adaptada, Educação Física Escolar, Inclusão, Autoeficácia docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1 REVISÃO DE LITERATURA	6
1.1 Legislação brasileira e diretrizes pedagógicas para atuação com a deficiência na escola	6
1.2 Definição e operacionalização das deficiências investigadas	11
1.3 Inclusão nas aulas de educação física escolar e a formação de professores.....	14
1.4 Autoeficácia para ensinar educação física de maneira inclusiva na escola 19	
2 OBJETIVO	24
3 MÉTODO	25
3.1 Participantes	25
3.2 Instrumentos.....	26
3.3 Procedimentos de coleta	28
3.4 Procedimentos de Análise.....	29
4 RESULTADOS	30
4.1 Percepção de autoeficácia e fontes de autoeficácia para o ensino de Educação Física de maneira inclusiva	30
4.2 Associação entre os Níveis de Autoeficácia para Inclusão de Alunos com Deficiência (SE-PETE-D) e Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED)	31
4.3 Correlações entre autoeficácia, fontes de autoeficácia e variáveis de caracterização dos participantes	33
5 DISCUSSÃO	36
6 CONCLUSÃO	41
REFERÊNCIAS	43
ANEXO	48

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, iremos abordar o quão capazes os futuros professores de educação física se percebem para ensinar de maneira inclusiva. Para incluir alunos com deficiências nas aulas de educação física escolar, o professor precisa se julgar capaz de realizar a inclusão, por isso, a autoeficácia docente, uma das variáveis que pode prever o comportamento do professor em sala de aula foi abordada nesse trabalho a partir da teoria social cognitiva (BANDURA, 1997).

Os professores podem desenvolver níveis maiores ou menores de percepção individual de suas capacidades e habilidades durante o período de atuação profissional. É nesse sentido que a autoeficácia docente se dá e é mediada por muitos aspectos psicológicos, sociais, estruturais, entre outros. Culminando em possíveis resultados positivos ou negativos de uma atuação profissional e ensino e aprendizagem dos alunos. (IAOCHITE et al., 2011).

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade está atrelada há muitos desafios e dificuldades acerca de muitos aspectos, mas também, pode ser vista como algo valioso e de muito aprendizado seja para o indivíduo incluído ou para aqueles que promovem a inclusão. Para a inclusão escolar, é preciso atender as necessidades de todos os alunos, por isso, a escola, corpo diretivo, funcionários e professores precisam estar preparados, e mais ainda, necessitam sentir-se capazes de realizar experiências positivas e de sucesso, tanto para si, quanto para os alunos, sejam estes, deficientes ou não.

Este trabalho tem por objetivo analisar as crenças e fontes de autoeficácia docente de futuros professores para o ensino de educação física adaptada na escola, e está organizado da seguinte forma: primeiramente apresenta-se a revisão de literatura, em que objetiva-se definir e conceituar a inclusão de pessoas com deficiência, os conceitos de deficiência investigados nesta pesquisa, bem como as diretrizes pedagógicas ligadas à atuação da escola e do professor para a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência.

Em seguida, apresentamos uma conceituação do referencial teórico da autoeficácia docente que fundamenta esta pesquisa, contando com uma revisão de estudos sobre a crença de professores para a inclusão de pessoas com deficiência.

No segundo capítulo apresentamos os objetivos da pesquisa, logo após, no terceiro capítulo, contamos com os métodos que foram aplicados no estudo, incluindo caracterização dos participantes, instrumentos, procedimentos de coleta e análise de dados. No capítulo quatro, apresentamos os resultados da pesquisa, e no capítulo subsequente uma discussão sobre os resultados. Por fim, temos as conclusões que podemos assumir a partir deste estudo.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Legislação brasileira e diretrizes pedagógicas para atuação com a deficiência na escola

Nessa seção será apresentado questões ligadas a definição de inclusão e deficiências, bem como referencial teórico que fundamenta este trabalho.

Segundo a definição da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 22).

Ao se tratar de uma definição para inclusão, podemos entender como reconhecer as dificuldades do outro e dar a ele possibilidades de acolhimento e desenvolvimento. Sabendo que “uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais” (BRASIL, 2005, p.8).

Portanto, é ação de âmbito educacional, social e político, para que as pessoas com qualquer tipo de deficiência sejam capacitadas a participar da sociedade, através do desenvolvimento de suas potencialidades e livres de qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2005; FREIRE, 2008; PASSERINO; PEREIRA, 2014; LOPES; MORGENSTERN, 2014).

Pensando nessa perspectiva e nas dificuldades que existem ao se propor a inclusão de pessoas com deficiência, no Brasil tem sido agregado políticas públicas que procuram garantir o acesso à participação ativa em todos os âmbitos sociais. Assim como, leis que garantam os direitos às pessoas com deficiência, como por exemplo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que em seu Capítulo I art. 1º destaca que a lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1).

Podemos mencionar também a Convenção dos Direitos das pessoas com deficiência, no qual dentre seus propósitos inclui “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais

por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (BRASIL, 2008, p.27).

Ao se tratar da educação, podemos dizer que a década de 1990 foi importante na área, pois, a partir de conferências mundiais, foi gerada a declaração de Salamanca, em 1994. Nela foram discutidos as “necessidades e urgências do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p.1). Dentre as colocações da declaração de Salamanca, é demandado que todos os governos empreguem em totalidade a educação inclusiva, oferecendo matrícula a todas as crianças e jovens com deficiência em escolas regulares, além de aprimorar os sistemas educacionais deixando-os capacitados a realizar a inclusão, dando prioridades políticas e financeiras a educação. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

No Brasil, essa discussão tem datado de antes da declaração de Salamanca, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, no qual são apontados aspectos importantes sobre as necessidades de inclusão na escola, mencionando como dever do Estado garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, 2007). Atualmente, a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência em seu capítulo IV, Art.27 trata sobre o direito à educação, e menciona que a pessoa com deficiência tem direito à educação de qualidade, e que é dever da sociedade, da família, do Estado e da comunidade escolar oferecer o aprendizado durante a vida da pessoa. Dessa forma, garantir o desenvolvimento pleno das competências tanto intelectuais e sensoriais quanto físicas e sociais a partir das necessidades de cada um, extinguindo qualquer forma de discriminação e/ou violência (BRASIL, 2015).

Há também em vista da garantia de questões escolares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que em seu Capítulo V, artigo 59, argumenta que cabe aos sistemas de ensino garantir aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos traz orientações relativas a conteúdos, métodos, planejamentos e currículos. Em 1998 foi criado o material didático pedagógico, denominado “Adaptações Curriculares, Estratégias para a

educação de alunos com necessidades especiais”. Esse, é um documento dos PCNs com o objetivo de favorecer a aprendizagem do aluno, auxiliando na “definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico” (BRASIL, 1998, p. 13).

Argumenta-se que realizar as devidas adaptações curriculares é imprescindível para ajudar o aluno com deficiência no seu ensino e aprendizagem, oferecendo a devida atenção. É necessário considerar, entre outros aspectos, os interesses e a socialização dos alunos, assim como as capacidades intelectuais e conhecimentos, oportunizando dinamicidade aos currículos, para que se permita ajustar as necessidades da escola. A experiência pedagógica aliada a elaboração curricular é o maior suporte da educação inclusiva, por isso, é necessário haver um equilíbrio entre as necessidades e possibilidades dos alunos deficientes juntamente com os alunos não deficientes (MAUERBERG-DECASTRO, 2011).

O currículo deve ser desenvolvido contendo todos os conteúdos a serem trabalhados, “o que deve ensinar, a sequência temporal dos conteúdos, em que momento ensinar, a metodologia de ensino, as formas de ensinar e a avaliação do processo ensino-aprendizagem” (MAUERBERG-DECASTRO, 2011, p.517). Ainda, enfatiza-se que ter direito a escola não depende apenas da efetuação da matrícula, e sim abrange as oportunidades que serão oferecidas dentro dos objetivos da educação a respeito da grande diversidade encontrada na escola (BRASIL, 1998).

Esse movimento de defesa e proposição de leis que promovam o ensino inclusivo tem surtido efeito, pois no Brasil houve um aumento do número de matrículas de crianças com necessidades especiais no Ensino Básico regular. De acordo com os dados do censo escolar acerca da evolução da Educação Especial no Brasil, entre 1998 a 2006, houve um aumento de 146% no número de matrículas em escolas regulares/classes comuns, sendo que em 2006 foram realizadas 441.115 (63%) matrículas nas escolas públicas e 259.469 (37%) em escolas privadas (BRASIL, 2007).

Diante dessa realidade e conjuntura educacional brasileira, necessário se faz uma reflexão de como é essa realidade escolar e quais ações necessárias para os alunos deficientes que devem estar incluídos nesse contexto. Concomitantemente, é preciso saber quais são os objetivos dos ciclos de ensino segundo os documentos que direcionam o ensino no país: O Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil (RECNEI), PCNs e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). É com base nesses objetivos que a escola deve embasar o seu Projeto Político Pedagógico, e o professor desenvolver o processo de ensino.

O RECNEI é o documento que orienta e direciona a Educação Infantil discutindo e informando acerca das especificidades de diversos fatores da faixa etária de 0 a 6 anos. No que se refere às crianças com deficiências, defende que é importante que o sistema educacional brasileiro extinga por completo e de maneira mais eficaz possível as práticas segregacionistas que durante muito tempo discriminaram e condenaram pessoas com deficiências. Outro grande desafio da escola inclusiva é abordar uma metodologia exclusivamente direcionada a criança, atingindo uma educação de respeito às diferenças, sem segregações, contemplando todas as particularidades e necessidades dos educandos (BRASIL, 1998).

Para isso, faz-se necessário também uma estrutura acolhedora e considerações do “grau de deficiência e as potencialidades de cada criança; idade cronológica; disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade; condições socioeconômicas e culturais da região” (BRASIL, 1998, p.37).

Segundo os PCNs da Educação Física, para o Ensino Fundamental é necessário que os alunos sejam capazes de

- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado (BRASIL, 1997, p. 33).

No que compete à prática inclusiva, podemos destacar a compreensão da cidadania, incluindo o respeito ao outro, condutas de solidariedade, não aceitar injustiças e discriminações de ordens variadas, dentre elas as de características individuais. Desenvolver a confiança em si, mediante suas próprias capacidades e

por fim, tratar de problemas e suas resoluções, estimulando a criticidade, criatividade e pensamento lógico dos alunos (BRASIL, 1997).

Especificamente para a questão da inclusão, o PCN inclui saber que tipo de deficiência cada aluno tem, e que este tenha uma orientação médica e se necessário um controle de um fisioterapeuta e/ou de profissionais adequados ao auxílio no processo de aprendizagem do aluno. O professor deve ser flexível e fazer as adaptações necessárias para que ocorra a participação do aluno deficiente, oportunizando assim, o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos, integração e socialização da sala, além de desenvolver junto aos alunos atitudes positivas de convivência, como respeito, solidariedade, e aceitação livre de preconceitos (BRASIL, 1997).

O PCNEM foi embasado na reformulação curricular do Ensino Médio, com os objetivos de formar o aluno para que ele seja autônomo em suas competências individuais e sociais, se integre ao mundo do trabalho, desenvolvendo análise crítica e aprimoramento profissional (BRASIL, 2000). Ao se tratar da Educação Física para o Ensino Médio, no PCN+ que são as Orientações complementares ao PCNEM a disciplina de Educação Física para o Ensino Médio deve ressignificar as práticas convencionais e realizadas durante o ensino fundamental e seguir as premissas dos objetivos gerais ao currículo.

Mediante os objetivos e parâmetros de cada nível de ensino, o Ensino Infantil e Ensino Fundamental, trazem abordagens sobre alunos com deficiência, porém no PCNEM e no PCN+, não se menciona sobre a inclusão de alunos deficientes nas aulas de Educação Física Escolar. Esse dado é alarmante, na medida em que os recursos, investimentos e medidas para se alcançar a inclusão no âmbito educacional ainda estão em desenvolvimento (PASSERINO; PEREIRA, 2014). Além disso, Mauerberg-decastro (2011) comenta sobre o abandono da escola conforme o aumento da idade dos alunos, o que demonstra falhas no sistema educacional.

Tendo em vista que os professores não encontram orientações e suporte em documentos que delimitam objetivos aos níveis de ensino, pode então encontrar ainda mais entraves para incluir um aluno com deficiência em suas aulas. Portanto, é necessário apropriar-se de conceitos importantes a serem aplicados na prática, porém, precisa-se organizar e compreender as reais situações diárias vividas em cada cultura e realidade escolar para que o professor articule os conceitos aprendidos às suas vivências e experiências. (BRASIL, 2005).

Para além da proposição de leis e orientações para incluir pessoas com deficiência na escola, é preciso ser oferecidas oportunidades de desenvolvimento, saber que há diferenças entre as pessoas deficientes e não deficientes, e tratá-las com equidade, ressaltando os valores a serem compartilhados e também desenvolvidos.

1.2 Definição e operacionalização das deficiências investigadas

Nesta pesquisa, o enfoque será dado a três tipos de deficiência: deficiência física, deficiência visual e deficiência intelectual. A deficiência física, é a primeira da qual vamos tratar aqui.

A deficiência física é definida por “variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas” (BRASIL, 1998, p. 25). Sua ocorrência ocorre por diversos fatores, sendo eles de origem articular, acidentes de trânsito, origem medular, óssea, neurológica, muscular, erros médicos, violência urbana e desnutrição na infância. Deficiências desta natureza prejudicam distintas áreas motoras, trazendo consequências que podem ser pequenas, ou acarretar graves sequelas (DIEHL, 2008).

A escola deve preparar seus ambientes para receber os alunos com deficiência física, e encontram para isso muitas barreiras, entre elas, as barreiras arquitetônicas, das quais dificultam a locomoção dos alunos que utilizam cadeira de rodas, bengala ou muleta. Portanto, é de suma importância garantir o acesso a todas as dependências da escola com rampas, todos os objetos e lugares devem estar ao alcance do aluno, como carteiras com altura apropriada, torneiras que favoreçam o abrir e fechar, sabonete preso por fio na altura apropriada, salas de aula no andar térreo caso não haja rampas para acesso, portas largas para a passagem de cadeiras de rodas, bebedouro com baixa altura, barras nas paredes ao lado do vaso sanitário, piso não escorregadio (BRASIL, 2006).

A deficiência visual, também é objeto de estudo deste trabalho, e define-se pela diminuição ou perda total da visão com o melhor olho, ou em ambos os olhos. Ao se tratar da questão educacional, passa-se a necessitar do método Braille para leitura e escrita, e outros recursos didáticos e equipamentos (DIEHL, 2008).

Existem diferenças entre as aquisições da cegueira, há a cegueira congênita, quando o indivíduo nasce sem a visão e não tem experiência visual nenhuma, se deparando com sérias dificuldades de aquisição de habilidades, organização de questões espaciais, como orientação, tamanhos, textura, brilho, distâncias, movimentos e habilidades básicas de coordenação (MAUERBERG-DECASTRO, 2011). Nesse caso as crianças precisam aprender que os sons se originam de um espaço concreto, e que é algo passageiro, temporário, entendendo então que não deve ser o único referencial de orientação espacial (DIEHL, 2008).

A cegueira adquirida, mesmo quando o indivíduo adquira a cegueira ainda criança, consegue, mesmo que seja minimamente, captar imagens visuais e associar as aprendizagens que adquire das imagens táteis e auditivas. (MAUERBERG-DECASTRO, 2011). A pessoa com deficiência visual pode apresentar algumas características motoras específicas, dentre elas, podemos citar:

- Atraso nos grandes marcos do desenvolvimento motor;
- Deficiência na lateralidade;
- Equilíbrio insuficiente;
- Mobilidade restrita;
- Navegação e orientação espacial amplamente comprometidas; Esquema corporal deficiente;
- Defeitos no alinhamento postural;
- Expressão corporal e facial raras;
- Coordenação motora muito defasada;
- Falta de resistência física;
- Iniciativa pobre para ação motora (MAUERBERG-DECASTRO, 2011, p. 196).

Segundo Diehl (2008), as aulas de Educação Física proporcionam as crianças e adolescentes cegos, integração social, desfrute de seus espaços, aquisição de bons desempenhos motores para as atividades diárias. Para isso, o professor de Educação Física necessita disponibilizar suas capacidades e dedicação para oferecer aos alunos atividades em que possam se divertir, se integrar, brincar, rir, cooperar e competir.

Deve-se promover com os alunos uma familiarização dos espaços físicos, por exemplo, os diferentes tipos de piso, degraus existentes, os percursos a serem feitos diariamente, mostrar dentro dos espaços onde se encontram os objetos como carteiras, lousa, cadeiras, vaso sanitário no banheiro, entre outros. A segurança adequada deve ser tomada também durante as aulas, somando a motivação e

direcionamento de descobertas das potencialidades motoras e necessidades de cada aluno, oferecendo diversas situações motoras desafiadoras e procurar construir uma relação autônoma entre o deficiente visual e o meio ao qual ele está inserido. (CIDADE; FREITAS, 2002; DIEHL, 2008; MAUERBERG-DECASTRO, 2011; MELO, 2004).

A deficiência intelectual, é o último tipo de deficiência a ser tratado aqui. Os PCNs definem como deficiência mental quando um indivíduo apresenta um desempenho intelectual baixo baseado em seu período de desenvolvimento, dessa forma, esse indivíduo não consegue responder de forma adequada as exigências da sociedade (BRASIL, 1998).

Segundo Special Olympics (SOI) (c2016), a deficiência intelectual se dá devido a determinadas restrições de funções cognitivas e de desenvolvimento de habilidades de comunicação, sociais e de cuidado consigo mesmo. “É a condição mais frequente de inadaptação e a mais difícil de ser abordada eficientemente, em termos de prevenção, de terapêutica, de educação e de encaminhamento à vida adulta” (MAUERBERG-DECASTRO, 2011, p.215).

Conseqüentemente o aprendizado e desenvolvimento de uma criança com deficiência intelectual será dado de forma diferente do que de uma criança sem deficiência, isso significa que as crianças com deficiência intelectual podem aprender a fazer muitas coisas, no entanto, pode ser necessário uma demanda de tempo maior (MAUERBERG-DECASTRO, 2011).

O SOI (c2016) afirma que a deficiência intelectual pode se desenvolver enquanto feto ou até os 18 anos de idade e é decorrente de uma lesão, doença ou um problema no cérebro. Porém, em muitos casos é desconhecida a causa da deficiência desenvolvida. As causas mais comuns são as complicações durante a gravidez e/ou no parto, doenças ou exposição a substâncias tóxicas e condições genéticas.

Existem diferentes níveis de comprometimento motor e psicológico, caracterizando-se em deficiência intelectual leve, moderada e profunda. O deficiente que tem comprometimento leve ou moderado, encontra pequenas diferenças físicas com um indivíduo sem a deficiência, a coordenação geral é apropriada a cada idade, desenvolve distúrbios posturais, insuficiência respiratória e tem orientação espacial limitada. Na deficiência intelectual profunda, a idade intelectual pode não evoluir

mais que três anos, o indivíduo aprende apenas a realizar suas funções diárias básicas. (MAUERBERG-DECASTRO, 2011).

É importante que o professor conheça o histórico de seus alunos, tenha os dados médicos e familiares, e faça um registro de anotações, com informações passíveis a serem avaliadas quanto a metodologia utilizada, avanço de cada aluno e possíveis mudanças de metas para continuidade da aprendizagem. (DIEHL, 2008).

Em um estudo realizado em uma escola especial, contando com a participação de 9 alunos com síndrome de Down, foi realizado testes de coordenação, equilíbrio e domínio corporal antes e depois de um programa de atividades físicas. Obteve-se como resultado uma melhora de 78% dos alunos, em relação aos testes de equilíbrio. Podendo-se concluir que o programa de atividades físicas realizado possibilitou uma evolução na qualidade das respostas motoras dos alunos analisados. (SILVA; FERREIRA, 2001).

Gorgatti (2005), realizou uma pesquisa com 12 alunos de escolas regulares e 12 alunos de uma escola especial, durante 16 meses, com o objetivo de avaliar algumas percepções dos alunos deficientes visuais sobre as aulas de Educação Física. Ao perguntar aos 12 alunos da escola regular se eles gostavam de participar das aulas de educação física, 66,6% disseram gostar de participar das aulas. Em seguida, ao questionar se o aluno participava das aulas de educação física, 8,3% deles disseram que participam com frequência, e apenas 16,7% relataram participar sempre. Quanto à percepção de se o professor de educação física incentivava a participação nas atividades propostas nas aulas, 33,3% dos alunos confirmaram que seus professores os incentivavam com frequência, porém, não os incentivavam sempre a participar das aulas. Quanto ao questionamento aos alunos sobre as adaptações necessárias que a escola possuía para realização das atividades das quais eles desejassem, somente metade dos entrevistados afirmaram ocorrer as adaptações.

1.3 Inclusão nas aulas de educação física escolar e a formação de professores

Além de uma mudança estrutural física da escola, número de alunos por classes e recursos apropriados (AGUIAR; DUARTE, 2005), a escola que acolhe alunos com deficiência necessita de uma readaptação dos papéis dos professores e da equipe de funcionários.

Quanto aos professores, “A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (BRASIL, 1998, p. 17). Assim, se faz necessário um suporte aos professores para uma boa jornada no processo educativo atuante, por exemplo, conquistar uma maior aproximação dos professores com os alunos, e que estes estejam habilitados e consigam trabalhar com suas maiores dificuldades e se sintam capazes disso (MAZINI FILHO et al., 2009).

Uma maneira de ter professores capacitados para o ensino é por meio da formação continuada, como demonstraram Aguiar e Duarte (2005) em estudo de revisão, professores reconhecem a necessidade de “reciclagem” dos seus conhecimentos e práticas. Contudo, entendem que cursos dessa natureza devem ser oferecidos pelo governo e com profissionais especializados, de maneira que promova nos professores a formação adequada e contextualizada.

Na educação física escolar, contexto deste estudo, entendemos o professor de educação física como um profissional da área de ensino que coopera ativamente tanto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, quanto na transmissão de valores e padrões de comportamento (PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004).

Nas aulas de educação física deve-se respeitar as limitações e atuar na promoção da autonomia do aluno, sendo assim, é importante que o professor conheça seu aluno, no que diz respeito ao tipo de deficiência, idade, nível de desenvolvimento, funções e estruturas que estão sendo prejudicadas para que seja utilizada uma metodologia adequada. Dessa forma, a disciplina de educação física pode ajudar muito os alunos com deficiência. É um campo privilegiado, pois trabalha com corpo, movimentos, expressões e sentimentos.

A educação física escolar pode ajudar desde a reabilitação e desenvolvimento motor, perpassando pelos aspectos afetivos e sociais dos alunos, professores e escola como um todo. Além disso, segundo os PCNs “Adaptações Curriculares” é importante:

[...] elaborar propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos, desde a concepção dos objetivos; reconhecer todos os tipos de capacidades presentes na escola; sequenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos; adotar metodologias diversas e motivadoras; avaliar os educandos numa abordagem processual e

emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar. (BRASIL, 1998, p. 18).

Segundo Mazini Filho et al. (2009) é preciso estimular os alunos a participarem de todas as atividades propostas, contendo nelas estimulação motora cognitiva e social, garantindo adaptações que proporcionem a oportunidade de participação de todos, cooperação e trabalho em grupo, instigando também atitudes de respeito ao outro e aceitação. “Nesse sentido, deve buscar garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania” (MAZINI FILHO et al., 2009, p.1).

O professor que se mostre empenhado em desenvolver sua prática pedagógica pode contribuir muito para o desenvolvimento social e motor dos alunos com deficiência, estimulando a criatividade, liberdade de movimentos, expressões corporais diversas e desafiadoras e ludicidade. Enfim, utilizar de diferentes abordagens metodológicas que proporcionem experiências enriquecedoras e dessa forma favoreçam a cooperação, a sociabilidade, além do desenvolvimento psicomotor dos alunos (ALVES et al., 2013).

Contudo, conforme apontam Palla e Mauerberg-deCastro (2004), em estudo com 46 professores de Educação Física, e 91 estudantes de Educação Física, identifica-se constantemente a presença de barreiras e desafios quanto a inclusão na escola: falta de qualificação profissional, boas condições de trabalho e até oportunidades de emprego.

Um estudo analisou as perspectivas, atitudes e opiniões de 90 professores de Educação Física do sistema regular de ensino em relação a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física e na escola. Obteve que 47,8% dos professores participantes da pesquisa confirmaram não gostar da ideia de ter alunos deficientes nas aulas de Educação Física. No entanto 86,7% demonstraram a intenção de fazer cursos para obter mais conhecimentos sobre como proceder com os alunos. Ainda, 66,6% dos professores declararam não ser otimistas quanto ao fato de trabalhar com alunos com deficiência, porém, os professores que eram menos experientes se percebiam mais otimistas para dar aulas para alunos deficientes. Além disso, estes professores percebem suas escolas como mal preparadas e com poucos ou nenhum recurso físico adequado para receber alunos de inclusão. (GORGATTI, 2005).

De fato, muitos professores em exercício profissional não tiveram uma base formadora que os tornassem capazes de realizar o ensino inclusivo. Poucas escolas recebem professores preparados adequadamente para realizar a inclusão em suas aulas e estas também não estão amparadas para receber alunos com deficiência (MAZINI FILHO et al., 2009).

Em um estudo em que professores de Educação Física foram entrevistados, estes, declaram fragilidades no processo de formação, em que a formação inicial não lhes possibilitou competências para a questão da inclusão escolar (FALKENBACH et al., 2007).

Para Palla e Maueberg-DeCastro (2004), algumas ações poderiam ser tomadas para de fato os professores serem formados numa perspectiva que também contemple o ensino inclusivo na escola:

[...] (a) criação de cursos de capacitação profissional na educação física adaptada para os professores que atualmente estão na escola; (b) o aumento de carga horária nas disciplinas de educação física adaptada oferecida nos cursos de educação física; (c) a implementação de estágios supervisionados obrigatórios em educação física adaptada (estágios com crianças, jovens, adultos, idosos, obesos, sedentários, diabéticos, etc.); (d) a criação de cursos de extensão à comunidade oferecidos nas universidades pelos departamentos de educação física; (e) a criação de parcerias entre setores públicos e privados para a geração de verbas. (p. 33)

Além disso, acrescentam a importância da qualificação do professor, pois existe uma estigmatização a respeito das crianças com deficiências serem incapazes de realizar atividades, caracterizando também um preconceito, e uma influência negativa em relação as atitudes e percepções de competência de professores e até mesmo dos próprios alunos com deficiência. (PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004).

Para que a formação inicial seja consistente, em se falando dos cursos superiores de educação física, os futuros professores necessitam de um suporte e boa preparação para quando se depararem com alunos com deficiência, sintam-se capazes de inclui-los nas aulas.

Tendo em vista essas preocupações quanto à formação inicial, há uma resolução do Conselho Federal de Educação no qual prevê que nos cursos de graduação de educação física seja contemplado a disciplina de Educação Física

Adaptada. Argumentando-se a respeito da importância do professor de educação física junto ao aluno deficiente (BRASIL, 1987).

Há também o Conselho Nacional de Educação, que promulga que a Educação Física deve contemplar dentre várias dimensões, as necessidades das pessoas deficientes, que deverão ser examinadas sobre os cuidados dos conhecimentos do graduado em Educação Física (BRASIL, 2004).

Gutierrez Filho et al. (2012) por meio de uma revisão de literatura identificou que a formação inicial afeta negativamente a percepção dos professores sobre o ensino inclusivo. Isso ocorreu em decorrência de uma formação inicial com poucas experiências práticas e um ensino defasado em relação às práticas inclusivas. Tal influência pode ocasionar o desinteresse de professores e estudantes de Educação Física para ensinar alunos com deficiência, pois estes não se sentem aptos ou capazes para tal (PALLA; MAUEBERG-DECASTRO, 2004; MAZINI FILHO et al., 2009; FALKENBACH et al., 2007).

Muito da maneira como o professor ensina tem a ver com suas crenças, atitudes e conhecimentos acerca de um dado domínio (SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002). Loreman, Sharma e Forlin (2013) argumentam que uma das áreas que afetam o ensino de maneira inclusiva é o quanto o professor acredita que é capaz de realizá-lo. Para os autores, a crença pessoal afeta a percepção de conhecimentos sobre o tema e de habilidades de ensino.

Sobre isso, Pajares (1992) aponta que a crença que o professor tem sobre o que consegue ou não realizar é muito mais preditora do comportamento do que o próprio conhecimento do conteúdo. Ou seja, mais que conhecer sobre as diferentes deficiências, os futuros professores precisam acreditar que conseguem realizar em suas aulas, um ensino inclusivo. Há possibilidades de que, apesar de terem completado na formação inicial a disciplina de Educação Física Adaptada, os professores ainda não acreditem que são capazes de realizar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar. Isso pode ocorrer devido a fatores externos, por exemplo a estrutura da escola, ou por fatores internos como a falta de conhecimento, crenças pessoais, entre outros.

Diante dessas constatações, vamos versar nesse trabalho, sobre as crenças que os futuros professores têm sobre suas capacidades para ensinar de maneira inclusiva nas aulas de educação física escolar. Dentre os diferentes referenciais

teóricos acerca das crenças docentes, neste trabalho optamos pela crença de autoeficácia, construto da teoria social cognitiva (TSC) proposta por Bandura (1997).

1.4 Autoeficácia para ensinar educação física de maneira inclusiva na escola

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, bem como resultados de pesquisas sobre o ensino inclusivo em aulas de Educação Física e autoeficácia docente.

“A TSC está fundamentada na concepção de que o comportamento humano é resultante de uma relação dinâmica e complexa entre os diferentes componentes presentes no indivíduo, no ambiente e no próprio comportamento” (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015, p. 202). Assim, na medida em que as pessoas assumem controle sobre suas ações, adotam um comportamento proativo, auto-organizado, autorreflexivo e autorregulado (BANDURA, 1997). Para tanto, a crença pessoal de capacidade para se atingir determinada realização é aspecto central na TSC, pois ela é preditora do comportamento humano.

A autoeficácia se refere à percepção pessoal que o indivíduo tem acerca de suas capacidades para realizar determinadas ações. Como explicam Azzi, Polydoro e Maciel (2005, p. 2) “As crenças de autoeficácia são preditoras 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”. Como é uma crença de domínio específico, ou seja, a percepção de capacidade se refere às tarefas a serem executadas, no domínio da docência, abordaremos 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.

Bandura (1997) postula que as crenças de autoeficácia são formadas a partir de quatro diferentes fontes de informação: a experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos percebidos pelos indivíduos.

A experiência direta está relacionada às práticas vividas pelo indivíduo sendo que os resultados de sucesso influenciam positivamente, enquanto experiências de fracasso diminuem a percepção da crença. A experiência vicária ocorre a partir da observação de exemplos e modelos sociais, podendo ser ao vivo ou por meio de

vídeos. A fonte de persuasão social ocorre por meio de *feedback*, orientações, elogios e avaliações ou de forma a persuadir o outro sobre a própria opinião a fim de convencê-la. Por fim, a fonte de estados fisiológicos e afetivos são definidas pelas sensações psicofisiológicas, por exemplo, de alegria, tristeza, dor, ansiedade, timidez, entre outros, que podem dar indicativos para a percepção de capacidade para a realização da tarefa (COSTA FILHO, 2014).

A autoeficácia docente, associa-se aos professores na medida em que estes percebem e encaram a profissão, como organizam e constroem as aulas, muitas vezes remetendo a ideia de que os alunos podem aprender mesmo quando encontram dificuldades ao decorrer da aprendizagem. Isso ocorre porque professores que tem crenças de autoeficácia elevadas sentem-se capazes de induzir e proporcionar a aprendizagem dos seus alunos (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001).

laochite et al. (2011) realizaram um estudo com 220 professores de Educação Física, em que 66,7% dos participantes demonstraram disposição para continuar ministrando aulas, o que foi associado a maiores níveis de autoeficácia desses professores em manejar as classes, comparando aos professores com menores níveis de persistência para a continuidade de suas atividades.

Segundo Rocha (2011), para os professores que têm elevados níveis de autoeficácia, é mais favorável introduzir práticas inovadoras, novas metodologias e serem democráticos com seus alunos, o que faz com que haja uma construção de confiança e autonomia. Além disso, conseguem solucionar os problemas acadêmicos através de estratégias que tornam estes, menos estressantes. Com isso, “Os docentes estabelecem relações com suas crenças e seus valores ao longo do processo de ensino-aprendizagem e da formação profissional” (ROCHA, 2011, p.14).

Pesquisas sobre a percepção de autoeficácia docente para o ensino de maneira inclusiva tem acontecido em diferentes países (ENGSTRAND; ROLL-PETTERSSON, 2014; LOREMAN; SHARMA; FORLIN, 2013; ROLL-PETTERSSON, 2008). Em estudo realizado com 175 professores suecos, Roll-Pettersson (2008) identificou um maior sentimento de autoeficácia para ensinar crianças com dislexia do que deficiência mental. Além disso, o sentimento de autoeficácia esteve relacionado ao número de créditos realizados em cursos de pós-graduação ligados

ao ensino de crianças com alguma deficiência e à participação ativa dos pais na vida dos estudantes.

Em outro estudo, com 21 professores, Engstrand e Roll-Pettersson (2014), encontraram relações positivas e significantes entre a percepção de preparo para ensinar crianças com autismo no ensino infantil e o número de créditos cursados em disciplinas da formação inicial ligadas ao ensino inclusivo. Os autores ainda destacam que a autoeficácia docente esteve relacionada com a participação em formação continuada dos professores.

Loerman, Sharma e Forlin (2013) realizaram um estudo com 380 futuros professores de quatro diferentes países, utilizando a escala *Teacher Efficacy for Inclusive Practice*, do tipo Likert de 6 pontos. Os resultados encontrados indicam uma diferença significativa na autoeficácia, sendo 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). Também foram encontradas relações positivas entre a percepção de autoeficácia e a formação inicial, o conhecimento da legislação e políticas voltadas ao ensino inclusivo, bem como à experiência e convivência com pessoas com necessidades especiais.

Block et al. (2013), discorrem que além da habilidade, a crença de autoeficácia é um preditor do comportamento do professor no que se refere ao ensino de maneira inclusiva na Educação Física. Por exemplo, acreditam que para incluir um aluno deficiente, o professor com níveis mais elevados de autoeficácia é mais propenso a persistir nessa tarefa e realizá-la com sucesso, mesmo quando as coisas não correm conforme o planejado. Por outro lado, professores com habilidades equivalentes mas com níveis baixos de autoeficácia, não demandará muitos esforços para garantir experiências de sucesso e garantir as adaptações necessárias ao aluno deficiente. Venditti Jr (2010), aponta que é possível desenvolver autoeficácia docente que permita um desempenho profissional mais efetivo, além de planos de ações bem-sucedidos para o ensino, participação e engajamento dos alunos nas aulas de EFE.

Holman (2011) em estudo realizado com 83 professores de Educação Física do Ensino Fundamental de Montana, Estados Unidos, investigou a autoeficácia docente para o ensino de crianças com deficiências físicas. Os resultados indicaram que professores com elevadas crenças de autoeficácia percebiam menos desafios

quanto ao ensino de crianças com deficiências físicas. Além disso, a autoeficácia docente esteve relacionada com a realização de cursos e disciplinas relacionada à Educação Física Adaptada ou ensino especial. Contudo, os professores têm menor autoeficácia para avaliar as habilidades motoras e adaptar equipamentos e atividades para realizar o ensino inclusivo.

Triezemberg (2014), investigou a diferença na autoeficácia entre professores de Educação Física que tiveram ($n = 22$) ou não ($n = 18$) formação para a Educação Física Adaptada em uma universidade estadunidense. Como resultados, quando comparados, os professores que tiveram alguma formação para o ensino de 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. Encontrou ainda que professores com 3 a 5 anos de experiência apresentaram maior nível de autoeficácia quando comparados com professores com 6 a 8 anos de profissão. O autor aponta a importância do desenvolvimento profissional continuado, uma vez que a autoeficácia para esse domínio diminuiu com o tempo de profissão.

No estudo de Block et al. (2013), foi validado uma escala de autoeficácia situacional de inclusão de alunos com deficiência. 486 participantes, futuros professores de educação física, responderam uma escala a respeito de três tipos de deficiência: deficiência intelectual, deficiência física e deficiência visual. O participante demonstrava o quanto capaz se sentia para realizar determinadas atividades com alunos de inclusão nas aulas de Educação Física a respeito dos três tipos de deficiência listados acima. A confiabilidade (Alpha de Cronbach) do instrumento foi elevada para os fatores deficiência intelectual ($\alpha = 0.86$), deficiência física ($\alpha = 0.90$) e para deficiência visual ($\alpha = 0.92$).

Venditti Jr. em dois trabalhos sobre autoeficácia e ensino de Educação Física Adaptada (2005; 2010), nos traz importantes considerações. No primeiro estudo, realizado com 44 profissionais da área de Educação Física, encontrou maiores índices de autoeficácia ligados ao treinamento esportivo para atletas com necessidades especiais do que com o ensino de Educação Física Adaptada em diferentes segmentos (atividades de lazer, escola, recreação). Além disso, a autoeficácia se mostrou associada às variáveis como motivação, satisfação e disposição para continuar na carreira (VENDITTI JR., 2005).

No segundo estudo com 311 profissionais em Educação Física, a autoeficácia se apresentou como importante mediadora da motivação para ensinar Educação Física Adaptada. Para esses participantes, as experiências diretas e vicárias foram as principais fontes de informação para a constituição da crença, seguidas dos estados fisiológicos e afetivos e persuasão social (VENDITTI JR., 2010).

Os resultados até aqui apresentados indicam a importância da crença para a prática profissional dos professores de educação física no que se refere à inclusão, pois no desenvolvimento de suas aulas, os professores

[...] transmitem os conhecimentos da educação física, participam da simbolização dos conteúdos da cultura corporal de movimento e podem estimular a modelação de diversos valores morais, filosóficos e atitudinais presentes nas práticas corporais, enfatizando a busca pela cidadania e autonomia dos educandos. (VENDITTI JR, 2005, p.76).

Portanto, a autoeficácia torna-se substancial no entendimento dos aspectos que influenciam os comportamentos do professor no que diz respeito à escolha e seleção de tarefas, quantidade de esforço dispendido nas realizações, persistência e resiliência frente fracassos. Por isso, destaca-se a relevância em estudar as crenças de autoeficácia docente para futuros professores de educação física, para trabalharem de maneira inclusiva com alunos com deficiências em suas aulas de Educação Física Escolar. Além disso, não foram encontrados estudos que remetem à formação de professores e o sentimento de autoeficácia docente para ensinar educação física de maneira inclusiva.

A partir do que destacamos anteriormente, temos com questões de pesquisa, qual é o nível de autoeficácia docente de futuros professores para trabalhar com educação física inclusiva na escola. Concomitantemente, como a crença de autoeficácia se constitui junto a esses futuros professores e se há diferença em relação a percepção de autoeficácia para trabalhar de maneira inclusiva na escola, considerando as variáveis gênero tipo de instituição e experiência prévia.

2 OBJETIVO

Este trabalho tem por objetivo investigar as crenças e fontes de autoeficácia docente de futuros professores para o ensino de educação física adaptada na escola.

Especificamente:

- Mensurar o nível de autoeficácia docente de futuros professores de educação física para o ensino na escola, considerando alunos com deficiência em turmas regulares;
- Identificar as fontes de constituição da autoeficácia docente para o ensino de educação física considerando alunos com deficiência em turmas regulares;
- Explorar diferenças entre a percepção de autoeficácia para ensinar educação física de maneira inclusiva em virtude do gênero, tipo de instituição e experiência prévia;
- Explorar possíveis relações entre a percepção de autoeficácia e fontes de autoeficácia e variáveis de caracterização dos participantes.

3 MÉTODO

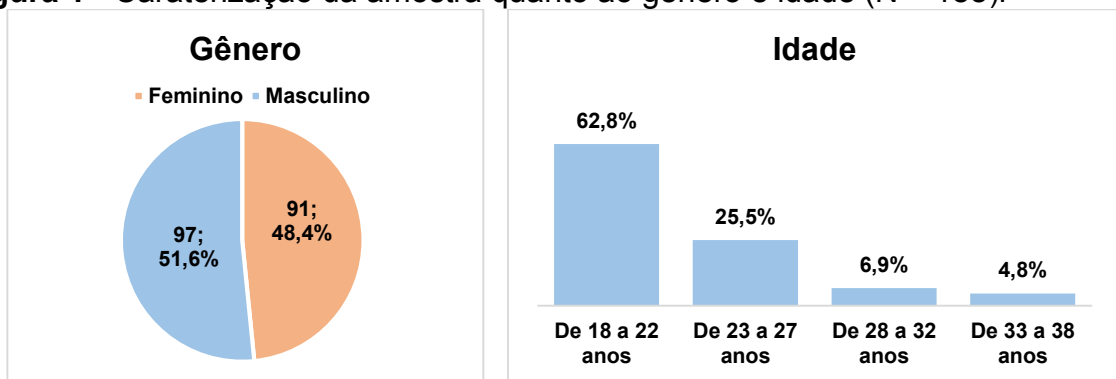
Esta pesquisa é do tipo exploratória de natureza quantitativa. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória possibilita adquirir maior intimidade com o problema a ser investigado, permitindo uma formulação de hipóteses ou até mesmo torná-lo mais esclarecedor.

A porção quantitativa deve-se ao fato de que utilizamos procedimentos sistemáticos (a aplicação de diferentes escalas) que se reverteram em dados elencáveis e análises estatísticas que descrevem os resultados e as fontes relevantes das crenças de autoeficácia encontradas, apresentando medidas por meio de estatística descritiva e inferencial (RICHARDSON et al., 1999).

3.1 Participantes

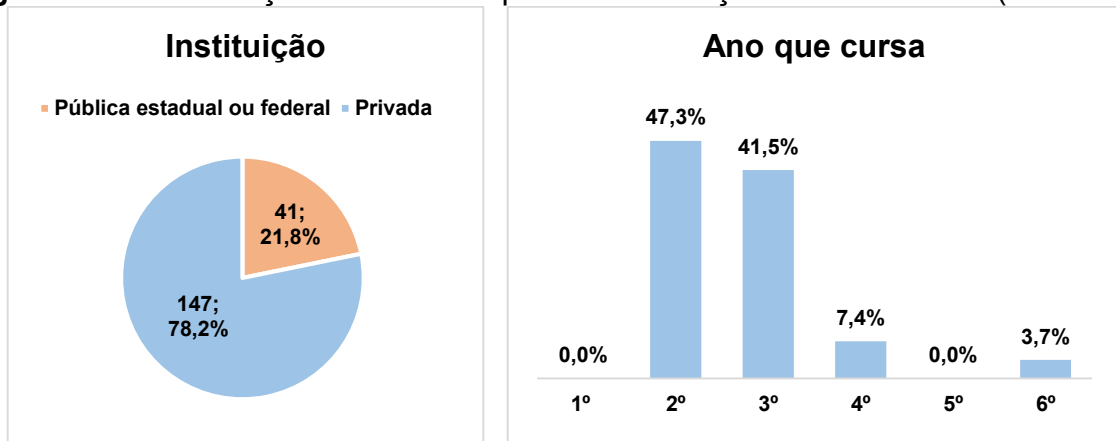
Participaram deste estudo 188 estudantes de licenciatura em Educação Física, de uma instituição privada e outra pública estadual do interior do estado de São Paulo. Como mostra a Figura 1, dos participantes, 91 são do gênero feminino e 97 do masculino. Têm idades entre os 18 e os 38 anos ($M = 22.2$; $DP = 4.1$), sendo a maioria de 18 a 22 anos (62.8%).

Figura 1 - Caracterização da amostra quanto ao gênero e idade (N = 188).



Fonte: Dados da pesquisa.

A grande maioria dos participantes estudam em instituições privadas (147), e frequentam o 2º ano (47.3%) ou o 3º ano (41.5%) (Figura 2).

Figura 2 - Caracterização da amostra quanto à instituição e ano de curso (N = 188).

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao número de disciplinas cursadas na graduação até o momento da coleta, relacionadas ao ensino de educação física para pessoas com deficiência, 54.5% nunca cursaram, 30.5% cursaram uma disciplina até o momento na graduação. (tabela 1).

Tabela 1 - Caracterização dos participantes quanto ao número de disciplinas cursadas

Variável	n (%)
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%)

Fonte: Dados da pesquisa.

3.2 Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos:

Questionário sociodemográfico: teve por objetivo obter dados de caracterização pessoal e acadêmica dos participantes. Conta com perguntas fechadas e abertas, por exemplo, idade, gênero, semestre matriculado no curso, e citar exemplos de experiências formativas ligadas ao ensino inclusivo.

Escala de Autoeficácia para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física (SE-PETE-D) (traduzida e adaptada de Block et al., 2013): essa escala tem por objetivo aferir o quão capazes os futuros professores de Educação

Física se sentem para ensinar de modo inclusivo nas aulas de Educação Física na escola, considerando ensinar alunos com deficiência intelectual, física ou visual. É do tipo Likert de 5 pontos (1 para nenhuma confiança e 5 para completamente confiante) com 33 itens, separados em três subescalas (deficiência intelectual, $\alpha = .86$; deficiência física, $\alpha = .90$; e deficiência visual, $\alpha = .92$) e quatro fatores (instrução por pares $\alpha = .81$; permanência na tarefa $\alpha = .73$; adaptações específicas $\alpha = .81$; e segurança $\alpha = .84$).

Para cada deficiência, há uma breve descrição de uma situação de ensino, em que o futuro professor precisa incluir um aluno com deficiência em sua aula. Exemplos de itens da escala são: “O quão confiante você está a respeito da sua capacidade em instruir seus alunos para ajudar Noah enquanto ensina habilidades básicas do esporte?” (deficiência intelectual); “O quanto você se sente capaz de fazer modificações no esporte caso Ashton não seja capaz de realizar as atividades como seus colegas?” (deficiência física); e “O quão confiante você está a respeito da sua capacidade em tornar o ambiente seguro para Sofia durante o jogo?” (deficiência visual).

A adaptação da escala ao contexto do estudo foi feita através da análise da estrutura fatorial da escala. Foram realizadas 3 análises fatoriais confirmatórias pelo método das componentes principais, uma para cada subescala (deficiências investigadas). A amostra mostrou-se adequada à realização das análises fatoriais uma vez que o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo ($p < 0.001$) e a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi superior a 0.90 nas 3 análises.

Em cada uma das análises foi encontrado um fator com auto-valor superior a 1, indicando a existência de apenas um fator em cada uma das subescalas. Quanto a confiabilidade, obteve-se indicadores elevados dos níveis de consistência interna (ou confiabilidade): deficiência intelectual ($\alpha = .93$), deficiência física ($\alpha = .95$) e deficiência visual ($\alpha = .96$).

Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED): essa escala tem por objetivo investigar que tipo de informação é mais preponderante para os futuros professores ao avaliarem a própria capacidade para ensinar, foi desenvolvida por laochite e Azzi (2012). A escala, que obteve índice de confiabilidade (Alpha de Cronbach) de 0.81, é do tipo Likert de 6 pontos (1 para totalmente falso e 6 para totalmente verdadeiro), com 16 itens, separados em fatores referentes às quatro fontes de autoeficácia. Neste estudo, o índice de confiabilidade de cada fator foi: experiência direta ($\alpha =$

.591), experiência vicária ($\alpha = .646$), persuasão social ($\alpha = .705$), estados fisiológicos e afetivos ($\alpha = .783$).

Exemplos de itens são, respectivamente: “As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar”; “Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar”; “Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor(a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar”; “Quando percebo que estou ansioso(a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar”.

3.3 Procedimentos de coleta

Os procedimentos relatados a seguir procuram retratar o processo pelo qual os dados foram coletados junto aos participantes. Em primeiro lugar, destaca-se que a pesquisa seguiu com os procedimentos éticos de pesquisa, sendo o projeto submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro, sendo aprovado pelo parecer n. 1.479.299.

Inicialmente contatamos os coordenadores de cursos de Educação Física de uma Universidade Pública na cidade de Rio Claro – SP e uma Universidade particular em Araras – SP, para pedir autorização para realização da referida pesquisa com os alunos de graduação em Licenciatura em Educação Física que cursavam o penúltimo e último ano da graduação. Após a autorização dos coordenadores, foi combinado com o professor de uma das disciplinas do curso, um dia de aula em cada turma para a coleta de dados.

No momento da coleta de dados, foi explicado os objetivos da pesquisa e aqueles que se sentiram esclarecidos e demonstraram interesse em participar preencheram e assinaram o TCLE. Em seguida, os estudantes responderam ao questionário de caracterização, e as duas escalas. O processo de explicação dos objetivos e orientações de preenchimento dos instrumentos durou entre 5 e 10 minutos, e o processo de preenchimento do TCLE, questionário e escalas durou entre 35 e 45 minutos por participante. O período de coleta de dados foi realizado entre o dia 9 e 20 de Maio de 2016 e o número total de participantes da pesquisa foi de 188 alunos.

3.4 Procedimentos de Análise

O tratamento estatístico dos dados foi realizado com o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22 para Windows. Em relação à Escala sobre Fontes de Autoeficácia Docente foi feita apenas a análise da confiabilidade (ou consistência interna) através do Alfa de Cronbach, uma vez que esta escala já se encontra validada para a população brasileira (Iaochite; Azzi, 2012).

Quanto à Escala de autoeficácia para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física, foram realizadas 3 análises fatoriais confirmatórias pelo método das componentes principais, uma para cada parte da escala, para avaliar a estrutura fatorial. Em cada uma das análises foi encontrado um fator com auto-valor superior a 1, indicando a existência de apenas um fator em cada uma das partes da escala. Além disso os valores do Alfa de Cronbach foram todos superiores a 0.90, indicadores de elevados níveis de consistência interna (ou confiabilidade).

Quanto aos testes estatísticos, a comparação de variáveis quantitativas entre 2 grupos independentes 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%.

4 RESULTADOS

4.1 Percepção de autoeficácia e fontes de autoeficácia para o ensino de Educação Física de maneira inclusiva

A Escala de Autoeficácia para Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física (SE-PETE-D) encontra-se dividida em 3 partes, cada uma relativa à autoeficácia do futuro professor em relação à inclusão de alunos com deficiências intelectuais (Parte 1 – 11 itens), físicas (Parte 2 – 12 itens) ou visuais (Parte 3 – 10 itens).

Observam-se valores médios ligeiramente superiores ao ponto médio da escala (score 3), indicando níveis médios da autoeficácia do futuro professor em relação à inclusão de alunos com deficiências intelectuais ($M = 3.17$; $DP = 0.73$), com deficiências físicas ($M = 3.25$; $DP = 0.79$) e com deficiências visuais ($M = 3.14$; $DP = 0.90$). (Tabela 2.)

Tabela 2 – Média e desvio padrão da percepção de capacidade para ensinar Educação Física de maneira inclusiva.

Escala/dimensão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Escala de Autoeficácia (SE-PETE-D)				
Deficiência Intelectual	1.00	4.82	3.17	0.73
Deficiência Física	1.00	5.00	3.25	0.79
Deficiência Visual	1.00	5.00	3.14	0.90

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quanto às fontes de autoeficácia docente medidas através da Escala de Fontes de Autoeficácia Docente, os escores médios das dimensões persuasão social ($M = 4.75$; $DP = 0.78$), experiências diretas ($M = 4.63$; $DP = 0.82$) e experiências vicárias ($M = 4.44$; $DP = 0.92$) são maiores do que o escore médio da escala (score 3.5), indicando níveis elevados nessas dimensões das fontes de autoeficácia. Pelo contrário, a média da dimensão estados fisiológicos e afetivos ($M = 3.23$; $DP = 1.06$) é inferior a 3.5, mostrando que nesta amostra os níveis desta fonte de autoeficácia são baixos (Tabela 3).

Os valores do Alfa de Cronbach das dimensões estados fisiológicos e afetivos (0.783) e persuasão social (0.705) foram superiores a 0.70, sendo, portanto, indicadores de uma boa confiabilidade. Quanto às dimensões experiências vicárias

(0.646) e experiências diretas (0.591), os valores do Alfa de Cronbach apontam para níveis de confiabilidade razoável.

Tabela 3 – Percepção da informação advinda das fontes de autoeficácia docente.

Escala/dimensão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Escala sobre Fontes de Autoeficácia docente				
Estados fisiológicos e afetivos	1.00	6.00	3.23	1.06
Persuasão social	1.80	6.00	4.75	0.78
Experiências vicárias	1.67	6.00	4.44	0.92
Experiências diretas	1.67	6.00	4.63	0.82

Fonte: Dados da Pesquisa

4.2 Associação entre os Níveis de Autoeficácia para Inclusão de Alunos com Deficiência (SE-PETE-D) e Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED)

Na Tabela 4 são apresentados os resultados das comparações dos escores médios das dimensões da autoeficácia e das fontes de autoeficácia docente para graduandos, entre os participantes do sexo masculino e os do sexo feminino. Os resultados levam a concluir que não existem diferenças significativas quanto ao gênero em nenhum dos casos ($p > 0.05$).

Tabela 4 – Comparação da autoeficácia (SE-PETE-D) e das fontes de autoeficácia (EFAED), por gênero (N = 188).

Escala/dimensão	Masculino (n = 97)	Feminino (n = 91)	Teste T de Student
Escala de Autoeficácia			
Deficiência Intelectual	3,21 (0,75)	3,12 (0,71)	$p = 0,414$
Deficiência Física	3,29 (0,81)	3,20 (0,76)	$p = 0,473$
Deficiência Visual	3,12 (0,93)	3,16 (0,87)	$p = 0,720$
Escala de Fontes de Autoeficácia			
Estados fisiológicos e afetivos	3,14 (1,10)	3,33 (1,01)	$p = 0,209$
Persuasão social	4,72 (0,77)	4,78 (0,79)	$p = 0,647$
Experiências vicárias	4,47 (0,94)	4,41 (0,91)	$p = 0,655$
Experiências diretas	4,59 (0,85)	4,67 (0,79)	$p = 0,528$

Fonte: Dados da Pesquisa

Também não existem diferenças significativas entre os futuros professores da instituições públicas, estaduais ou federais e os professores da instituições privadas, nem nas dimensões da autoeficácia nem nas fontes de autoeficácia docente ($p > 0.05$) (Tabela 5).

Tabela 5 – Comparação da autoeficácia (SE-PETE-D) e das fontes de autoeficácia (EFAED), por instituição de ensino (N = 188).

Escala/dimensão	Pública estadual ou federal (n = 41)	Privada (n = 147)	Teste T de Student
SE-PETE-D			
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)	$p = 0,933$
EFAED			
Estados fisiológicos e afetivos	3,51 (0,91)	3,15 (1,09)	$p = 0,051$
Persuasão social	4,70 (0,75)	4,76 (0,78)	$p = 0,666$
Experiências vicárias	4,27 (1,01)	4,49 (0,90)	$p = 0,176$
Experiências diretas	4,70 (0,63)	4,61 (0,87)	$p = 0,526$

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao questionar os participantes a respeito de suas experiências de ensino para pessoas com deficiência, a maioria, (60,1%) mencionaram não ter qualquer experiência, enquanto 39,9% referiram alguma experiência com ensino para pessoas com deficiência.

Os resultados da comparação entre os futuros professores com e sem experiência de ensino para pessoas com deficiência (Tabela 6) mostram que os que têm experiência de ensino têm escores médios mais elevados nas dimensões da autoeficácia.

As diferenças são estatisticamente significativas na dimensão Deficiência Física ($p = 0.016$) e próximas da significância estatísticas nas dimensões Deficiência Intelectual ($p = 0.053$) e Deficiência Visual ($p = 0.073$). Estes resultados levam a concluir que os participantes com experiência de ensino para pessoas com deficiência têm maiores níveis de autoeficácia em relação à inclusão de alunos com deficiências intelectuais, de deficiências físicas e de deficiências visuais.

Quanto às fontes de autoeficácia docente, não existem diferenças significativas entre os participantes que têm experiência de ensino para pessoas com deficiência e os que não têm ($p > 0.05$).

Tabela 6 – Comparação da autoeficácia (SE-PETE-D) por experiências de ensino para pessoas com deficiência (N = 188).

Escola/dimensão	Com experiência (n = 75)	Sem experiência (n = 113)	Teste T de Student
SE-PETE-D			
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)	$p = 0,073$
EFAED			
Estados fisiológicos e afetivos	3,26 (1,00)	3,21 (1,10)	$p = 0,757$
Persuasão social	4,73 (0,80)	4,76 (0,77)	$p = 0,764$
Experiências vicárias	4,43 (0,90)	4,45 (0,94)	$p = 0,858$
Experiências diretas	4,70 (0,80)	4,58 (0,83)	$p = 0,335$

Fonte: Dados da Pesquisa

4.3 Correlações entre autoeficácia, fontes de autoeficácia e variáveis de caracterização dos participantes

Quanto às correlações entre as fontes de autoeficácia e as dimensões da autoeficácia (Tabela 7), observam-se correlações negativas significativas ($p < 0.001$) moderadas entre os estados fisiológicos e afetivos e as 3 dimensões da autoeficácia. Estes resultados sugerem que os participantes com escores mais elevados nas fontes de autoeficácia associadas aos estados fisiológicos e afetivos têm menores níveis de autoeficácia em relação à inclusão de alunos com deficiências intelectuais ($R = -0.312$), com deficiências físicas ($R = -0.233$) e com deficiências visuais ($R = -0.199$).

Pelo contrário, participantes com escores mais elevados nas experiências vicárias têm também escores mais elevadas nas três dimensões da autoeficácia, uma vez que as correlações são positivas e significativas ($p < 0.001$): deficiências intelectuais ($R = 0.218$), deficiências físicas ($R = 0.236$) e com deficiências visuais ($R = 0.196$)

As correlações das fontes persuasão social e experiências diretas com as três dimensões da autoeficácia são próximas de zero e não significativas ($p > 0.05$), indicando a ausência de associação destas fontes de autoeficácia com as três dimensões da autoeficácia docente.

Tabela 7 – Correlação entre a autoeficácia (SE-PETE-D) e as fontes de autoeficácia (EFAED) (N = 188).

Escala sobre Fontes de Autoeficácia do Professor (EFAED)	Escala de Autoeficácia (SE-PETE-D)		
	Deficiência Intelectual	Deficiência Física	Deficiência Visual
Estados fisiológicos e afetivos	-0.312**	-0.233**	-0.199**
Persuasão social	0.095	0.116	0.069
Experiências vicárias	0.218**	0.236**	0.196**
Experiências diretas	-0.036	0.055	0.011

*Coefficiente de Correlação de Pearson: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.*

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à correlação com a idade, com o ano que cursa atualmente e com 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 8) indicam a ausência de associação. Apenas as correlações da dimensão “deficiência física” com o ano que cursa atualmente ($R = 0.145$; $p < 0.05$).

Tabela 8 - Correlação da autoeficácia (SE-PETE-D) com a idade, com o ano do curso e o com número de disciplinas na graduação relacionadas ao ensino de educação física para pessoas com deficiência (N = 188).

Escala/dimensão	Idade	Ano que cursa atualmente	Número de disciplinas
SE-PETE-D			
Deficiência Intelectual	-0.071	0.079	0.063
Deficiência Física	-0.041	0.145*	0.103
Deficiência Visual	0.020	0.140	-0.011

*Coefficiente de Correlação de Spearman: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.*

Fonte: Dados da Tabela.

Em relação a fonte “estados fisiológicos e afetivos” com o número de disciplinas ($R = 0.186$; $p < 0.05$) são significativamente positivas, mas de baixa intensidade, indicando uma ligeira associação entre estas variáveis (Tabela 9).

Tabela 9 – Correlação das fontes de autoeficácia (EFAED) com a idade, com o ano do curso e o com número de disciplinas na graduação relacionadas ao ensino de educação física para pessoas com deficiência (N = 188).

Escala/dimensão	Idade	Ano que cursa atualmente	Número de disciplinas
EFAED			
Estados fisiológicos e afetivos	0.004	0.061	0.186*
Persuasão social	-0.125	-0.071	0.049
Experiências vicárias	0.124	-0.040	-0.011
Experiências diretas	-0.020	-0.011	0.005

*Coefficiente de Correlação de Spearman: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.*

Fonte: Dados da Tabela.

5 DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos nesse estudo, inicialmente trataremos discussões referentes aos níveis de autoeficácia dos futuros professores investigados nessa pesquisa, a respeito da inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física.

Os sujeitos investigados se mostraram com níveis médios de dimensões de autoeficácia, sendo a autoeficácia para ensinar alunos com deficiência física o nível mais alto. Este resultado vai ao encontro dos estudos de Holman (2011) e Triezemberg (2014), sobre a crença de autoeficácia para incluir alunos com deficiência física. Professores com elevados níveis de autoeficácia docente são mais propensos para persistir na tarefa e muitas vezes conseguem realizá-la com êxito, assim como são mais favoráveis a introduzir práticas e metodologias inovadoras e a serem democráticos com os alunos. Por isso, a autoeficácia docente pode ser desenvolvida permitindo bons desempenhos profissionais e engajamento dos alunos nas aulas de educação física escolar (ROCHA, 2011; BLOCK et al., 2013; VENDITTI JR, 2010).

Sendo os participantes desta pesquisa estudantes em formação e apresentado um nível moderado a alto de autoeficácia docente, ainda é possível desenvolvê-la. Assim, é necessário promover práticas formativas que favoreçam o desenvolvimento dos futuros professores nessa direção.

Deve ser oferecido durante a graduação vivências práticas durante as aulas, estágios supervisionados obrigatórios na área de educação física adaptada, cursos de extensão à comunidade, assim como o aumento de carga horária nas disciplinas de educação física adaptada (PALLA, MAUERBERG-DECASTRO, 2004), e também experiências por meio do oferecimento de situações ligadas às quatro fontes de autoeficácia docente, como serão explicadas mais abaixo.

Nesse sentido, Loreman, Sharma e Forlin (2013) consideram que a crença pessoal de autoeficácia influencia a percepção de conhecimentos sobre o ensino inclusivo e de habilidades de ensino, e afeta diretamente o modo de ensino de maneira inclusiva.

Quanto às fontes de autoeficácia docente, a fonte de persuasão social foi indicada como a mais influente na percepção dos participantes, e a fonte com menor influência foi a de estados fisiológicos e afetivos.

Quando alguém é iniciante em uma atividade, como os participantes desta pesquisa, eles podem ser influenciados pelo que outras pessoas dizem a respeito de suas capacidades (BANDURA, 1997; IAOCHITE, 2007; LOREMAN; SHARMA; FORLIN, 2013).

Contudo, a força da percepção desta fonte depende da qualidade da informação recebida, bem como da percepção que o persuadido tem em relação ao conhecimento e credibilidade da fonte persuasora (BANDURA, 1997). Dessa forma, professores universitários que tratam do ensino inclusivo têm papel importante na formação dos futuros professores. Eles são reconhecidos como detentores do conhecimento relativo ao domínio investigado. Assim, a maneira como esses professores orientam, dão feedbacks e avaliam o desenvolvimento dos futuros professores pode ter impacto profundo em sua formação e desenvolvimento da crença de autoeficácia.

Costa Filho (2014), evidencia que a afirmação de que a fonte de persuasão social é importante na docência. Principalmente aos professores iniciantes, pois se dá importância ao conhecimento e especialidade da fonte persuasiva, já que estes, tem poucas experiências de ensino. Assim como os participantes dessa pesquisa, ao qual, muitos deles, não tem experiência nenhuma de ensino para alunos com deficiência.

Quanto à fonte de estados fisiológicos e afetivos, estudos com professores e futuros professores tem recorrentemente mostrado que esta é a que menos influencia na autoeficácia docente percebida (IAOCHITE; NETO 2014; COSTA FILHO, 2014; ROLL-PETTERSSON, 2008).

Na formação de professores, geralmente essa fonte está associada ao início das atividades de estágio curricular. Em professores, geralmente no início da atividade docente. Como os participantes mencionam ter pouca experiência com inclusão, pode ser também que não tenha experimentado ativações fisiológicas de tal modo que pudessem ser percebidas, o que pode ser devido à falta de experiência com o ensino inclusivo.

Na fonte de estados fisiológicos e afetivos, as sensações psicofisiológicas, como ansiedade, confiança excessiva, medo, timidez, alegria, dor, fadiga, emoção, alteração da frequência cardíaca, influenciam e podem dar indicativos na compreensão da capacidade de realizar o ensino do futuro professor, diminuindo ou

não tal compreensão e mobilização de esforços para realizar uma ação (BANDURA, 1997; COSTA FILHO, 2014).

Nas comparações dos resultados entre os participantes do sexo masculino e do sexo feminino, das dimensões de autoeficácia e das fontes de autoeficácia, não foram encontradas diferenças significativas quanto ao gênero em nenhum dos casos.

Gutierrez Filho et al (2011) afirmam que na literatura especializada não se encontram diferenças significativas estatisticamente entre as percepções de competências e atitudes dos professores do sexo feminino ou masculino. Acrescentando, que os professores que possuem boas experiências educacionais, são mais suscetíveis a confirmar alta confiança no ensino, independente do gênero dos mesmos.

Portanto, necessário se faz a realização de mais investigações na área. Dessa forma, ainda não há como afirmar se o gênero do professor influencia ou não nas suas dimensões de autoeficácia e fontes de autoeficácia docente.

Quando os resultados desta pesquisa são comparados frente as experiências de ensino para ministrar aulas para pessoas com deficiência, observa-se que os participantes que tiveram experiências de ensino têm níveis mais elevados nas dimensões da autoeficácia do que os participantes sem experiência, sendo a diferença significativa estatisticamente na dimensão deficiência física.

À vista disso, pesquisas tem relatado em seus resultados que o nível de autoeficácia de professores e futuros professores se encontram maiores quando existe uma formação inicial que permite experiências com o tema. Professores e futuros professores se beneficiam das aprendizagens em disciplinas da graduação, conhecimento da legislação, experiência e convivência com pessoas deficientes, e a formação continuada dos professores tem relações positivas com o desenvolvimento e aumento dos níveis de autoeficácia docente (ROLL-PETTERSSON, 2008; ENGSTRAND E ROLL-PETTERSON, 2014; LOREMAN, SHARMA E FORLIN, 2013).

Continuar oferecendo situações dessa natureza se mostra uma efetiva estratégia para fortalecer a crença de autoeficácia para a inclusão na escola. Contudo, essas experiências precisam ser pensadas e elaboradas de maneira eficaz, no que diz respeito ao objetivo, estrutura e avaliação. Como vimos, a persuasão social, em forma de *feedbacks* e avaliações são também fontes

importantes para futuros professores. Valendo ressaltar que o currículo na formação inicial do professor deve manter o desenvolvimento de experiências e conhecimentos variados da educação física inclusiva e educação física adaptada ao longo da graduação (RIZZO; KINKENDALL, 1995).

Pajares (1992) nos coloca sobre a reflexão que a crença que o professor tem sobre as tarefas que pode ou não realizar é mais preditora do seu comportamento do que de fato o conhecimento dos conteúdos. Ainda acrescenta que dois indivíduos podem ter habilidades e conhecimentos semelhantes e apresentar níveis de autoeficácia muito diferentes. Por isso, podemos explicar a inexistência de diferenças estatísticas significantes entre as crenças de fontes de autoeficácia dos futuros professores com e sem experiências de ensino.

Para as correlações entre as fontes de autoeficácia e as dimensões de autoeficácia, os futuros professores participantes dessa pesquisa que se encontram com escores mais elevados nas fontes de autoeficácia associadas aos estados fisiológicos e afetivos têm menores níveis de autoeficácia em relação à inclusão de alunos com as três diferentes deficiências estudadas aqui.

Isso pode ocorrer porque sendo a fonte de estados fisiológicos e afetivos formulada por aspectos psicofisiológicos, como ansiedade, medo, nervosismo, entre outros, esses pontos podem interferir no bom andamento de uma aula.

Costa Filho e laochite (2015), investigaram futuros professores em situação de estágio na escola, obtiveram os resultados que inicialmente os graduandos declaram se sentir ansiosos e inseguros em relação as suas primeiras experiências de ensino, e ao decorrer das aulas ministradas, os sentimentos ficavam mais positivos e se sentiam mais confiantes.

Kaus et al. (2008), alega que as respostas fisiológicas influenciam as crenças de autoeficácia, podendo afetar negativa ou positivamente na realização de tarefas. Com isso, a diminuição de condições de estresse e emoções que podem ser prejudiciais, auxiliam no controle do raciocínio, e “a crença do indivíduo acerca da própria capacidade determina quanto estresse, ansiedade e depressão as pessoas vivenciam em situações difíceis” (KAUS et al., 2008, p. 39).

Já os participantes com escores mais elevados nas experiências vicárias se correlacionam positivamente com as três deficiências estudadas: deficiência intelectual, deficiência física e deficiência visual.

A experiência vicária ocorre a partir da observação de exemplos e modelos sociais, quando o aluno da graduação se depara com modelos de sucesso, principalmente quando estes modelos possuem habilidades semelhantes a ele, sustenta suas crenças e pode aumentar suas percepções de condições para evoluir e ter bom desempenho em atividades de mesmo cunho (COSTA FILHO, 2014).

Finalmente, a experiência vicária é mais preponderante para futuros professores que não tem experiência no ensino, ou professores iniciantes com poucas vivências, como neste estudo. Uma pessoa em sua individualidade, concederá os seus valores e avaliações medindo o quanto as informações que possui serão consideradas para desenvolver a crença da experiência vicária. Possuindo assim, controle sobre as tarefas a serem cumpridas (BANDURA, 1997).

6 CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo investigar as crenças e fontes de autoeficácia docente de futuros professores para o ensino de educação física adaptada na escola. Buscou-se identificar as diferenças entre a percepção de autoeficácia para o ensino inclusivo correlacionando com algumas variáveis de caracterização, sendo elas, gênero, tipo de instituição e experiências prévias de ensino para pessoas com deficiência no contexto escolar.

De acordo com os resultados obtidos nessa pesquisa, pudemos perceber que os estudantes de educação física se mostram com moderado nível de autoeficácia, o que pode ser aumentado e melhor desenvolvido, se estes, tiverem oportunidades de vivências e experiências práticas relacionadas a área inclusiva durante a formação inicial. Tais experiências são essenciais e ajudam na construção das crenças de autoeficácia do futuro professor. Além disso, conhecer situações reais e compreendê-las, sabendo como agir pode ser um estímulo e servir de ajuda para quando se inicia a carreira docente.

É importante ressaltar que durante o curso de Educação Física deve-se abordar e proporcionar aos alunos saberes teóricos e práticos relacionados ao tema, para que não se responsabilize apenas uma disciplina durante a graduação para tratar desse vínculo. O desenvolvimento de estratégias para ensinar educação física de forma inclusiva deveria ocorrer nas diferentes disciplinas que compõem a formação inicial (e continuada) dos profissionais ligados à escola.

A inclusão escolar tem de ser vista com seriedade e responsabilidade, pois muitas são as barreiras para a sua efetivação com qualidade. Quando o professor se sente capaz e motivado para realizar seu trabalho com vigor e segurança, se depara com maiores chances de sucesso de aprendizagem, de envolvimento, união e respeito de seus alunos. Além disso, esse profissional com níveis elevados de autoeficácia percebida, tende a permanecer empenhado por mais tempo e a não desistir tão fácil de seus objetivos.

Ao se identificar as fontes de autoeficácia docente dos sujeitos desse estudo, convém dizer que elas precisam ser exploradas junto aos processos de formação para ensinar de forma inclusiva. Não foram encontradas diferenças significativas em relação a gênero ou tipo de instituição que estudavam. Diferenciou-se apenas os graduandos com e sem experiência, sendo que os futuros professores com

experiências prévias se sentiam mais confiantes para ensinar alunos com deficiências em turmas de educação física na escola. Isso reforça novamente a importância da experiência durante a formação inicial.

Novamente nos levando a reflexão que a formação inicial com conteúdos práticos e vivências com o ensino, só tendem a auxiliar no processo da formação de crenças e desenvolvimento de habilidades e competências do futuro professor.

Há algumas limitações nesse estudo, como o número de participantes e a aplicação em uma pequena região. Outra limitação é a de que a escala utilizada de percepção da autoeficácia para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física, encontra-se em processo de validação, esta escala foi traduzida da escala original em inglês para ser aplicada nos participantes desse estudo, muito embora o índice de confiabilidade da escala seja bastante satisfatório.

Destaca-se que a realização de mais pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores para o ensino de educação física adaptada relacionada a teoria social cognitiva e mais propriamente a 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 que tenham a docência de maneira inclusiva inserida em contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. J.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, mai/ago, 2005.
- ALVES, T. P. et al. Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar. **Rev. Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 192-204, set, 2013.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; MACIEL, A. C. Crenças de auto-eficácia docente: problematizando sua importância no cotidiano escolar a partir de um estudo junto a professores de línguas estrangeiras. **Rev. da Educação**, Aveiro, v. XVI, n. 1, p. 1-13, 2005.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman. 1997.
- BLOCK, M. E. et al. Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. **Adapted Physical Activity Quarterly**, [S.L.], v. 29, p. 184-205, 2013.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **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). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 15 de maio. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, **resolução nº 7**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 4 de Abril. 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 03, DE 16 DE JUNHO DE 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). [S.L.], 1987. Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 15 de maio. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>>. Acesso em: 10 de abril. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Evolução da educação especial no brasil**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 4 de Abril. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 4 de Abril. 2016.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 4 de Abril. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **A convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/ConvencaoComentada.pdf>>. Acesso em: 2 de Dez. 2015.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Rev. Integração**, Brasília, p. 26-30, 2002.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. **Rev. Da Educação Física/UEM**, Marília, v. 26, n. 2, p. 201-211, 2.trim, 2015.

COSTA FILHO, R. A. **Professores Iniciantes de Educação Física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.

DIEHL; Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças**. 2. Ed. São Paulo: Phorte editora, 2008.

ENGSTRAND, R. Z.; ROLL-PETTERSSON, L. Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. **Journal of Research in Special Education Needs**, Suécia, v. 14, n. 3, p. 170-179, 2014.

FALKENBACH, A. P. et al. A questão da integração e da inclusão nas aulas de educação física. **Rev. Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 106, mar, 2007.

FREIRE, S. **Um olhar sobre a inclusão**. **Rev. Educação**, [S.L], v. XVI, n.1, p. 5-20, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORGATTI, M. G. **Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores**. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GUTIERRES FILHO, P. J. B. et al. Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na educação física: uma revisão da produção científica brasileira. **Rev. Liberabit**, Lima, v. 17, n. 1, p. 19-30, 2011.

GUTIERRES FILHO, P. J. B. et al. Revisão da produção científica internacional sobre crenças, atitudes, opiniões e comportamentos docentes na inclusão em educação física. **Rev. Liberabit**, Lima, v. 18, n. 2, p. 173-181, jul/dez, 2012.

HOLMAN, P. A. **An examination on elementary physical education teachers' perceived self-efficacy toward teaching children with orthopedic impairments in Montana: do teachers feel competent?** 2011. Dissertação (Mestrado em Health and Human Performance, Health Promotion). University of Montana, Missoula, 2011.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 157 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, 2012.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out/dez, 2011.

IAOCHITE, R. T; NETO, S. S. Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.20, n.2, p.143-150, Abr/Jun, 2014.

KAUS et al. **Características afetivo- motivacionais do processo ensino-aprendizagem**. Secretaria de estado da educação, Curitiba, p. 1-107, 2008.

LOPES, M. C; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, [S.L], v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago, 2014.

LOREMAN, T.; SHARMA, U.; FORLIN, C. Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. **Australian Journal of Teacher Education**, Australia, v. 38, n. 1, p. 27-44, 2013.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane. **Atividade Física Adaptada**. 2 ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito Editora, 2011.

MAZINI FILHO ET AL. A importância das aulas inclusivas de educação física para os portadores de deficiência. **Rev. Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 139, dez, 2009.

MELO, J. P. O ensino da educação física para deficientes visuais. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 117-131, mai, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17.dez 2015.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Flórida, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PALLA, C. A.; MAUERBERG-DECASTRO, E. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Rev. da Sobama**, [S.L], v. 9, n. 1, p. 25-34, dez, 2004.

PASSERINO, L. M.; PEREIRA, A. C. C. Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 831-846, jul/set. 2014.

RICHARDSON, Roberto Jerry. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZO, T. L.; Kirkendal, D. R. Teaching Students With Mild Disabilities: What Affects Attitudes of Future Physical Educators?. **Adapted physical activity quarterly**. [S.L], n.12, p. 205-216, 1995.

ROCHA, D. M. **Crenças de autoeficácia e práticas docentes: uma análise de professores de física em um contexto de inovação**. 2011. 189f. Dissertação de mestrado (Ensino de Física) – Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROLL-PETTERSSON, L. Teacher's perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: finding from Sweden. **Education and Training in Developmental Disabilities**, Estocolmo, v. 43, n. 2, p. 174-185, 2008.

SADALLA, A. M.; SARETTA, P.; ESCHER, C. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 93-113.

SILVA, D.R.; FERREIRA, J. S. Intervenções na educação física em crianças com síndrome de down. **Rev. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 69-76, 1. sem. 2001.

TRIEZEMBERG, T. N. **Self-efficacy towards inclusion among physical education teachers with and without an undergraduate adapted physical education teaching minor**. 2014. Dissertação (Mestrado em Science in Exercise and Sport

Science: Physical Education Teaching Adapted Physical Education Concentration). College of Science and Health, University of Wisconsin – La Crosse, 2014.

SPECIAL OLYMPICS. **What is intellectual disability?**. c2016. There are many kinds of intellectual disabilities -- and many causes. Intellectual disability is the most common developmental disability. Disponível em: <http://www.specialolympics.org/Sections/Who_We_Are/What_Is_Intellectual_Disability.aspx>. Acesso em: 29 de Agos. 2016.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, New York, v.17, p. 783-805, fev, 2001.

VENDITTI JR. R. **Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física**. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VENDITTI JR. R. **Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de educação física adaptada**. 2010. 338 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Mayra Matias Fernandes, RG 49.107.640-x, convido-o (a) a participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo como trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física na Unesp-Rio Claro, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Tadeu laochite. O título do trabalho é “Autoeficácia para o ensino de Educação Física adaptada na escola” e tem por objetivo investigar as crenças e fontes de autoeficácia docente de futuros professores para o ensino de educação física adaptada na escola.

A sua participação nessa pesquisa será a de preencher a um conjunto de instrumentos composto por um questionário de caracterização, uma escala de autoeficácia e de fontes de autoeficácia, (impressos e/ou na forma digital). Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento do preenchimento dos instrumentos. Para minimizar esses riscos, as questões do questionário e escalas foram elaboradas de modo a evitar constrangimentos, enfocando-se somente o objeto de estudo. Caso você se sinta desconfortável em qualquer momento do preenchimento dos instrumentos, os mesmos poderão ser interrompidos; e se não estiver nas suas melhores condições de saúde, os procedimentos serão remarcados.

O preenchimento dos instrumentos na forma impressa ocorrerá em clima amistoso e de respeito. Asseguramos também a plena liberdade de desistência na pesquisa, bem como solicitar esclarecimentos a qualquer momento. Além disso, se você se sentir constrangido ou incomodado com alguma questão, terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade. A análise dos dados será realizada de modo a respeitar a sua opinião sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas.

Em relação aos benefícios, o desenvolvimento deste estudo possibilitará analisar de que maneira a formação inicial dos futuros professores de Educação Física tem contribuído para construir a capacidade para ensinar alunos com deficiência, bem como compreender o quanto os futuros professores se sentem preparados para trabalhar com educação física adaptada na escola. Trata-se de uma proposta que buscará contribuir para as discussões sobre a formação inicial para o ensino de educação física de forma inclusiva, além de ampliar os estudos sobre o diagnóstico da compreensão das crenças pessoais de capacidade para ensinar ainda na formação inicial, temática pouco estudada no cenário brasileiro no campo da Educação Física.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração.

Sendo assim, se você se encontrar suficientemente esclarecido, o (a) convido a assinar este Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador responsável.

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite
Pesquisador Responsável/Orientador
RG: 18898097

Mayra Matias Fernandes
Aluno Pesquisador

Instituição: Instituto de Biociências - UNESP -
Rio Claro - Departamento de Educação
Endereço: Avenida 24-A, 1515, Bela Vista,
CEP: 13506-900
Contato: fone (19) 3526-9686.
e-mail: iaochite@rc.unesp.br

Instituição: Instituto de Biociências - UNESP -
Rio Claro - Departamento de Educação.
Endereço: Avenida 24-A, 1515, Bela Vista,
CEP: 13506-900
Contato: fone (19) 983804220
e-mail: mayfernandes04@gmail.com

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 3526-9678

Rio Claro, ____ de _____ de _____

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____ RG: _____
Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: _____
Endereço: _____ CEP: _____
Fone: _____/_____ e-mail: _____

Assinatura do participante _____