
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS**

**AUTOEFICÁCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM
ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA: UM OLHAR NA FORMAÇÃO
DISCENTE NUM CENÁRIO BRASILEIRO PÓS COVID-19**

DEBORA GAMBARY FREIRE

**Rio Claro – SP
2025**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS**

**AUTOEFICÁCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM
ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA: UM OLHAR NA FORMAÇÃO
DISCENTE NUM CENÁRIO BRASILEIRO PÓS COVID-19**

DEBORA GAMBARY FREIRE

Tese apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Câmpus de Rio
Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Doutora em Desenvolvimento
Humano e Tecnologias.

Orientador: Dr. Rubens Venditti
Júnior

Coorientador: Dra. Diana Aguiar
Vieira

**Rio Claro - SP
2025**

F866a

Freire, Debora Gambary

Autoeficácia no estágio curricular supervisionado em atividade motora adaptada : um olhar na formação discente num cenário brasileiro pós COVID-19 / Debora Gambary Freire. -- Rio Claro, 2025
187 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Rubens Venditti Júnior

Coorientadora: Diana Aguiar Vieira

1. Estudo e ensino (Estágio). 2. Educação física para pessoas com deficiência. 3. Autoeficácia. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: AUTOEFICÁCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA: UM OLHAR NA FORMAÇÃO DISCENTE NUM CENÁRIO BRASILEIRO PÓS COVID-19

AUTORA: DEBORA GAMBARY FREIRE

ORIENTADOR: RUBENS VENDITTI JUNIOR

COORIENTADORA: DIANA MARGARIDA PINHEIRO DE AGUIAR VIEIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, área: Tecnologias nas Dinâmicas Corporais pela Comissão Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
RUBENS VENDITTI JUNIOR
Data: 21/10/2025 14:47:19-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. RUBENS VENDITTI JUNIOR (Participação Presencial)
Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Profa. Dra. NATÁLIA CRISTINA DE OLIVEIRA (Participação Presencial)
Departamento de Educação Física / UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo - SP

Profa. Dra. LETÍCIA APARECIDA CALDERÃO SPOSITO (Participação Presencial)
Departamento de Educação Física / Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. AFONSO ANTONIO MACHADO (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR (Participação por Parecer Circunstanciado)
Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Rio Claro, 10 de outubro de 2025

PAI, dedico este trabalho à você.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A minha mãe Rosa que no momento mais difícil das nossas vidas, sempre me incentivou a permanecer nos estudos; a minha querida irmã Priscila, que sempre se fez presente, obrigada pelas sábias palavras em momentos de escolhas.

A você, meu orientador, Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior, obrigada por não me deixar desistir na reta final e principalmente obrigada pelas conversas profundas no laboratório, as lágrimas e compreensão por tudo que ocorreu em minha vida no ano de 2024. Você é meu “*fechamento*”, agradeço muito por ter confiado em mim desde 2017, a trajetória que traçamos desde o mestrado até o doutorado me faz refletir sobre as experiências de sucesso que tivemos e o quanto você me influenciou profissionalmente.

Em especial, à minha coorientadora Profa. Dra. Diana Aguiar Vieira (ISCAP/ Politécnico do Porto) que sempre me incentivou e acreditou em mim, obrigada pelas lindas mensagens no WhatsApp, nossas reuniões no Google Meet e as longas trocas de experiência.

A todos (as) nossos alunos e alunas, estagiários e estagiárias em formação acadêmica, que participaram da pesquisa de campo; aos nossos (as) colegas de profissão e docência, que de alguma forma colaboraram para a realização e confecção desta pesquisa!

Finalmente, mas não menos importante, à Ana Júlia Zambrini de Miranda e Osvaldo Tadeu da Silva Júnior, integrantes do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE- FC/ UNESP-BAURU), sob coordenação do Prof. Dr. Rubens Venditti Jr (UNESP-BAURU/FC-DEF), obrigada pelas conversas em nossos plantões no laboratório e a todos(as) os(as) integrantes do LAMAPPE pelas trocas de experiências.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A satisfação com as experiências acadêmicas tem sido alvo de estudos de diferentes áreas do conhecimento, e no campo da Educação Física a autoeficácia é definida como o julgamento ou crença que um indivíduo tem sobre a própria capacidade de realizar alguma tarefa específica, sendo investigada em diferentes contextos, como por exemplo, no Estágio Curricular Supervisionado. O objetivo do estudo foi analisar os níveis da autoeficácia de discentes que estão atualmente no curso de bacharelado em Educação Física, a partir da tradução e adaptação da *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)*. Trata-se de uma Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência, e pretendeu-se adaptá-la para o contexto brasileiro e propor estratégias para a disciplina de estágio no atendimento às pessoas com deficiência. Adotou-se a metodologia quantitativa do tipo descritiva. Participaram da amostra 45 discentes do curso de Educação Física Bacharelado, que já cursaram ou estão cursando a disciplina de estágio no atendimento às pessoas com deficiência. Para coleta de dados foi utilizado a *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities* (Block et al., 2013). A tradução foi realizada pelo método sistemático e um segundo instrumento, o Inventário de Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011), foi utilizado para analisar o suporte social dos supervisores de estágio. Para verificar o nível de autoeficácia foi utilizada a estatística descritiva, com médias e desvio-padrão das escalas utilizadas e dos resultados dos participantes da pesquisa. Além disso, foi utilizada a análise de cluster hierárquicos para buscar associações entre as variáveis mais significantes para a amostra. A maioria dos discentes era do sexo masculino (59,57%), seguidos pelas respondentes do sexo feminino (31,91%), e houve um pequeno percentual de respondentes identificados como não-binários (2,13%) ou que preferiram não responder a esta questão (2,13%). Quanto ao total de horas realizadas no estágio de atendimento às pessoas com deficiência, as que se destacaram foi: até 20 horas (33,33%), de 21 a 40 horas (37,78%) acima de 41 horas até 60 horas (15,56%). Referente aos locais em que realizaram estágio, as categorias que mais se destacaram foram instituições que atendem pessoas com deficiência (44,44%), academias (40%) e projetos de extensão (20%). Sobre os níveis de autoeficácia, nota-se que o maior índice na deficiência física ($M = 3,87$) e visual ($M = 3,78$) e o menor índice nas deficiências intelectuais ($M = 3,38$) e no transtorno do espectro autista ($M = 3,53$), demonstrando que os discentes apresentam dificuldade e não se sentem tão capazes em incluir pessoas com deficiência intelectual e autistas. Por fim, ao fazer a associação entre os índices gerais dos discentes e suas variáveis, encontrou-se diferença significativa na percepção da autoeficácia em questão do tipo de deficiência a ser trabalhada, podendo ser interpretado como reflexo das complexidades inerentes ao atendimento a esse público. Assim, os achados da pesquisa reforçam a necessidade de equilibrar, na formação inicial, oportunidades de prática e reflexão que contemplem todas as deficiências.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Pessoa com Deficiência. Autoeficácia. Formação Inicial. Atuação Docente. Educação Física Adaptada. Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

ABSTRACT - SELF-EFFICACY IN SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN ADAPTED MOTOR ACTIVITY: AN OVERVIEW AT STUDENT TRAINING IN A BRAZILIAN POST-COVID-19 SCENARIO

Satisfaction with academic experiences has been the focus of studies in various fields of knowledge, and in the field of Physical Education, self-efficacy is defined as the judgment or belief an individual has regarding their own ability to perform a specific task. It has been investigated in different contexts, such as in the Supervised Internship. The objective of this study was to analyze the levels of self-efficacy among undergraduate students currently enrolled in the Bachelor's Degree in Physical Education program, based on the translation and adaptation of the Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D). This is a self-efficacy scale for the preparation of Physical Education teachers to work with children with disabilities, and the aim was to adapt it to the Brazilian context and to propose strategies for the internship course in the care of people with disabilities. A descriptive quantitative methodology was adopted. The sample consisted of 45 undergraduate students in the Bachelor's Degree in Physical Education program who had already taken or were currently enrolled in the internship course focused on serving people with disabilities. Data collection used the Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (Block et al., 2013). The translation was carried out using a systematic method, and a second instrument, the Internship Quality Inventory (Gamboa, 2011), was used to analyze the social support provided by internship supervisors. To verify the level of self-efficacy, descriptive statistics were employed, using the means and standard deviations of the scales and participants' results. In addition, hierarchical cluster analysis was used to identify associations between the most significant variables for the sample. Most participants were male (59.57%), followed by female respondents (31.91%), with a small percentage identifying as non-binary (2.13%) or preferring not to answer (2.13%). Regarding the total number of internship hours completed in the care of people with disabilities, the following categories stood out: up to 20 hours (33.33%), 21 to 40 hours (37.78%), and above 41 up to 60 hours (15.56%). Concerning the places where the internships were carried out, the most prominent categories were institutions serving people with disabilities (44.44%), fitness centers (40%), and outreach or extension projects (20%). As for the levels of self-efficacy, the highest indices were observed for physical ($M = 3.87$) and visual disabilities ($M = 3.78$), while the lowest indices appeared for intellectual disabilities ($M = 3.38$) and autism spectrum disorder ($M = 3.53$). This indicates that students experience greater difficulty and feel less capable of including individuals with intellectual disabilities and autism. Finally, when associating the students' overall self-efficacy indices with their variables, a significant difference was found in self-efficacy perception depending on the type of disability addressed. This can be interpreted as a reflection of the inherent complexities of working with this population. Thus, the study's findings highlight the need to balance, in initial teacher education, opportunities for practice and reflection that encompass all types of disabilities.

Keywords: Supervised Curricular Internship. People with disabilities. Self-efficacy. Initial formation. Teaching. Adapted Physical Education. Human Development and Technologies.

**RESUMÉN - AUTOEFICACIA EM PRÁTICAS CURRICULARES
SUPERVISADAS EM ACTIVIDAD MOTRIZ ADAPTADA: UMA MIRADA A LA
FORMACIÓN ESTUDIANTIL EM UM ESCENARIO BRASILEÑO POST-COVID-19**

La satisfacción con las experiencias académicas ha sido objeto de estudio en diferentes áreas del conocimiento, y en el campo de la Educación Física, la autoeficacia se define como el juicio o creencia que un individuo tiene sobre su propia capacidad para realizar una tarea específica, siendo investigada en diversos contextos, como por ejemplo, en la Práctica Curricular Supervisada. El objetivo del estudio fue analizar los niveles de autoeficacia de los estudiantes que cursan actualmente el grado en Educación Física, a partir de la traducción y adaptación de la Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D). Se trata de una Escala de autoeficacia para la formación de profesores de Educación Física que trabajan con niños con discapacidad, y se pretendió adaptarla al contexto brasileño y proponer estrategias para la asignatura de práctica en la atención a personas con discapacidad. Se adoptó una metodología cuantitativa de tipo descriptiva. Participaron en la muestra 45 estudiantes del curso de Educación Física (Grado), que ya cursaron o se encontraban cursando la asignatura de práctica en la atención a personas con discapacidad. Para la recolección de datos se utilizó la Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (Block et al., 2013). La traducción se realizó mediante un método sistemático, y un segundo instrumento, el Inventario de Calidad de la Práctica (Gamboa, 2011), fue utilizado para analizar el apoyo social de los supervisores de práctica. Para verificar el nivel de autoeficacia se empleó la estadística descriptiva, con medias y desviaciones estándar de las escalas utilizadas y de los resultados de los participantes en la investigación. Además, se utilizó el análisis de clúster jerárquico para buscar asociaciones entre las variables más significativas de la muestra. La mayoría de los estudiantes eran del sexo masculino (59,57%), seguidos por las respondientes del sexo femenino (31,91%), y hubo un pequeño porcentaje de participantes identificados como no binarios (2,13%) o que prefirieron no responder a esta cuestión (2,13%). En cuanto al total de horas realizadas en la práctica de atención a personas con discapacidad, los grupos que se destacaron fueron: hasta 20 horas (33,33%), de 21 a 40 horas (37,78%) y más de 41 hasta 60 horas (15,56%). Respecto a los lugares donde realizaron la práctica, las categorías más representativas fueron instituciones que atienden a personas con discapacidad (44,44%), gimnasios (40%) y proyectos de extensión (20%). En cuanto a los niveles de autoeficacia, se observa un mayor índice en la discapacidad física ($M = 3,87$) y visual ($M = 3,78$), y un menor índice en las discapacidades intelectuales ($M = 3,38$) y en el trastorno del espectro autista ($M = 3,53$), lo que demuestra que los estudiantes presentan dificultades y no se sienten tan capaces de incluir a personas con discapacidad intelectual y con autismo. Por último, al establecer la asociación entre los índices generales de los estudiantes y sus variables, se encontró una diferencia significativa en la percepción de la autoeficacia en función del tipo de discapacidad a trabajar, lo que puede interpretarse como un reflejo de las complejidades inherentes a la atención de este público. Así, los hallazgos de la investigación refuerzan la necesidad de equilibrar, en la formación inicial, oportunidades de práctica y reflexión que contemplen todas las discapacidades.

Palabras clave: Práctica Curricular Supervisada. Personas con Discapacidad. Autoeficacia. Formación Inicial. Enseñanza. Educación Física Adaptada. Desarrollo Humano y Tecnologías.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da relação da autoeficácia durante o ECS.....	27
Figura 2 – Imagem do I Festival de Atividade Física Adaptada (FEAFA), ocorrido no DEF-FC, UNESP Bauru. Estação de atividade de esporte adaptado coletivo. Primeiro Semestre/2019.....	46
Figura 3 - Imagem do IV Festival de Atividade Física Adaptada (FEAFA), ocorrido no DEF-FC, UNESP Bauru. Estação de atividade de esporte adaptado coletivo. Primeiro Semestre/2024.....	46
Figura 4 – Imagem da Visita ao CT – Centro Paralímpico Brasileiro, situado na cidade de São Paulo, realizada com os discentes da disciplina de ECS no ano de 2023.....	47
Figura 5 – Esquema representativo da reciprocidade tríade.....	59
Figura 06 – Esquema representativo da reciprocidade tríade.....	60
Figura 07 - Esquema da Base Teórica da tese, para fins ilustrativos de compreensão do trajeto e desenho metodológico da pesquisa.....	67
Figura 08 – Inventário da Qualidade do Estágio.....	75
Figura 9 - Esquema de tradução e Revisão utilizado por Dias Jr., 2016, etapas que foi utilizado para traduzir a escala utilizada no estudo.....	78
Figura 10 - Esquema de verificação empírica utilizado por Dias Jr., 2016, etapas utilizadas no estudo.....	79
Figura 11 – Organograma das etapas realizadas para tradução e adaptação da <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013).....	80
Figura 12 – Gráfico da distribuição das horas de Estágio Curricular Supervisionado no atendimento às pessoas com deficiência.....	87
Figura 13 – Gráfico de distribuição dos locais de realização do estágio curricular.....	89
Figura 14 – Gráfico da frequência de tipos de deficiência com os quais os estagiários tiveram contato direto durante o período de estágio.....	91
Figura 15 – Cluster Hierárquico da primeira escala utilizada para análise da autoeficácia - <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013) - dendrograma, construído com a técnica de ligação única, método Nearest Neighbor com intervalo da distância Euclidiana.....	98

Figura 16 – Média das variáveis ordenadas do maior para o menor valor da escala <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013).....	112
Figura 17 – Gráfico da média e desvio-padrão (DP) individuais em ordem de maior para menor média dos participantes na escala <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013) (n=45).....	118
Figura 18 – Gráfico da média e desvio-padrão (DP) individuais níveis de autoeficácia de todos os participantes, destacando as 5 maiores médias e as 5 menores médias na escala <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013).....	120
Figura 19 – Gráfico de confiabilidade/consistência das médias e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes na escala <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013) (n=45).....	121
Figura 20 – Cluster Hierárquico do Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011).....	126
Figura 21 – Gráfico das média e desvio-padrão (DP) da escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011).....	131
Figura 22 – Porcentagem dos participantes acima e abaixo da média geral da escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).....	134
Figura 23 – Gráfico das médias e do desvio-padrão dos participantes na escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo das disciplinas vigente x proposto de estágio do Projeto Político Pedagógico (2023) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, no campus de Bauru, na modalidade de bacharelado. Legenda: CH – Carga Horária.....35

Quadro 2- Lista de textos propostos para discussões iniciais nas disciplinas de ECS em AF para PCDs do curso de EF da UNESP Bauru, Faculdade de Ciências, de 2019 a 2022. Propostas de leitura das aulas teóricas das disciplinas de ECS em AF para PCDs (2019-2022). Foram 6 turmas já aplicadas esta proposta.....42

Quadro 3 – Listagem de Filmes e Outros Recursos Audiovisuais aplicados e propostos nas disciplinas de ECS em AF para PCDs (entre os anos e turmas de 2019 a 2022).....44

Quadro 4 – Quadro de palavra-chave utilizada na escala (*SE-PETE-D*) (Block *et al.*, 2013), com o número da questão e o tipo de deficiência.....95

Quadro 5 – Quadro de palavra-chave utilizada no Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), com o número da questão.....123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos estagiários segundo identidade de gênero.....	85
Tabela 2 – Distribuição das horas de Estágio Curricular Supervisionado no atendimento às pessoas com deficiência.....	86
Tabela 3 – Distribuição dos locais de realização do estágio curricular supervisionado.....	90
Tabela 4 – Frequência de tipos de deficiência com os quais os estagiários tiveram contato direto durante o período de estágio.....	92
Tabela 5 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos itens relacionados a escala <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013) (n=45). Destaque em vermelho para as maiores médias.....	103
Tabela 6 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos itens que apresentaram maior média, relacionados a escala <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block, et al., 2013) (n=45).....	108
Tabela 7 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos itens que apresentaram menor média, relacionados a escala <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013) (n=45).....	109
Tabela 8 – Estáticas descritiva de média relacionados a escala <i>Self-efficacy Scale for Physical Education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013).....	110
Tabela 9 – Estáticas descritiva de média dos tipos de deficiência, relacionados a escala <i>Self-efficacy Scale for Physical Education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013).....	111
Tabela 10 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) das variáveis ordenadas do maior para o menor valor de média da escala <i>Self-efficacy Scale for Physical Education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013).....	112
Tabela 11 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes na escala <i>Self-efficacy Scale for Physical Education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013) (n=45).....	115
Tabela 12 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes que apresentaram média acima de 4 ou 4 da escala <i>Self-efficacy Scale</i>	

for Physical Education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D) (Block et al., 2013).....117

Tabela 13 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais em ordem de maior para menor média dos participantes na escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D) (Block et al., 2013) (n=45).....118*

Tabela 14 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos itens relacionados a escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).....127

Tabela 15 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) da maior média para a menor, na escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).....130

Tabela 16 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes na escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).....132

Tabela 17 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes que ficaram acima da média na escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).....135

Tabela 18 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes que ficaram abaixo da média na escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).....136

LISTA DE ABREVIATURAS

APAE-BAURU - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CES - Câmara de Educação Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

COVID-19 - Novo Coronavírus

CRUESP - Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas

CT - Centro Paralímpico

DF – Deficiência Física

DI – Deficiência Intelectual

DV – Deficiência Visual

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

ECSS - Estágios Curriculares Supervisionados

EF - Educação Física

EFA - Educação Física Adaptada

FC - Faculdade de Ciências

FEAFA - Festival de Atividade Física Adaptada na UNESP-Bauru

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

IQE – Inventário da Qualidade do Estágio

ISCAP P. PORTO – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto/
Politécnico do Porto (Portugal)

LAMAPPE - Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e
Pedagogia do Esporte

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MS - Ministério da Saúde

PCD - Pessoa com deficiência

PCDs – Pessoas com deficiência

PPG – DHT - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e
Tecnologias

PPP - Projeto Político Pedagógico

RSLQ - *Revised Self-Leadership Questionnaire*

SARS-CoV2 - Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2

SE-PETE-D - *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities*

SESC - Serviço Social do Comércio

SORRI – BAURU – Centro Especializado em Reabilitação SORRI/ Bauru-SP

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

TBDH – Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TSC - Teoria Social Cognitiva

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	19
INTRODUÇÃO.....	24
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	30
2.1 O Estágio Curricular Supervisionado: nosso objeto de estudo.....	30
2.2 O Estágio Curricular Supervisionado na área do atendimento à Pessoas com Deficiência.....	34
2.2.1 O Estágio Curricular Supervisionado durante a pandemia.....	36
2.2.2 O Estágio Curricular Supervisionado no atendimento à Pessoa com Deficiência de forma remota 2020 e 2021.....	38
2.2.3 O Estágio Curricular Supervisionado pós pandemia.....	40
3 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA COMO EMBASAMENTO.....	49
3.1 Teoria Social Cognitiva (TSC).....	49
3.2 Teoria Social Cognitiva e a Teoria da Autoeficácia.....	51
3.3 A autoeficácia dos discentes do ECS no atendimento à PCDs.....	53
3.4 As quatro fontes da autoeficácia nas crenças dos discentes.....	55
3.5. A reciprocidade tríade embasada na lógica de uma interação entre estagiário, comportamento e ambiente do estágio.....	58
4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	61
5 HIPÓTESE.....	63
6 OBJETIVOS.....	64

6.1	Objetivo Geral.....	64
6.2	Objetivos Específicos.....	64
7	MÉTODO.....	66
7.1	Os participantes.....	68
7.2	Os Instrumentos de Coleta.....	69
7.2.1	<i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013), Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência	69
7.2.2	Inventário da Qualidade do Estágio.....	73
7.3	Tradução e Adaptação da Escala - <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013), Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência.....	76
7.3.1	Tradução da Escala - <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013).....	76
7.3.2	Adaptação da Escala - <i>Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)</i> (Block et al., 2013).....	79
7.4	Procedimentos da Coleta de Dados.....	83
8.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	85
8.1	BLOCO A – Análise estatística descritiva dos participantes.....	85
8.2	BLOCO B – Análise estatísticas da escala “ <i>Self-efficacy Scale for Physical Education teacher education major toward children with disabilities</i> ”	94

8.3	BLOCO B.1. – Análise estatística de cada participante que respondeu a escala “Self-efficacy Scale for Physical Education teacher education major toward children with disabilities”	115
8.4	BLOCO C – Análise estatística do Inventário da Qualidade do Estágio.....	123
8.5	BLOCO C.1. – Análise estatísticas de cada participante que respondeu o Inventário da Qualidade do Estágio.....	132
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE.....	154
	APÊNDICE A.....	154
	APÊNDICE B.....	163
	APÊNDICE C.....	171
	ANEXO.....	180

MEMORIAL

- Quem estará nas trincheiras ao teu lado?
 - E isso importa?...
- Mais do que a própria guerra.
(Ernest Hemingway)

Esta tese é fruto de diversas discussões sobre a formação de profissionais da Educação Física (EF) para atendimento à pessoa com deficiência (PCD), área em que busco compreender se os Estágios Curriculares Supervisionados (ECSs) auxiliam os discentes da graduação na árdua tarefa de inserção no mercado de trabalho real e diversificado, além de atender, da melhor forma, a PCD, considerando suas necessidades específicas, adaptações e diversidade inclusiva.

Trilho nessa trajetória desde o segundo ano de graduação (2007) e as pesquisas voltadas para área do atendimento à pessoa com deficiência, sempre enfatizando a inclusão de uma forma efetiva. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi na área de Equoterapia, método terapêutico e educacional que visa o atendimento de PCD. Como já citei no livro produto do mestrado “Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: Reflexões e Perspectivas” (Freire, Venditti Jr., Prado Jr., 2023), o marco na minha trajetória profissional e acadêmica foi em 2013, quando comecei a trabalhar na SORRI - Centro Especializado em Reabilitação na cidade de Bauru/SP, instituição renomada e muito importante no contexto inclusivo do estado de São Paulo. No início desta atuação, muitas angústias e dificuldades. Neste contexto, minha visão sobre deficiência foi totalmente refeita; as turmas eram de 10 a 15 crianças todas com deficiências diversas, possibilitando meu contato com uma diversidade de deficiências e um trabalho compartilhado com diferentes áreas da saúde.

Em 2014, participei do Simpósio de Atividades Físicas Adaptadas no SESC-São Carlos, quando conheci meu orientador, o Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior. Em uma breve conversa, apresentei meu trabalho e minhas angústias de querer incluir e desenvolver um ótimo trabalho e foi em 2015 que implementamos uma parceria interinstitucional: o Projeto de Extensão “*Roda-Viva, Roda-Vida*”, que atendia crianças/adultos PCDs, com diferentes deficiências e idades.

Este projeto auxiliava no processo de formação e capacitação dos bolsistas do Projeto de Extensão Universitária da Faculdade de Ciências (FC), da UNESP de Bauru; sempre discutindo deficiências, abordagens, estratégias e métodos de ensino.

Em 2016 cursei a especialização na UNESP-Bauru em “Fisiologia do Exercício Aplicada à promoção de Saúde”, novamente meu TCC foi voltado para o atendimento à PCD na atividade de Nataação, com a orientação do Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior.

Nesta época, passei a conviver e trocar experiências com os alunos em formação, do curso de EF (bacharelado e licenciatura), durante as atividades do projeto e em eventos científicos ou cursos de formação. Passei a me voltar mais para planejar as capacitações e entendia os momentos de ECS e as atividades de extensão com os monitores como possibilidades de formação e capacitação profissional, para aquele público de discentes em formação, que buscavam desenvolver suas competências docentes e as habilidades profissionais. Enfim, a partir destes momentos de partilha e destas frentes de atividades, comecei a refletir sobre as possibilidades de aprendizagem observacional e a necessidade de refletirmos sobre nossas atuações inclusivas, a partir das situações vividas nas atividades, nas aulas do projeto de extensão e com o recebimento de alguns alunos e alunas estagiários da UNESP e de outras instituições. Percebendo a influência que a relação dentro do ECS apresenta para o discente, eu, Debora Gambary Freire, já estive em todos os papéis dentro do estágio, tais como: fui estagiária em 2007 à 2009 na APAE / Bauru, fui supervisora de estágio da SORRI / Bauru e nas academias que trabalhei e fui docente responsável pelas disciplinas de ECS na Unesp / Bauru nos anos de 2020, 2021, 2024 e 2025.

A partir de algumas conversas com o Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior, em dezembro de 2017 prestei o processo seletivo para ingressar no mestrado e em 2018 iniciei no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT) na UNESP/Rio Claro. E foi a partir desse interesse que entrei para a área do ECS e o quão importante é a formação inicial, principalmente para a inclusão de PCDs na saúde e educação, bem como a preparação do profissional de EF, que passa a ser crucial nesse processo de inclusão social.

E estes contatos também me fizeram repensar a necessidade de me capacitar e atualizar meus conhecimentos, buscando mais formação continuada, pós-graduação e cursos de formação de curto e médio prazo. Isso se deve ao fato de que Venditti Jr. (2010; 2014; 2018) compreende a importância das experiências advindas das situações de ECS como fontes de construção de competências e habilidades

docentes, por experiências diretas e aprendizagem observacional de outros profissionais de EF e Educação Física Adaptada (EFA).

Foram quase três anos de Mestrado Acadêmico com uma pandemia no ano final, nessa breve trajetória, a partir das diversas parcerias, até mesmo com obstáculos e quedas, firmamos projetos diversos e inúmeras frentes de trabalho. Foi a partir da pandemia e o término do mestrado que este trabalho foi idealizado, pois lecionei dois anos de disciplinas de ECS durante a pandemia.

O professor Rubens sempre me apoiou e incentivou em minhas buscas, visto que acompanhou de perto as difíceis escolhas de serem realizadas para me manter no mestrado, iniciar o doutorado em 2021 e principalmente me manter no mesmo, pois em 2024 foi um ano complicado de conciliar vida pessoal e acadêmica, necessitando fazer escolhas difíceis e principalmente de um tempo para me reorganizar mentalmente e fisicamente para finalizar o doutorado, pois sofri um acidente de moto em fevereiro de 2024, mês que iria iniciar as aulas de ECS, com o auxílio do Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior e apoio dos integrantes do laboratório, pude lecionar e finalizar com sucesso a disciplina de ECS no ano de 2024, um semestre difícil, pois a minha lesão foi grave e me impossibilitava de andar e ficar períodos longos sentada. Em junho de 2024 meu pai faleceu de uma doença ingrata chamada câncer, o mesmo descobriu final de novembro de 2023 e em 6 meses essa doença desfigurou e o levou lentamente e eu como filha assistindo tudo, sem poder fazer nada, em maio, ele já não conseguia mais respirar e começou a ter algumas confusões mentais, para ser exata no dia 04 de junho, fiz a internação dele e fiquei com ele a todo momento no Hospital da Unimed em Bauru, naquele momento tudo não fazia mais sentido, nem tinha mais valor, na madrugada do dia 07 para o dia 08 de junho, assisti meu pai falecer na minha frente e a partir desse momento precisei de muito apoio psicológico (aqui vai meu muito obrigada a psicóloga Letícia Lozan) e dos(as) amigos(as) e principalmente da compreensão do meu orientador Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior e da minha coorientadora Profa. Dra. Diana Margarida Pinheiro de Aguiar Vieira, mas com o pensamento de não dar continuidade ao doutorado. Em agosto de 2024 eu e o Prof. Rubens tivemos uma conversa no laboratório e eu decidi continuar com o doutorado, pois estava quase qualificando, em outubro de 2024, qualifiquei com as professoras Dra. Natália Oliveira e Dra. Letícia Spósito, minha banca de qualificação que com grande maestria me ajudou a aprimorar essa pesquisa.

Atualmente, sob a orientação do Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior e coorientação da Profa. Dra. Diana Margarida Pinheiro de Aguiar Vieira, do Instituto Politécnico do Porto/ ISCAP (Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto), em Portugal.

É importante dizer que já iniciei a nova jornada da docência no ensino superior. Já fui responsável pela disciplina de “Educação Física para Pessoas com Deficiência”; “Práticas Formativas em Educação Física para Pessoas com Deficiência” no curso de licenciatura em EF da UNESP-Bauru, no primeiro semestre de 2019, e da disciplina de Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: Distúrbios do Aparelho Locomotor I e Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiências Intelectuais e Distúrbios do Comportamento”, no curso de bacharelado em EF da UNESP-Bauru, nos anos de 2020, 2021, 2024 e 2025 como estágio docência remunerado (pós graduanda bolsista), mas a busca pela excelência e pelo interesse científico sempre esteve presente na minha trajetória profissional.

A citação utilizada no início do prelúdio de Ernest Hemingway, foi utilizada no livro que foi fruto do meu mestrado “Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: Reflexões e Perspectivas” (Freire, Venditti Jr., Prado Jr., 2023), e hoje faz muito sentido em relação às escolhas que fiz profissionalmente, e às alianças para enfrentar as batalhas da vida, uma vez que é ao lado das pessoas que escolhi como orientador e coorientadora que nos locomovemos e nos protegemos do percurso da vida acadêmica. Me recordo quão difícil foi ingressar e continuar no doutorado, principalmente no ano de 2024 (como já citado), o ano que mais precisei de ajuda e entendimento dos meus docentes. Mas segui firme e com muito apoio deles, eu estava certa de que as situações que eu estava passando na vida pessoal não me afastariam do meu objetivo de finalizar o doutorado. Nunca estive sozinha!

Hoje, consigo ver a trajetória profissional que trilhei, partindo de uma Faculdade particular em Bauru (FIB – Bauru), passando por academias e Instituições que atendem a PCD, aprendendo a ser uma profissional de EF diferente, com olhar para a inclusão à PCD, chegando até a Unesp-Bauru, Universidade que auxiliou na minha formação científica e possibilitou participar de eventos científicos, aulas, vivências, cursos, workshops e principalmente contato com docentes que me levaram com maestria a profissão da docência, que são muitos e não daria para citar todos(as)

aqui. Meu muito obrigada a todos(as) os(as) docentes que trilharam comigo e não excitaram em ajudar na minha formação acadêmica e trajetória profissional.

Aqui finalizo com meu agradecimento à Profa. Dra. Diana Margarida Pinheiro de Aguiar Vieira (Professora Coordenadora com Agregação no ISCAP P. Porto), minha coorientadora, por todas as mensagens de compreensão e incentivo para eu conseguir retomar as atividades do doutorado, e por último, não menos importante à você meu orientador Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior, meu muito obrigada por todas as conversas que tivemos e principalmente por me resgatar de algo que eu já tinha decidido não continuar. Estamos tão perto do final, como você disse.

Obrigada a todos(as) por não me deixarem desistir!

Continue a nadar...

(Dori - Procurando Nemo- Pixar, 2004)

INTRODUÇÃO

[...] talvez o que melhor defina a vida de um ser humano qualquer não são suas respostas, mas as perguntas que carrega nas costas. As perguntas levam o homem a buscar, enriquecer, preocupar-se, ocupar-se, cuidar, dialogar, escutar e doar-se. Já as respostas – sobretudo se as levamos demasiadamente a sério, definitiva e peremptoriamente, fechando-nos para não ouvir outras tentativas de respostas e perguntas diferentes – correm muito mais o risco de paralisar, congelar, fechar e impor. (Rios, 2014, p. 117).

Esta tese é a continuação da pesquisa realizada no Programa de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT) da UNESP de Rio Claro (Batagini, Prado Jr., Venditti Jr, 2020), que resultou no livro *Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: Reflexões e Perspectivas* (Freire, Venditti Jr, Prado Jr, 2023), sendo que o mestrado culminou na confecção do livro que atualmente é livro texto das disciplinas de estágios na Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) (Silva; Drigo, 2012), é indispensável e fundamental para o processo de formação do futuro profissional da área de saúde ou educação, estabelecendo um ambiente favorável para o aprendizado da profissão e desenvolvimento de competências docentes necessárias à formação em Educação Física (EF).

Ao ingressar no doutorado em 2021, foi necessário analisar e aprofundar as pesquisas, levando em consideração o cenário então pandêmico em que os ECS estavam inseridos.

O cenário mundial passou por grandes mudanças entre os anos de 2020 e 2021 devido à crise pandêmica da COVID-19. No final de 2019 em Wuhan, na China, surgiu o novo Coronavírus ou Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV2), se espalhando rapidamente por todos os continentes (Brasil, 2020). Desde março de 2020, os discentes vivenciaram novas experiências diante do cenário da doença ocasionada pelo novo Coronavírus (COVID-19).

No início, muitas angústias e questionamentos de como seriam ministrados os ECS, principalmente na área da saúde. A pandemia levou as instituições de ensino a se adaptarem para garantir a continuidade das atividades acadêmicas. E em 16 de junho de 2020 o Ministério de Educação e Cultura (MEC) lançou a portaria nº 544, que regulamentou a realização de atividades práticas e laboratoriais e a oferta de estágios das Instituições de Ensino Superior (IES) enquanto durasse a pandemia da COVID-

19, de forma remota. O documento prorrogou até 31 de dezembro a autorização para que o ensino presencial fosse substituído pelas aulas remotas por meios tecnológicos e digitais (Brasil, 2020).

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 (Brasil, 2020, p. 62).

Durante os anos de 2020, 2021, até março de 2022, os estágios foram ministrados de forma remota ou híbrida, e diante das mudanças acarretadas pela pandemia, um novo cenário começou a ser construído. E está pesquisa se insere nesse novo cenário pós pandêmico. À medida que a vacinação avançou, as instituições de ensino retomaram as atividades presenciais, e em 2023 os ECS voltam para o formato presencial. Em 2024 eu pude ter o privilégio de ministrar a disciplina de “Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercícios: Distúrbios do Aparelho Locomotor I” e “Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiências Intelectuais e Distúrbios do Comportamento”, o que pode contribuir para analisar todos os contextos que o ECS oferece, já fui estagiária, supervisora de estágio e docente da disciplina de estágio.

Esta pesquisa é a continuação do estudo de mestrado (Batagini, 2020) que utilizou o questionário intitulado Questionário de Percepção de Estágio, aplicado aos discentes de bacharelado da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Bauru, no que tange a aspectos referentes (e pertinentes na formação acadêmica) ao ECS; sendo analisada à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (2005) referenciando os quatro aspectos que contemplam a teoria: pessoa, processo, contexto e tempo.

Na pesquisa atual, o referencial teórico que é o constructo¹ da autoeficácia, que se caracteriza como suas crenças em relação às capacidades individuais de executar uma ação e é um dos principais componentes da Teoria Social Cognitiva (TSC) (Bandura, 1977; 1978; 1982; 1986; 1993; 1995; 1997). A autoeficácia é utilizada na pesquisa para esclarecer, a partir de análise mais profunda e específica, as

¹ Constructo: “É qualquer coisa criada pela mente humana que não seja diretamente observável. São abstrações que podem se referir a conceitos, ideias, entidades teóricas ou hipóteses. Na psicologia, o termo constructo é aplicado a conceitos como traços, e às relações teóricas entre conceitos que são conferidas de observações empíricas consistentes de dados comportamentais.” (URBINA, 2007, pg. 159).

relações entre a modelação do desenvolvimento humano do discente em formação durante o ECS, e o constructo da autoeficácia em suas crenças, interligando com as quatro fontes da autoeficácia (especificamente na disciplina do atendimento à pessoa com deficiência), sendo elas a experiência direta; experiência vicária; persuasão social e estados fisiológicos e emocionais (Bandura, 1986; 1993; 1995; 1997).

A TSC compreende que a pessoa (discentes), nas suas ações (como estagiários), é tanto produto como produtor dos sistemas sociais. A teoria enfatiza que as pessoas (discentes) exercem uma influência sobre suas ações (ações essas realizadas dentro do ECS), afirmando que a maior parte do comportamento humano é determinada por fatores interativos.

Isso significa que, mais do que aprender no próprio ESC, o que importa é que os alunos compreendam e aprendam a interferir positivamente em seus processos de aprendizagem (Azzi *et al.*, 2021).

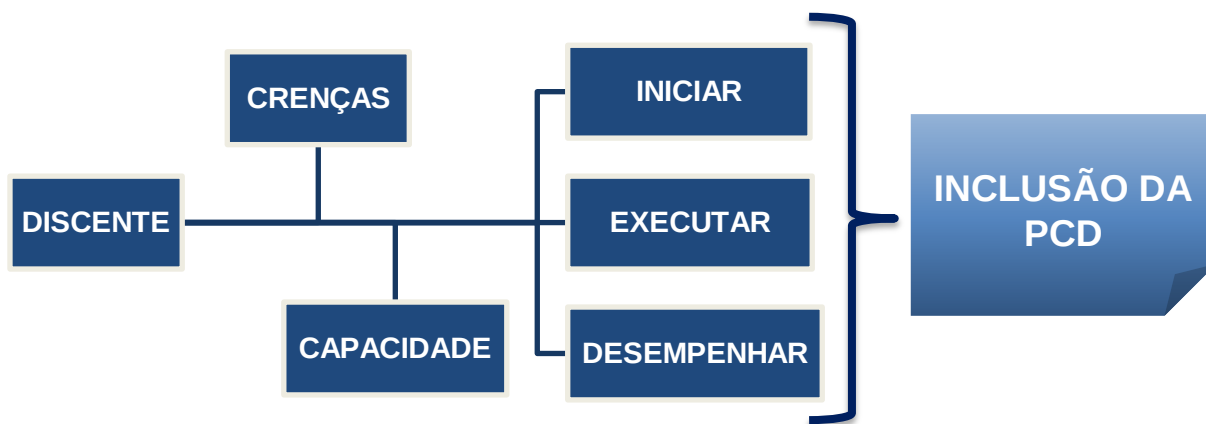
Ser agente é influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da vida pessoal [...]. As pessoas são contribuidoras das próprias circunstâncias da vida, e não apenas produtos delas (Bandura, 2006, p. 164).

A utilização de referenciais teóricos e embasamento são elementos primordiais para estabelecermos as discussões necessárias na pesquisa. Como já citado, um aporte teórico utilizado será o constructo da autoeficácia, que afirma como: “crença nas capacidades individuais em organizar e executar os cursos de ação necessários para a produção de determinado feito ou realização” (Bandura, 1997, p.03).

Partindo do pressuposto que os discentes contribuem para o que acontece com eles dentro do ECS, mas não determinam eventos que nele ocorrem, (Bandura, 1977, 1986, 1997) é nesse sentido que Bandura (1986; 1997) aponta a autoeficácia como uma crença que as pessoas (discentes) desenvolvem sobre as suas capacidades pessoais para iniciar, executar e desempenhar com sucesso tarefas específicas (atendimento à PCD). Por outras palavras, serão as percepções que as pessoas têm sobre as suas próprias capacidades de executar uma determinada tarefa, de modo a atingir um dado objetivo ou resultado (Araújo; Moura, 2011). A figura 1, a seguir, ilustra o organograma que o discente tem durante o processo do ECS, sendo que o estagiário precisa ter a crença e a capacidade de iniciar, executar e

desempenhar a inclusão da PCD, nos contextos de atuação em EF. Como apontado, a autoeficácia refere-se às nossas percepções do que acreditamos ser capazes de executar de forma individual ou coletiva.

Figura 1 - Organograma da relação da autoeficácia durante o ECS.



Fonte: Elaborado pela autora. Baseado em Venditti Jr. (2014).

Por isso, o referencial utilizado neste estudo é o constructo da autoeficácia, buscando explicar como os discentes se sentem durante o ECS, como pensam, como se motivam e como se comportam durante o ECS em atendimento à PCD. Além do constructo da autoeficácia, também foi utilizada as fontes da autoeficácia que são quatro, pelas quais as pessoas selecionam as informações que formam suas crenças (Bandura, 1997), sendo elas a experiência direta; experiência vicária; persuasão social e estados fisiológicos e emocionais. Essas fontes apresentam uma contribuição nas diferentes dimensões do comportamento humano e em áreas de estudo da atividade humana, por exemplo, na saúde, esportes, organizações e educação (Polydoro *et al.*, 2004). Cada fonte fornece elementos diferentes e proporções variadas que formam as crenças da autoeficácia (Azzi *et al.*, 2021).

Traçado isso, foi utilizado o instrumento “*Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)*” (Block *et al.*, 2013), a Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência, que foi traduzida e adaptada para o contexto do bacharelado e com a adição de itens para analisar o Transtorno do Espectro Autista e a interação com o supervisor de estágio (um segundo instrumento) chamado Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011).

A escala (SE-PETE-D) objetiva aferir a autoeficácia dos discentes em processo de formação (cursando ou já cursaram) em relação à inclusão de alunos com deficiência, possibilitando mensurar o quão preparados estão os discentes para incluir a PCD em suas aulas em diferentes contextos. Já na tradução e adaptação da escala de autoeficácia foi utilizado o método sistemático como alternativa (Dias Jr., 2016). Tem sido comum aos pesquisadores a opção pela tradução e adaptação de escalas internacionais, como a “*Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)*” (Block et al., 2013), para o contexto brasileiro, aproveitando o conhecimento imbricado no instrumento, já validado. Sendo que foi realizada a adaptação transcultural da mesma escala e adaptada para o contexto do bacharelado, pois a escala foi originalmente desenvolvida para professores e os exemplos são em aulas nas escolas.

O segundo instrumento chamado, Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011), que trata-se de uma escala com 40 itens, mas para esta pesquisa foi utilizada apenas o item (C) de Suporte Social, que avalia dois fatores o suporte social no local de estágio e o suporte social do(a) supervisor(a) de estágio, composta por 11 itens, pois o suporte social, ou apoio social é um componente essencial na TSC, pois influencia a aprendizagem, a autoeficácia, a regulação do comportamento e a interação recíproca entre o indivíduo em desenvolvimento e os ambientes sociais (Bandura, 1986, 1997, 2008, 2012), o item extraído do Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011),

Os instrumentos foram traduzidos e transferidos para o *Google Forms* e foi aplicado para discentes do curso de EF na modalidade de bacharelado, discentes estes que já cursaram ou ainda estão cursando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no atendimento à PCD.

Para análise dos dados, os resultados foram colocados em planilhas e organizados em um banco de dados, como a escala apresenta questões de escala likert, que foram analisadas com o programa estatístico SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, versão 23.0 (SPSS, 2023).

Dessa forma, o objetivo da pesquisa é, em linhas gerais, analisar os níveis da autoeficácia de discentes que estão atualmente no curso de bacharelado em EF, que já cursaram ou estão cursando a disciplina de ECS na área do atendimento à PCD; realizar a tradução e adaptação da *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)*, “Escala de autoeficácia

para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência”, para o contexto brasileiro e propor estratégias para a disciplina de ECS. Para tanto, a pesquisa se apropria da Teoria da autoeficácia de Bandura (1977; 1978; 1982; 1986; 1993; 1995; 1997) e suas fontes, que se refere às crenças quanto à capacidade de se engajar no ECS.

Os resultados serão apresentados nos capítulos a seguir e trazem reflexões a respeito do cenário do Ensino Superior brasileiro, a partir do momento das adaptações surgidas mundialmente após a pandemia da COVID-19. Muitos são os desafios e as discussões estão apenas começando.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Os livros não são escritos para que acreditem neles, mas para serem submetidos à investigação. Quando gostamos de um livro, não devemos perguntar o que ele diz, mas sim o que significa (O nome da Rosa, Umberto Eco, 1980).

Neste capítulo, são apresentadas e discutidas as temáticas sobre o ECS e o atendimento à PCD. Após essas explanações, as discussões permeiam sobre a colaboração teórica na perspectiva na Teoria da autoeficácia e suas quatro fontes. O texto será dividido em subcapítulos para melhor compreensão da estrutura teórica do estudo a ser confeccionado ao(s) leitor(es).

2.1 O Estágio Curricular Supervisionado: nosso objeto de estudo

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES) 06/2018 (Brasil, 2018), devem contemplar o mínimo de 3200 horas, os cursos de graduação denominados, exclusivamente, de EF, das quais até 20% devem ser dedicadas ao ECS e às atividades complementares (Cyrino; Souza Neto, 2014). O ECS pode ser entendido como um período em que o discente irá aprender elementos constitutivos de uma determinada profissão (Iza; Souza Neto, 2015). É definido, oficialmente, como:

[...] atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (Brasil, 2004, p. 3).

O ECS é obrigatório e procura articular atividade teórico-prática, crítico-reflexiva; busca manter o respaldo do conhecimento teórico e realidade de atuação (Andrade; Resende, 2010; Pimenta; Lima, 2012, 2017).

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que regulamentam as atividades de Estágio nos cursos de graduação em Educação Física, estabelecem, em seu artigo 11, inciso 2º que “o estágio deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas realizadas ao longo do curso e ser oferecido, de forma articulada, com as políticas e as atividades de extensão da instituição com curso” (Brasil, 2018. p. 04).

Ainda produz uma importante fonte de saberes para os discentes, sendo um momento de aprender questões relativas ao campo profissional com um profissional que já atua na área, nesse caso o supervisor de estágio (Ramos, 2002). Um ponto importante no ECS é ampliar o diálogo com os saberes técnico-científicos característicos do meio acadêmico (Ramos, 2007). Nessa linha, o ECS é:

[...] componente curricular estruturador da formação docente, numa perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo norteado por princípios voltados para a formação permanente do docente, a aproximação entre os espaços de formação e de exercício profissional e o período destinado aos estágios como processo de investigação pedagógica (Azevedo, 2009, p.32).

O profissional necessita de aquisições de saberes e habilidades, para que possa atuar de forma inteligente, criativa e em contextos diferenciados (instáveis, intermediários e complexos, tais como o atendimento a PCD), mantendo um diálogo permanente com a realidade que cada momento irá lhe exigir (Portilho, Figueiredo, 2022).

Os ECS devem ser caracterizados por diversos momentos ao longo da graduação, segundo Ramos (2007), o momento do estágio é entendido como fonte rica de informações e conhecimento, e muitas vezes é pouco valorizado no processo de preparação profissional. Assim, é necessário articular os estágios ao longo dos diversos anos do curso, envolvendo diferentes docentes e áreas, além de, principalmente, focar na perspectiva de um projeto político-pedagógico que caracterize o curso, para considerar as diferentes formas de conhecimento e os diferentes saberes envolvidos no processo de preparação profissional em diferentes contextos.

Reconhecer o ECS como um espaço de iniciação para o futuro profissional implica investir na ressignificação das atividades formativas que se desenvolvem por meio desse componente formativo, envolvendo, nessas atividades, o exercício da reflexão da própria prática para, se necessário, redimensioná-la (Brito, 2011).

O ECS propicia para o discente a possibilidade de entrar em contato com todo o contexto que rege sua profissão. A partir desse pensamento, são grandes as possibilidades para diferentes reflexões acerca dos elementos constitutivos da área (Iza; Souza Neto, 2015).

Os ECS em EF precisam ser vistos como importante momento de aquisição de conhecimentos, para a valorização dos saberes da teoria e da prática no processo de formação profissional (Ramos, 2007). No bacharelado em EF (modalidade que será estudada na pesquisa), o ECS pretende propiciar uma reflexão sobre a prática, balizada pelas orientações didático-pedagógicas oferecidas a partir da perspectiva de cada uma das disciplinas (Pelição, 2021, p.31):

“O estágio é o momento de efetivar, sob a supervisão daquele profissional experiente, o processo de ensino e aprendizagem que, tornar-se-á futuramente autônomo. O estagiário, além de assumir efetivamente o papel de profissional, deve envolver-se também com a prescrição dos exercícios e planejamento das atividades, bem como as avaliações. O estágio supervisionado terá duração mínima de 360 horas, concentradas nos dois últimos anos do Curso (integral e Noturno), e deverá dividir-se entre as disciplinas específicas do núcleo de aprofundamento (Unipsp, 2010, p.117)”.

A partir dessa explanação sobre ECS, destaca-se o momento que vivenciamos mundialmente devido à pandemia (COVID-19). Em março de 2020 os discentes e docentes passaram a vivenciar novas experiências diante do cenário de distanciamento social que a doença ocasionou. No início muitas angústias e questionamentos de como seriam ministrados os ECS, principalmente na área da saúde, área que o curso de bacharelado em EF da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, se pauta (área 21).

Em 16 de junho de 2020 o MEC lança a portaria nº 544, que regulamenta a realização de atividades práticas e laboratoriais e a oferta de estágios das IES enquanto durasse a pandemia da COVID-19 de forma remota (Brasil, 2020).

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 (Brasil, 2020, pg. 62).

O documento também prorrogou até 31 de dezembro daquele ano a autorização para que o ensino presencial fosse substituído pelas aulas remotas por meios tecnológicos e digitais (Brasil, 2020).

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação

superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020, p. 62).

Cabe aqui salientar, da importância de uma logística e cronograma adequados para o docente (da Universidade) responsável pela disciplina articular com o discente e os supervisores de estágio, para a participação ser de forma efetiva, nesse novo ensinar.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (Brasil, 2020, p. 62).

E, para ter sucesso neste árduo processo, deve haver um grande envolvimento das três partes, a tríade que envolve o supervisor de ECS (profissional da área de realização de estágio), o discente (estagiário) e o docente da universidade responsável pela disciplina formal curricular, para que o ECS seja efetivo e significativo para o futuro profissional (Iza; Souza Neto, 2015).

Sendo assim, pode-se afirmar que o ECS só tem sentido:

[...] quando tem uma conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do ECS e das atividades que nele se realizam (Pimenta; Lima, 2004, p. 45).

Nesse sentido, o próximo subcapítulo discute sobre o ECS no atendimento à PCD e a importância de se colocar o discente em contato constante com a área.

2.2 O Estágio Curricular Supervisionado na área do atendimento à Pessoas com Deficiência

§ 2º A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura (Brasil, 2018, p. 02).

O desenvolvimento de muitas das competências profissionais dos discentes em formação se dá durante o ECS, que é regulamentado de acordo com as intencionalidades políticas e pedagógicas de cada curso (Milan; Salles; Rodrigues, 2017).

As disciplinas teóricas e práticas dentro do curso de bacharelado em EF da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, proporciona um embasamento teórico para o futuro profissional compreender as necessidades da população PCD e trabalhar sua potencialidade, em diferentes contextos e finalidades de prescrição de atividades e práticas corporais, adaptadas ou não.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unesp (2023) um novo PPP foi implementado em 2015, ano que o curso de bacharelado foi reconhecido e em 2023 foi o ano de uma implementação da nova proposta curricular. Que em atendimento às novas diretrizes de formação, realizou inclusão e exclusão de componentes curriculares, ocorrendo também a ampliação da quantidade de horas destinadas ao estágio que passa a compor 20% da carga horária total do curso de EF da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru (Unesp, 2023).

Em atendimento à Resolução CNE/CES 06/2018, o cálculo das horas destinadas ao ECS é de 20% e da Extensão é de 10% da carga horária referencial do curso, que teve como base a carga horária de 3.200h (Brasil, 2018). Sendo que:

As atividades práticas da formação específica do bacharelado deverão conter o estágio supervisionado de 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física, oferecido na área de bacharelado (Brasil, 2018, p. 07).

Em função dos pontos apresentados acima, o currículo sofreu as seguintes modificações representadas no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Quadro comparativo das disciplinas vigente x proposto de estágio do Projeto Político Pedagógico (2023) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, no campus de Bauru, na modalidade de bacharelado. Legenda: CH – Carga Horária.

VIGENTE	CH	PROPOSTO	CH	REFLEXÕES
Estágio Supervisionado em Princípios e Técnicas da Prescrição para o Desenvolvimento da Aptidão Cardiorrespiratória	15	Estágio Curricular Supervisionado em Saúde I	180	Adequação à nova legislação no correspondente ao eixo saúde
Estágio Supervisionado em Princípios e Técnicas da prescrição para o Exercício de Força	15			
Estágio Supervisionado em Princípios e Técnicas da Prescrição para a Intervenção em Composição Corporal	15			
Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiências Sensoriais e Múltiplas	15			
Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiências Intelectuais e Distúrbios do Comportamento	15			
Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: hipertensão e cardiovascular – I	30	Estágio Curricular Supervisionado em Saúde II	180	Adequação à nova legislação no correspondente ao eixo saúde
Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: hipertensão e cardiovascular – II	45			
Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: Obesidade e Diabetes – I	30			
Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: Obesidade e Diabetes – II	45			
Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: Distúrbios do Aparelho Locomotor – I	30			
Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: Distúrbios do Aparelho Locomotor – II	30			

Fonte: Conselho do curso de Educação Física - Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação: licenciatura e bacharelado em Educação Física - alteração curricular (Unesp, 2023).

Um ponto importante do ECS é incluir os discentes em contato constante com a PCD, para favorecer cada vez mais o processo de inclusão e principalmente a interação com o supervisor de estágio para trocas de experiências, além de oportunizar uma percepção mais crítica do discente em relação ao desenvolvimento profissional na área da EF.

Segundo a Resolução CNE/CES 06/2018:

§ 1º O estágio deverá corresponder ao aprendizado em ambiente de prática real, considerando as políticas institucionais de aproximação a ambientes profissionais e as políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências (Brasil, 2018, p. 07).

§ 2º O estágio deverá expressar etapas de práticas anteriores de aproximação ao ambiente profissional e ser oferecido de forma articulada com as políticas e as atividades de extensão da instituição junto ao curso (Brasil, 2018, p. 07).

§ 3º Os graduandos, em atividades de estágio, deverão ter seu desempenho e aproveitamento avaliado por metodologia própria desenvolvida no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular do Curso e do Projeto Institucional (Brasil, 2018, p. 07).

Cabe ainda salientar que esta pesquisa iniciou em 2021 quando os ECS ainda estavam ocorrendo de forma remota.

As disciplinas são relacionadas ao atendimento e prescrição de atividade física para PCD e alguns dos questionamentos principalmente durante a pandemia foram como realizar o ECS para o atendimento de PCD de forma remota? Como inserir o discente em contato com PCD, sendo que muitos são grupos de risco? Qual a forma mais efetiva da interação entre a tríade que o ECS possui, dentro do meio digital?

2.2.1 O Estágio Curricular Supervisionado durante a pandemia

O Ministério da Educação (MEC), em 17 de março de 2020, regulamentou a Portaria nº 343 que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia (Brasil, 2020).

Durante os anos de 2020, 2021 e até março de 2022 os estágios foram ministrados de forma remota ou híbrida, já que com a pandemia vieram muitas mudanças, porém um novo cenário começou a ser construído.

Em um relato de experiência como supervisora do estágio durante a pandemia, no início muitas dificuldades para reestruturar um modelo de realização do estágio totalmente presencial, devido à importância do contato real com o ambiente de atuação profissional (Pimenta; Lima, 2017; Zabalza, 2014).

Na Unesp as aulas foram suspensas no dia 17 de março de 2020, por conta do Decreto Estadual Nº 64.862 de 13/03/2020 e do comunicado do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Cruesp), sobre as medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio da Covid-19 no Estado de São Paulo, o Comitê Unesp COVID-19 informa:

Considerando as novas recomendações do Ministério da Saúde e da Secretaria de Estado da Saúde referente à epidemia de Covid-19, divulgadas nesta data em coletiva de imprensa realizada no Palácio dos Bandeirantes o Cruesp informa:

- 1) As três universidades públicas do Estado de São Paulo continuarão a fazer todos os esforços para reduzir a taxa de aumento da doença no Estado de São Paulo;
- 2) Aulas presenciais continuarão suspensas na Unicamp, e serão suspensas na USP e UNESP a partir de 17/03/2020. A situação será avaliada continuamente, e a data de retorno das aulas presenciais será anunciada oportunamente.
- 3) Recomendações específicas para a comunidade universitária de cada universidade estão sendo amplamente divulgadas nos respectivos portais;
- 4) Além da participação fundamental no sistema de saúde do Estado de São Paulo com assistência à população por meio do SUS, as Universidades estão estimulando os seus programas de pesquisa para acompanhar a evolução da epidemia, e buscar melhorias no diagnóstico e tratamento. Ressaltamos que comitês técnicos foram criados nas três universidades para acompanhar a situação e a evolução da epidemia (Comunicado Cruesp - suspensão das aulas presenciais, Unesp, 2020, pg.1).

Em novembro de 2019, em uma nota oficial emitida pela WHO declarou o contágio comunitário do SARS-CoV-2, conhecido mundialmente como “Novo Coronavírus – COVID-19”.

No Brasil, em março de 2020, com a alta transmissão do COVID-19, o Ministério da Saúde (MS) declarou o fechamento do comércio considerado como “não essencial”. Levando em consideração esse novo cenário as escolas, faculdades e universidades aderiram ao “ensino remoto emergencial” (Medeiros Filho, Souza Silva, Magalhães Jr., 2022), termo criado para atender ao momento de isolamento social.

Souza e Ferreira (2020), traz esse termo considerando como uma metodologia atípica, já que a realização remota do ECS foi marcada por diversas dificuldades (Medeiros Filho, Souza Silva, Magalhães Jr., 2023), envolvendo falta de participação, critérios avaliativos, propostas pedagógicas, questões tecnológicas, acesso a tecnologias entre outros.

As salas do Google Meet começaram a ser usadas frequentemente e viraram salas de aula. As tecnologias digitais de comunicação e informação começaram a ser consideradas como mecanismo para prosseguir o processo de ensino e aprendizagem dos discentes (Moreira; Henriques; Barros, 2020), entretanto, diferentes fatores limitantes passaram a fazer parte do contexto, pois muitos discentes não tinham internet em suas casas, nem tampouco computadores, e os docentes precisaram emergir no mundo das aulas on-line de uma forma repentina.

Com isso, nesse próximo subcapítulo, são apresentadas as nuances do ECS na área em que ministrei, para as turmas de 2020 e 2021, remotamente, no curso de EF Bacharelado, da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru.

2.2.2 O Estágio Curricular Supervisionado no atendimento à Pessoa com Deficiência de forma remota 2020 e 2021

É importante salientar nesse subcapítulo que foi importante vivenciar como supervisora de estágio o ensino remoto, pois proporcionou (re)adaptar processos e contextos solidificados, o que repercutiu em ajustes necessários para prosseguir com o ECS, no meu caso eu ministrei em 2020 e 2021 o ECS na área da Equoterapia.

A Equoterapia é um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo em uma abordagem interdisciplinar para o desenvolvimento biopsicossocial de PCD (ANDE, 2007). Levando em consideração que o estágio na área da EF de forma remota já teria suas dificuldades, na área da Equoterapia, por necessitar de um cavalo, o ECS se tornou ainda mais desafiador, já que o movimento do animal é essencial para os benefícios pretendidos à PCD.

Medeiros Filho, Silva e Magalhães Junior (2022), trouxe a discussão sobre a realização do ECS remoto em EF, marcado por múltiplos aspectos, como a falta de participação dos estagiários, procedimentos avaliativos e critérios de avaliação indiferentes devido às diversas realidades sociais e socioeconômicas, pois a internet fixa e de qualidade passou a ser recurso prioritário para comunidade acadêmica.

Além disso, no ensino remoto, na maioria das vezes o responsável por todas as ações é o docente, desde a seleção dos conteúdos, produção dos vídeos e implementação das aulas no ambiente virtual (Joye; Moreira; Rocha, 2020).

Sendo que:

Um estágio é considerado rico quando oferece oportunidades não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional dos estudantes, mas que possibilita melhorar como pessoa, preocupar-se com o contexto, conhecer-se melhor, poder experimentar essa preocupação por si mesmo (Zabalza, 2014, p. 83).

A partir de 2021, com o início dessa pesquisa, foi realizado o ECS em Equoterapia de forma remota, a seguir foi descrito um relato de uma estagiária que realizou o estágio de forma remota no ano de 2021.

Ao realizar as aulas remotas de equoterapia, pude aprender sobre como a interação paciente e cavalo podem proporcionar melhoras na força muscular, coordenação motora, equilíbrio, consciência corporal e socialização dessas pessoas com deficiência. Principalmente por conta da passada do cavalo ser similar ao movimento de andar do ser humano.

O conteúdo abordado em aula sobre a elaboração dos atendimentos norteados de acordo com a deficiência e às necessidades de cada paciente, me deu embasamento sobre como lidar com uma pessoa com deficiência, principalmente com pessoas com transtorno do espectro autista. A professora cita um exemplo que a meu ver pode ser utilizado para além da equoterapia, que é o caso dos cartões com desenhos ilustrados sobre as ações que o paciente com TEA vai realizar. Assim é possível diminuir a ansiedade do paciente e mostrar com clareza o seguimento da atividade, indo desde o começo até o momento do desfecho. Além disso, foi passado também como funciona a adaptação do cavalo para participar desse tipo de terapia e quais são os equipamentos usados por eles. Portanto mesmo não tendo contato direto com o cavalo e os pacientes, foi possível aprender o básico sobre equoterapia e quais intervenções que são possíveis em pessoas com deficiência (A. J. Z., 2021).

É possível em sua fala elencar elementos que foram importantes em seu processo de ensino-aprendizagem durante o ECS, tais como: interação praticante e animal; benefícios da Equoterapia; embasamento de como incluir PCD; como se comunicar com pessoas com Transtorno do Espectro Autista com fichas de comunicação alternativa; e qual material utilizar durante a sessão de Equoterapia.

Para todo esse aprendizado ocorrer foi uma árdua adaptação, pois foi necessário um cavalo durante as aulas on-line, conhecimento das tecnologias necessárias para aproximar cada vez mais os discentes comigo, que era a supervisora de estágio e principalmente, proporcionar de forma efetiva o ensino-aprendizagem desse futuro profissional de EF. Diante desse contexto, vale ressaltar que o processo de ECS passou por mudanças estruturais consideradas radicais, em um período curto, e cada docente, discente e supervisor de estágio se adaptou da forma possível para aquele contexto.

Vale ressaltar, que o conteúdo ou o ECS pode ser apresentado de diversas maneiras, utilizando ferramentas digitais disponíveis, porém o docente e o supervisor de estágio devem levar em consideração as condições e os contextos que seus discentes estão inclusos, para que todos tenham possibilidades de acessar suas aulas (Rodrigues; Diniz; Cappelle, 2022).

Dessa forma, durante o ECS em Equoterapia foi utilizado aulas gravadas, lives durante atendimentos restritos, conteúdo entregue pelo Instagram, pasta no Google Drive com todas as informações sobre Equoterapia e as deficiências, encontros semanais com aulas teóricas e práticas pelo Google Meet, sendo que as aulas práticas só foram possíveis pelo fato de eu possuir um cavalo e na minha própria casa.

Assim, pude fazer adaptações para os discentes terem possibilidade de aprender os benefícios que a Equoterapia proporciona para PCD. O ECS em Equoterapia seguiu de forma remota nos anos de 2020 e 2021. Em 2022 ele passou para o formato híbrido, e a partir de maio de 2022 retornamos de forma presencial com os estagiários acompanhando os atendimentos.

Durante a pandemia, adaptações pouco comuns foram realizadas, tais como estágios em grupos, acolhida de vários estagiários por uma instituição/academia, um supervisor para vários estagiários. Em 2023, foi solicitado aos estagiários que vivenciassem diferentes contextos, com diferentes supervisores para agregar ainda mais no seu processo de ensino-aprendizagem.

2.2.3 O Estágio Curricular Supervisionado pós pandemia

Após o dia 25 de abril de 2022 iniciou-se o 1º semestre de 2022 nos cursos de graduação, sendo que as disciplinas de ECS retornam para o formato presencial. A normativa foi divulgada pelo Comitê Unesp Covid-19, dando conta de que:

Informamos que as aulas dos cursos de graduação referentes ao 2º semestre de 2021, que estão previstas para finalizar em 26/03/2022, continuarão sendo ministradas no formato remoto/on-line.

Somente a partir do dia 25/04/2022, quando iniciamos o 1º semestre de 2022 nos cursos de graduação, retomaremos as aulas presenciais na Faculdade de Ciências do Câmpus de Bauru (Unesp, 2022).

Além do retorno presencial, os discentes tiveram que incluir os comprovantes de esquema vacinal no sistema e permanecer com o uso obrigatório de máscara e higienização.

É importante lembrar que só poderão frequentar o câmpus da Unesp de Bauru aqueles que apresentarem o comprovante do esquema vacinal completo contra a COVID-19 (duas doses). O prazo para que os estudantes façam a inserção do comprovante vacinal nos sistemas acadêmicos é até 04/03/2022. Além disso, continuará sendo obrigatório o uso de máscara e a frequente higienização das mãos (Unesp, 2022).

Diante do contexto apresentado, as atividades presenciais foram retomadas nas universidades e nos locais que os discentes realizavam os estágios.

O MEC publicou no dia 05 de maio de 2022 uma portaria que alterava a Portaria MEC nº1.030, DE 1º de dezembro de 2020.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve: Art. 1º As atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, deverão ocorrer de forma presencial, observado o Protocolo de Biossegurança instituído na Portaria MEC nº 572, de 1º de julho de 2020, a partir da data de entrada em vigor desta Portaria (Brasil, 2022, pg. 55).

Assim, as parcerias com as instituições foram retomadas e os discentes orientados a procurar os locais indicados durante as aulas de ECS.

Um exemplo prático que foi citado (Batagini, Prado Jr, Venditti Jr., 2020) foi uma atividade dirigida para os discentes em formação. Ao iniciarem o semestre letivo, os docentes da disciplina de ECS encaminhavam para leituras complementares 6 textos (desenvolvidos sempre de dois em dois com a finalização com 3 encontros iniciais para debate e discussões com as classes de ECS, trazendo as possíveis reflexões iniciais). Também se sugeriu a leitura de artigos específicos em um exemplar da revista online *Cadernos de Educação Física e Esporte* (ISSN 2318-5104; e-ISSN 2318-5090), com um número específico voltado à Formação Profissional, publicado em 2019 (volume 17, n.1, 2019). Todos os referidos textos estão relacionados à conceituação do ECS e suas características em um curso de graduação em EF.

É possível visualizar no quadro 2 (a seguir) que foi utilizado no livro de Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: reflexões e perspectivas (Freire; Prado Jr.; Venditti Jr., 2023) a lista de textos propostos para discussões nas disciplinas de ECS na Unesp – Bauru.

As aulas foram pautadas nas conceituações do ECS, as diferenças entre a licenciatura e o bacharelado, a ênfase na formação em Saúde e os diferentes possíveis contextos inclusivos atuais, para serem especificadas as características peculiares do curso de bacharelado e aqueles diversos contextos de atuação e possibilidades de adaptação e inclusão social e cultural da PCD.

Quadro 2- Lista de textos propostos para discussões iniciais nas disciplinas de ECS em AF para PCDs do curso de EF da UNESP Bauru, Faculdade de Ciências, de 2019 a 2022. Propostas de leitura das aulas teóricas das disciplinas de ECS em AF para PCDs (2019-2022). Foram 6 turmas já aplicadas esta proposta.

AULAS	ORDEM DOS TEXTOS	LINKS DE ACESSO PROPOSTOS NO ECS TÍTULO DOS ARTIGOS – CADERNOS CEFE 2019
AULA 01	TEXTO 01 E	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20107/pdf “FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO”
	TEXTO 02	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/22186/pdf “OS ENFRENTAMENTOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA”
AULA 02	TEXTO 03 E	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21795/pdf “PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DO BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA”
	TEXTO 04	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21295/pdf “O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR”
AULA 03	TEXTO 05 E	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21670/pdf “O OLHAR DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS METODOLOGIAS DE ENSINO ATIVAS”
	TEXTO 06	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21100/pdf “ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA DE UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

Fonte: Rubens Venditti Júnior / Arquivo pessoal. Diário de campo das disciplinas de graduação – Unesp Bauru. Faculdade de Ciências/ Departamento de Educação Física (FC/DEF). Arquivos digitais (2022). Encontrado em Gambary; Venditti Jr e Prado Jr. (2023).

Vale ressaltar que os textos aqui apresentados foram utilizados durante a pandemia nos anos de 2021 e 2022 e ainda são utilizados, pois são textos e filmes que fazem parte do livro *Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: reflexões e perspectivas* (Freire, Prado Jr., Venditti Jr., 2023) que é livro texto das disciplinas de ECS da Unesp – Campus de Bauru. As disciplinas são “Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiências Sensoriais e Múltiplas”; “Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiências Intelectuais e Distúrbios do Comportamento”; e “Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: Distúrbios do Aparelho Locomotor – I”, essas três disciplinas utilizam este livro como base, consequentemente o quadro 02 (anterior) e quadro 03 (a seguir) estão no livro.

A seguir, apresentamos sugestões de obras (filmes, documentários e curtas metragens) que visavam auxiliar nos módulos das disciplinas vinculadas à formação profissional e atendimento a populações PCDs (quadro 3). Os filmes propostos são comumente usados nos módulos das disciplinas (tanto teóricas, quanto nas aulas de ECS semanais) e são de fácil acesso em plataformas digitais, sites de busca ou *streamings*.

Em 2024 e 2025 fiquei responsável pelas disciplinas de “Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: Distúrbios do Aparelho Locomotor I” e “Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiências Intelectuais e Distúrbios do Comportamento”, sendo que utilizei essa base para ministrar as disciplinas.

Todo o embasamento de textos, filmes e documentários foram divulgados no livro (Freire, Prado Jr., Venditti Jr., 2023) para dividir experiências com demais docentes e fez parte da dissertação de mestrado (Batagini, Prado Jr., Venditti Jr., 2020).

As propostas estão divididas de acordo com os grupos de deficiência que cada obra aborda, a saber: deficiências físicas motoras e distúrbios do aparelho locomotor; deficiências sensoriais e múltiplas e deficiências intelectuais e distúrbios do comportamento, as vivências, visitas e festivais também foram divididos da mesma forma, sendo que para disciplina de Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: Distúrbios do Aparelho Locomotor I, foi utilizada a visita do CT auxiliar nas horas e principalmente realizar a imersão no mundo do alto rendimento paralímpico e para disciplina de Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiências Intelectuais e Distúrbios do Comportamento foi utilizado o FEAFA.

E além das atividades mencionadas nos quadros, o semestre foi finalizado com apresentação de seminários em grupos com diferentes temáticas referentes à inclusão de PCD e principalmente discussões e momentos para refletir sobre o processo de desenvolvimento humano do estagiário dentro do ECS, sendo possível vivências em diferentes deficiências e contextos.

No quadro 3 é possível visualizar os filmes e documentários e demais recursos audiovisuais que utilizamos como proposta para as aulas.

Quadro 3 – Listagem de Filmes e Outros Recursos Audiovisuais aplicados e propostos nas disciplinas de ECS em AF para PCDs(entre os anos e turmas de 2019 a 2022).

TURMAS E GRUPOS	FILMES E DOCUMENTÁRIOS DE APOIO PROPOSTOS NOS ECSS - TÍTULO E INFORMAÇÕES DOS FILMES SUGERIDOS
DISTÚRBIO DO APARELHO LOCOMOTOR I-(DEFICIÊNCIAS MOTORAS)	1. “FINDING NEMO” (Trad: “PROCURANDO NEMO”) Animação. Aventura. Duração: 110 min. EUA/ Austrália, Disney-Pixar, 2003.
	2A. “HERÓI GUERREIRO”, Campanha Publicitária, Capacitismo. Duração: 5 min. Brasil, CPB, 2007. Link: https://www.youtube.com/watch?v=ldAAjNfxyhA
	2B. “RISING PHOENIX” (Trad: “PÓDIO PARA TODOS”) Documentário. Esportes. Duração: 105 min. Reino Unido, Netflix, 2020.
	3. “The BEST of MEN” (TRAD: “MAIS VIVOS DO QUE NUNCA”). Drama, Guerra, Esportes Paralímpicos. Duração: 90 min. Reino Unido, 2012.
	4A. “KING GIMP” (Trad: “Rei Coragem- Dan Keplinger”) Documentário, Paralisia Cerebral. Duração: 50 minutos. Mundial, 1999. Disponível em Youtube, TV Escola. Link: https://www.youtube.com/watch?v=jTnKpyVbdj0
	4 B. PARTE 2- ATIV. DIRIGIDA- “King Gimp 20 anos após o documentário”. 16 min, 2020. Disponível em Youtube. Link: https://www.youtube.com/watch?v=cCXxpO6HYfU
	5. “MURDERBALL” (Trad: “Paixão e Glória”) Documentário, Esportes, PCD. Duração: 88 min. MTV- EUA, 2005.
ATIVIDADE FÍSICA PARA PCDs COM DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS E MÚLTIPLAS	6. “O ESCAFANDRO E A BORBOLETA” Drama Bibliográfico, Paralisia Rara. Duração: 1h 52 min. EUA, 2007. Trailer: https://youtu.be/eawGsbRLzHQ
	7. “DEMOLIDOR – O HOMEM SEM MEDO” Aventura, Cego. Duração: 1h 42 min. EUA, 2003. Trailer: https://youtu.be/eawGsbRLzHQ
	8. “JOGADOR NÚMERO 1” Ação, Aventura e Ficção Científica. Duração: 2h 20 min. EUA, 2018. Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=q_1OJNcTld0
	9. “JANELA DA ALMA” Documentário, Deficiência Visual. Duração: 73 min. Brasil, 2001. Link: https://www.youtube.com/watch?v=gjua0oqtloc
	10. “JOGO CEGO” Documentário, Esportes Paralímpicos. Duração: 53 min. Brasil, 2016. Trailer: https://youtu.be/VB2Gj5oiRXA
	11. “FAMILIA BELIER” Comédia Dramática, Surdos. Duração: 1h 45min. Francês, 2014. Trailer: https://youtu.be/y0pnVZLD4eU
	12. “ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA” Drama, Suspense, Ficção Científica. Duração: 2h. 2008. Trailer: https://youtu.be/6wyj1V-aKVc
	13. “O MILAGRE DE ANNIE SULLIVAN” Drama Bibliográfico, Cegueira, Surdez. Duração: 1h 46min. EUA, 1962. Link: https://youtu.be/z3mCkcgD6qg

ATIVIDADE FÍSICA PARA PCDs COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E DISTÚRBIOS COMPORTAMENTAIS	14. "MEU NOME É RADIO" Drama. Duração: 1h 49min. EUA, 2003. Trailer: https://youtu.be/zLXKcvfGU1A
	15. "ICH BIN SAM" Drama. Duração: 2h 12min. EUA, 2001. Trailer: https://youtu.be/ir6_2EkhzAc
	16. "RAIN MAN" Drama. Transtorno do Espectro Autista. Duração: 2h 20min. EUA, 1988. Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=mlNwXuHUA8I
	17. "GILBERT GRAPE – APRENDIZ DE SONHADOR" Drama/Romance. Duração: 1h 58min. EUA, 1993. Link: https://www.youtube.com/watch?v=dwqFGljdaIE
	18. "SERIADO ATYPICAL" Comédia/Drama. Duração: 4 Temporadas. EUA, 2017. Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=mw6EPR6sNS0
	19. "COMO ESTRELAS NA TERRA" Drama. Duração: 2h 55min. Índia, 2007. Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=ql1lexvikcc
	20. "TOC – TRANSTORNADA OBSESSIVA COMPULSIVA" Comédia. Duração: 1h 45min. Brasil, 2017. Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=nhwimogwrlq

A segunda atividade utilizada foi o festival de Atividade Motora Adaptada com parceria da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE-Bauru). A universidade já havia firmado essa parceria desde 2019, quando foi realizada a primeira edição do Festival de Atividade Física Adaptada na Unesp-Bauru (I FEAFA-UNESP). No evento, o docente levava os discentes para fora dos limites da sala de aula e mostrava e eles toda a ação na realidade com PCD. Durante o festival, o docente acompanhava o processo de aprendizagem da turma e diferentes situações que eram trazidas em momento posterior para discussões e reflexões.

Nos anos de 2020 e 2021, o evento não foi realizado em virtude do período de isolamento em decorrência da pandemia de COVID-19. No ano de 2022, deu-se continuidade com mais um FEAFA-UNESP, evento que ocorre anualmente e já faz parte do calendário de atividades do Departamento de Educação Física da Unesp - Bauru.

A seguir, as figuras 2 e 3 ilustram, respectivamente, a primeira edição do FEAFA-UNESP em 2019, e a mais recente, em junho de 2024.

Figura 2 – Imagem do I Festival de Atividade Física Adaptada (FEAFA), ocorrido no DEF-FC, UNESP Bauru. Estação de atividade de esporte adaptado coletivo. Primeiro Semestre/2019.



Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pelo docente da disciplina de ECS.

Figura 3 - Imagem do IV Festival de Atividade Física Adaptada (FEAFA), ocorrido no DEF-FC, UNESP Bauru. Estação de atividade de esporte adaptado coletivo. Primeiro Semestre/2024.



Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pelo docente da disciplina de ECS.

Uma terceira estratégia importante utilizada nas disciplinas de ECS na Unesp-Bauru é a visita ao Centro de Treinamento Paralímpico Brasileiro (CT) está localizado

na Zona Sul de São Paulo, local que possibilita os discentes terem contato com o alto rendimento e os esportes paralímpicos.

O CT têm instalações esportivas indoor e outdoor que servem para treinamentos, competições e intercâmbios de atletas e Seleções em 15 modalidades paralímpicas. Situado como o principal centro de excelência do Brasil e da América Latina, sendo considerado hoje como um dos melhores do mundo do esporte de alto rendimento, são ao todo, 95 mil metros quadrados de área construída, e todos os anos, esse espaço sedia eventos, competições nacionais e internacionais, corroborando para a melhoria e o desenvolvimento do esporte paralímpico em todos os níveis, da iniciação ao alto rendimento.

O intuito desta visita foi mostrar o quão abrangente é o contexto e a possibilidade de atuação do profissional de EF no esporte paralímpico, dando ênfase à presença de profissionais de Educação Física na área da Ciência do Esporte, evidenciando a existência de um trabalho que rende muitos resultados com os atletas com deficiência (figura 4).

Figura 4 – Imagem da Visita ao CT – Centro Paralímpico Brasileiro, situado na cidade de São Paulo, realizada com os discentes da disciplina de ECS no ano de 2023.



Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pela autora.

Infelizmente, o ECS ainda pode ser identificado, por alguns docentes e discentes, como apenas parte prática dos cursos, em contraposição à teoria (visão dicotômica ou que o ECS é apenas um mero complemento formal da parte teórica e

disciplinar), sendo que o ECS é um componente curricular que tem o objetivo de promover uma aprendizagem que irá se integrar ao processo de formação do futuro profissional de EF. Outrossim, muitas vezes não percebem que há necessidade de se discutir e ter a disciplina e encontros presenciais como horário curricular, sem ser apenas o cumprimento da carga horária exigida nestes ECS. Fatores importantes para analisar sobre o impacto que o ECS teve em relação ao processo de desenvolvimento do discente.

Finalizo este subcapítulo trazendo o novo panorama sobre o contexto do ECS na Unesp-Bauru pós pandemia e suas perspectivas de desenvolvimento, bem como propostas de melhoria e fatores limitadores.

3 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA COMO EMBASAMENTO

A teoria que nega que os pensamentos podem regular nossas ações não está pronta para a explanação do complexo comportamento humano (Bandura, 1986, p.15).

Neste capítulo, será apresentada a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura e discutidas as temáticas sobre a TSC e a Teoria da autoeficácia, conceito da autoeficácia foi explorado em detalhes pela primeira vez no livro de Bandura de 1986. Após essas explicações, as discussões se enviesam na autoeficácia do discente em formação e as fontes da autoeficácia.

3.1 Teoria Social Cognitiva (TSC)

São várias as teorias que se propõem a explicar o comportamento humano, e estas diferentes teorias trazem em seus arcabouços teóricos diversas concepções da natureza humana (Bandura, 1986). A TSC é o nome com o qual Albert Bandura (1986) designou a teoria que ele desenvolveu a partir da chamada Teoria de Aprendizagem Social.

A partir desse marco, Bandura abre as fronteiras da Teoria da Aprendizagem Social com alguns princípios que na época são inovadores, sendo eles: a aprendizagem observacional e reforçamento vicariante (experiências que o indivíduo observa e se coloca ou se imagina no lugar do outro) (Bandura, 1986, 1989). Segundo Bandura (1986, pg. 3), “quase todas as teorias conseguiam explicar as coisas somente após os fatos” serem consumados.

A TSC compreende que a pessoa, nas suas ações, é tanto produto como produtor dos sistemas sociais. Sendo que a teoria enfatiza que as pessoas exercem uma influência sobre suas ações, afirmando que a maior parte do comportamento humano é determinado por fatores interativos (Bandura, 1977, 1986, 1997). laochite *et al.*, (2018), traz que a TSC reflete a ideia de que os indivíduos estão engajados no seu próprio desenvolvimento, por isso que a pessoa é tanto o produto como o produtor, e o indivíduo em desenvolvimento contribui para os resultados de suas ações.

Sendo assim a TSC, é uma teoria da agência do comportamento humano, é uma teoria que se constitui e avança a partir do entrelaçamento teórico-empírico que ilustra a construção das ciências e essa teoria é entendida como a capacidade que os

humanos têm de interferir nos eventos que ocorrem durante sua vida, sendo por intermédio de ações pessoais diretas, delegadas e coletivas. Bandura traz em (2011) que seu objetivo é traçar a evolução da TSC em direção à psicologia da agência humana. Sendo assim a TSC distingue três modos de agências, sendo a agência pessoal direta é exercida individualmente e as pessoas gerenciam suas vidas e exercem influência direta em si e nos ambientes. Já a agência delegada depende de outros para agir em seu favor e alcançar um determinado resultado que é almejado. E por último a agência coletiva que é exercida por meio de ações de grupos (Bandura; Azzi; Colaboradores, 2017).

Azzi *et al.*, (2021) destaca a referência da Psicologia como ciência e a TSC como uma teoria que constitui e avança a partir do enlace teórico-empírico para construção das ciências.

A Psicologia não pode dizer às pessoas como devem viver suas vidas. Pode, no entanto, fornecer-lhes os meios para efetuar mudanças pessoais e sociais efetivas. E isso pode ajudá-las a fazer escolhas de valor, avaliando as consequências de estilos de vida alternativos e arranjos institucionais. Como uma ciência preocupada com as consequências sociais de suas aplicações, a psicologia deve promover a compreensão pública das questões psicológicas que incidem sobre as políticas sociais, para garantir que suas conclusões sejam usadas a serviço da promoção humana (Bandura, 1977, pg. 213).

Sendo que a TSC se baseia nos pressupostos e influências do ambiente externo e social (Bandura, 1977, 1986), assim começa, portanto, a se esboçar a origem da TSC, eixo teórico no qual se baseia a presente pesquisa.

3.2 Teoria Social Cognitiva e a Teoria da Autoeficácia

A TSC é uma grande matriz, de teorias secundárias, pois é através da derivação e os pressupostos e premissas teóricas da TCS, que surgiu a Teoria da Autoeficácia que foi postulada por Bandura (1986) “é um mecanismo cognitivo dentro da TSC, que media as relações entre comportamento e motivação, participante de um auto sistema subjetivo complexo” (Bandura, 1986, pg. 03).

De acordo com Bandura (1997, 2008, 2012) na língua inglesa autoeficácia é *self-efficacy* e na perspectiva da TSC, o “*self*” é a pessoa. Na visão da TSC, a crença da autoeficácia tem acentuada influência em como as pessoas se sentem, como pensam, como motivam a si mesmas e como se comportam. Sendo assim a crença da autoeficácia refere-se as percepções do que acreditamos ser capazes, individualmente ou coletivamente, de controlar o nosso funcionamento parcialmente e o ambiente mais imediato, em direção ao que acreditamos ser necessário para atingir determinado objetivo sendo pessoal ou coletivo (Azzi *et al.*, 2021).

Uma preocupação referente a consistência metodológica foi indicada por Azzi e Polydoro (2006) quando destacaram que a Teoria da autoeficácia deve ser considerada parte da TSC para ter um maior ganho explicativo e de intervenção possa decorrer de sua utilização.

Em 1989, Bandura, referencia a autoeficácia como:

“[...] o constructo de autoeficácia é um componente ímpar na teoria de Bandura. O autor postula que a iniciação, persistência ou abandono de uma estratégia ou comportamento são particularmente afetados pelas crenças pessoais quanto às suas competências e probabilidade em enfrentar e superar as exigências ambientais” (Bandura, 1989).

Após o desenvolvimento do constructo da autoeficácia (1986), as pesquisas na área cresceram, devido à amplitude de comportamentos humanos que podem ser influenciados pelas crenças de autoeficácia. Em resumo a autoeficácia não é relativa ao número de habilidades que o indivíduo possui, mas sim o que ele(a) se julga poder fazer com o que tem. Isso significa que a autoeficácia afeta as escolhas que fazemos, os esforços que dispêndemos nas atividades, o grau de persistência que mostramos em face das dificuldades e como nos sentimos ao realizá-la (Azzi; Polydoro, 2006).

A avaliação adequada da autoeficácia envolve o julgamento da capacidade diante do domínio e do contexto, levando em consideração três dimensões, sendo elas, magnitude, força e generalidade. A magnitude envolve diferentes níveis de dificuldades próprias do domínio; a força se refere ao nível de intensidade da crença do indivíduo; e a generalidade trata-se da amplitude das crenças de autoeficácia se relacionadas ao domínio (Bandura, 1997).

A partir desse ponto, discorreremos sobre a autoeficácia no contexto acadêmico que é definida como a crença que o discente tem em sua capacidade de planejar e executar ações para atingir resultados específicos relacionados às tarefas e desafios encontrados em sua jornada acadêmica (Guerreiro-Casanova, Polydoro, 2011). Diversas pesquisas apontam que a persistência do discente é consequência de suas percepções positivas em relação a si mesmo (Pajares, 1996; laochite *et al.*, 2016; Oliveira *et al.*, 2020).

Discentes que possuem maior crença em suas capacidades conseguem persistir mais diante de dificuldades, aceitam tarefas desafiadoras, limitam menos suas escolhas e possuem níveis mais baixos de ansiedade (Bandura, 1993; Schunk, 1995; Pajares, 1996; Bzuneck, 2001). Consequentemente, pode-se esperar que a autoeficácia possa funcionar como um recurso psicológico para jovens ao lidar com desafios acadêmicos (Barros, 2018; Vieira, Theotonio, 2018).

Pajares e Schunk (2001), argumentam que se a pessoa (discente) apresenta uma autoeficácia robusta, consequentemente estabelece um nível elevado de motivação, traduzindo assim um maior esforço e persistência perante as dificuldades da tarefa, se mantendo condizente com o aprender e com o interesse em cumprir determinadas metas. No próximo subcapítulo será abordado a temática da autoeficácia no contexto do ECS.

3.3 A autoeficácia dos discentes do ECS no atendimento à PCDs

De acordo com Azzi e laochite (2011), o pensamento de Bandura:

[...] tem evoluído muito ao longo dos anos e o processo de transformação de suas ideias pode ser acompanhado através dos trabalhos por ele publicados. Seus trabalhos mais recentes têm encontrado repercussão em diversas áreas do conhecimento, por exemplo, na saúde em geral e na educação física em particular. Na área da atividade física, o conceito de autoeficácia elaborado por Bandura, tem encontrado muita repercussão.

E a partir dessa repercussão que a autoeficácia teve na área da EF que a pesquisa se insere, para discussão da autoeficácia acadêmica ou a autoeficácia do discente, pois as crenças da autoeficácia delineiam os resultados que as pessoas (discentes) esperam que seus esforços produzam (Bandura, 1997).

Pajares e Valiante, 2001; traz que a autoeficácia dos discentes, juntamente com outras crenças pessoas e atividades em relação à aprendizagem, tem sido considerada forte preditora do desempenho acadêmico e da persistência nas atividades.

Um fator chave que afeta o comportamento é a autoeficácia, que além disso influencia outros determinantes, pois a crença da autoeficácia determina os objetivos e aspirações da pessoa em desenvolvimento, sendo assim quanto mais forte a percepção da autoeficácia das pessoas, maiores serão os desafios que a pessoa estabeleci para si, conseqüentemente mais fortes seus compromissos, motivação e envolvimento com determinada tarefa (Bandura, 1991, 1997).

No estágio, por exemplo, discentes confiantes em sua capacidade de incluir PCD, apresentam autoeficácia robusta, que conseqüentemente irão se motivar mais com o estágio e dispor um maior esforço e persistência durante o mesmo, se mantendo condizente e principalmente com interesse em aprender e cumprir determinadas metas. Já os discentes com baixo senso de autoeficácia não acreditam na sua capacidade de incluir PCD, conseqüentemente não terem expectativas de ser reconhecidos pelo seu desempenho, apresentando baixa motivação para o estágio. Dessa forma, fica claro que pensamentos de baixa autoeficácia tendem a enfraquecer a motivação e a prejudicar a performance do envolvido (Bandura, 1989).

E será a partir da compreensão que o estagiário tem da autoeficácia acadêmica que passa a ser fundamental em seu desenvolvimento, pois os fatores influenciam determinadas ações ou comportamentos, que irão ocorrer durante o percurso

acadêmico, dentre eles: a escolha de tarefas (estágio) e seleção; o esforço empregado nas tarefas como incluir uma PCD durante o estágio; o grau de persistência empregado diante de falhas ou estímulos aversivos (Martinelli, Sassi, 2010).

Podemos afirmar que a autoeficácia depende em grande parte da convicção pessoal do discente envolvido, pois se o próprio discente não acreditar que é capaz de incluir uma PCD durante seu estágio, sua autoeficácia não será robusta, consequentemente não terá motivação para realizar o estágio em si (Bandura, 2001), tais convicções influenciam a quantidade de esforço que o discente irá dispor para o estágio, e principalmente o seu envolvimento com o ECS. De maneira mais específica, afeta as expectativas, a persistência, a disposição para cumprir metas, o uso mais eficaz de estratégias de aprendizagem e a intensidade da motivação (Lopes da Silva, *et al.*, 2004). No próximo subcapítulo será abordado a importância das quatro fontes da autoeficácia nas crenças dos discentes e o quanto influenciam no momento do ESC.

3.4. As quatro fontes da autoeficácia nas crenças dos discentes

Bandura (2005), refere-se do valor de uma teoria psicológica, pois tem seu poder explicativo e preditivo, além do seu poder prático para promover mudanças no desenvolvimento humano. Como já apresentado a pesquisa é pautada no referencial teórico da autoeficácia para explicar as crenças do discente em formação.

A autoeficácia se afirma como: “crença nas capacidades individuais em organizar e executar os cursos de ação necessários para a produção de determinado feito ou realização” (Bandura, 1997, p.03). Assim, a autoeficácia pode influenciar na escolha de desafios, na quantidade de esforço empenhado em determinada tarefa, no nível de estresse e ansiedade (Bandura, 1997).

Bandura (2012) ainda aponta que a crença da autoeficácia, sob a luz da TSC, tem influência de como as pessoas se sentem, como pensam, como se motivam e como se comportam. Referindo-se as nossas percepções do que acreditamos em ser capazes de realizar de forma individual ou coletiva.

Entre os mecanismos da agência humana, nenhum é mais central e difuso que a crença de eficácia pessoal [...]. Acreditar na própria capacidade é um recurso pessoal chave no desenvolvimento e mudança pessoal (Bandura, 2006, pg. 170).

Dessa maneira, os indivíduos são vistos como agentes, proativos, com capacidades autorreguladoras e autorreflexivas que os permitem tomar controle sobre suas ações (Bandura, 1986).

Segundo Bandura:

A autoeficácia percebida não diz respeito ao número de habilidades que possui, mas ao que você acredita que é capaz de fazer com o que você tem em uma variedade de circunstâncias (Bandura, 1997, pg 37).

As pessoas são produtoras assim como produtos de seus sistemas sociais (Bandura, Azzi, 2017). As crenças de autoeficácia são construídas por meio de quatro fontes (Bandura, 1997), são elas: a experiência direta; experiência vicária; persuasão social e estados fisiológicos e emocionais (Azzi *et al.*, 2021).

As experiências diretas são atividades vivenciadas em seus respectivos domínios, isto é, o que é vivenciado nos proporciona informações sobre habilidades, conhecimentos, quantidade de esforço e o resultado obtido com a determinada ação, sendo a que exerce maior influência (Bandura, 1977, 1986, 1997, 1999; Venditti Jr,

2010; Azzi *et al.*, 2021). Pois dentro das experiências diretas é possível vivenciar as experiências de sucesso que fortalecem as crenças, pois quanto mais capaz o estagiário se sentir de incluir a PCD durante o ECS, sua autoeficácia será maior, do que se durante o ECS, o estagiário presenciar experiências de fracasso, que tendem a enfraquecer suas crenças.

Segundo Azzi, Costa Filho, Pedersen e Maciel (2021), isto não é uma lei geral, pois tudo depende e tem relação com o contexto vivenciado. Além disso os autores discutem que diante do estágio de desenvolvimento (no caso dessa pesquisa o discente em formação) de uma habilidade se estiver no início da aprendizagem (ECS, por exemplo), o insucesso pode ter um impacto maior do que se a habilidade já estiver desenvolvida. Sendo assim o ECS é o início do aprendizado do discente que está em processo de desenvolvimento e necessita de experiências de sucesso para se sentir capaz e ter a crença que irá ser um profissional de EF que incluirá a PCD.

Já as experiências vicárias são ligadas às aprendizagens por observação, oferecem informações a partir da observação da ação de outras pessoas e as consequências dessas ações, que torna o indivíduo capaz de perceber o quão competente está para realizar determinada ação semelhante a que observou. (Bandura, 1977, 1986, 1997, 1999; Venditti Jr, 2010; Azzi *et al.*, 2021)

E a persuasão social é a valorização do que nos é comunicado, isto é conversas, orientações, avaliações e feedbacks recebidos de uma pessoa que tem certa influência, oferece informações para o julgamento pessoal da capacidade de executar determinada ação (Bandura, 1977, 1986, 1997, 1999; Azzi *et al.*, 2021).

Por fim, os estados fisiológicos e emocionais, são às informações psicofisiológicas, na forma de ativações físicas, afetivas ou emocionais que irá proporcionar informações sobre a capacidade de certas tarefas serem executadas (Bandura, 1977, 1986, 1997, 1999; Venditti Jr, 2010, 2018; Azzi *et al.*, 2021). Sendo que cada uma dessas fontes descritas acima fornece diferentes elementos para a formação das crenças da autoeficácia, e principalmente em proporções variadas (Azzi *et al.*, 2021).

Na visão da TSC, aprendizagem ocorre por duas formas: a aprendizagem observacional e a experiência direta, sendo que a maneira mais eficaz de criar um senso forte de eficácia é por meio da experiência direta, que se relaciona com as experiências vividas (Azzi, Polydoro, 2006). Os sucessos constroem uma opinião positiva sobre sua eficácia pessoal. Por outro lado, as falhas a comprometem,

principalmente, se não há um sentimento de eficácia firmemente estabelecido (Bandura, 1994).

E é nessa perspectiva que a pesquisa irá enviesar para verificar as crenças da autoeficácia dos discentes do curso de bacharelado em EF, sendo que a constituição da crença de autoeficácia se dá por meio: a experiência direta; experiência vicária; persuasão social e estados fisiológicos e emocionais.

3.5. A reciprocidade triádica embasada na lógica de uma interação entre estagiário, comportamento e ambiente do estágio.

Como já citado no subcapítulo anterior, as crenças da autoeficácia são construídas em diferentes domínios, a partir da interpretação de informações obtidas nas quatro fontes da autoeficácia (a experiência direta; experiência vicária; persuasão social e estados fisiológicos e emocionais) e a autoeficácia percebida é uma crença que pode sofrer mudanças em razão da própria dinâmica (comportamento) de interações do indivíduo (estagiário) com o ambiente (estágio) (Azzi, Polydoro, 2006).

Na lógica da TSC, o comportamento humano é expressão de uma relação de constatação de interação entre o indivíduo e o meio, essa relação é denominada reciprocidade triade. A reciprocidade triade é representada em sua maioria hipoteticamente, por um triângulo em que os três vértices mantêm influência em dois sentidos com forças não necessariamente iguais (Bandura, Azzi, 2017). Os três elementos que fazem parte da reciprocidade triade são: comportamento; fatores pessoais, que incluem eventos cognitivos, afetivos e biológico, conceitos, valores, metas; e os elementos ambientais (Azzi, Polydoro, 2006).

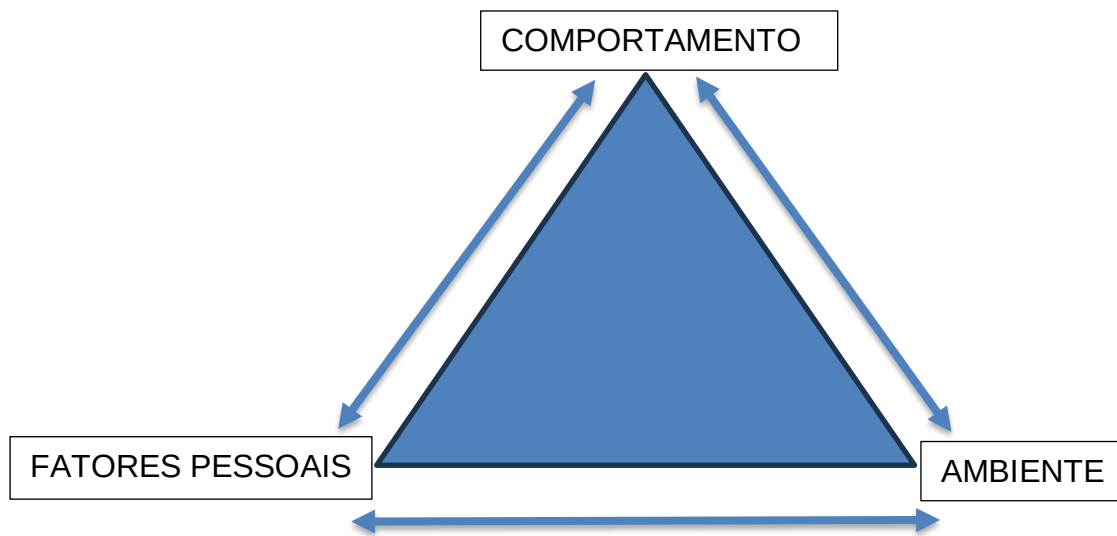
Segundo Bandura (2012) esses três elementos se interagem entre si, conseqüentemente formam a triangulação dinâmica. E por meio do modelo triádico as pessoas têm oportunidades para exercer algum controle sobre seu destino e colocar limites ao seu autodirecionamento (Bandura, 1997). Isto é, dentro do contexto da pesquisa, o estagiário apresenta controle sobre a dinâmica do seu estágio (experiências de sucesso e/ou fracasso, modelo de professor a ser seguido, motivação, comprometimento) e sofre influências do meio (ambiente), pois as pessoas não funcionam como agentes autônomos, sendo que seus comportamentos não são determinados inteiramente por influências situacionais (estágio).

Bandura (1986) traz que na interação triádica inclui o exercício da influência pessoal como parte das condições determinantes. Assim, representado na figura 05, a reciprocidade triade tem suas vertentes (setas) se influenciando nos três pilares que representam os elementos da reciprocidade, as flechas apontam que existe um movimento bidirecional, isto é, existe uma influência que é recíproca. Sendo que, o indivíduo está inserido continuamente em um contexto que envolve a inter-relação dos diversos aspectos e configurações que os três fatores apresentam. Mostrando assim, o conjunto de relações que afetam o comportamento (Azzi *et al.*, 2021).

Bandura (1986), adota um modelo interacional de causação (que é a reciprocidade tríade ou determinismo recíproco), no qual os eventos do ambiente, o indivíduo e o comportamento operam como determinantes que interagem entre si.

Dito de outra forma, o ambiente exerce influências diretas sobre o indivíduo, tanto quanto o indivíduo age sobre o ambiente e sobre como se comportará diante das demandas ambientais/situacionais (laochite *et al.*, 2018).

Figura 5 – Esquema representativo da reciprocidade tríade.



Fonte: (Bandura, 1997, pg. 06).

Segundo Bandura e Azzi (2017), na relação recíproca entre os elementos interpessoais e comportamentais, as dotações biológicas, conceitos, valores, metas e estados afetivos da pessoa influenciam como elas se comportam. Já os efeitos naturais e extrínsecos de suas ações, por sua vez, afetam seus processos de pensamento e estados afetivos. Nos elementos comportamentais e ambientais, o comportamento altera as condições ambientais e é, por sua vez, alterado pelas condições que cria. E nos fatores pessoais e ambientais as influências sociais alteram os atributos pessoais, devido a modelação social, práticas institucionais e modos variados de persuasão social.

Na figura 06 (a seguir), observa-se uma ilustração da turma da Mônica sobre a vida adulta, sendo que Bandura (1986) relata que a partir da observação do comportamento de terceiros, o indivíduo pode derivar regras para seu próprio comportamento, podendo usá-las em situações futuras, como exemplo de atuação profissional.

O termo modelação caracteriza-se por processos psicológicos de comparação, sendo que o componente básico desses processos é a observação (Bandura, 1986) e a imitação.

Figura 06 – Esquema representativo da reciprocidade tríade.



Fonte: Quadrinhos da Turma da Mônica. Excerto de Revista em Quadrinhos (Sousa, [s.d.]).

Entretanto, é importante ressaltar e compreender que essa influência, mesmo que recíproca, não significa que ela seja simultânea nas duas direções. É necessário que haja um movimento para um lado, para que sua consequência seja exercida para o lado oposto (Bandura, 1986).

4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Como já mencionado, a TSC permite um referencial teórico com sustentação, força e concisão de uma teoria psicológica, englobando os aspectos de demonstrar força preditiva; seus métodos empregados são capazes de provocar mudanças efetivas no comportamento humano (afeto, pensamento e ação); e a mesma (TSC) deve também identificar os determinantes do comportamento humano, além dos mecanismos de intervenção pelos quais estes produzem seus efeitos e consequências. (Bandura, 1986, p.3).

A escolha da pesquisa ocorreu pelo interesse de continuidade na área da formação inicial no atendimento à PCD, e se aprofundar na temática da autoeficácia, bem como analisar e aprofundar os estudos para favorecer cada vez mais o processo de inclusão de PCD e preparar de forma efetiva o profissional de EF para atendimento ao público PCD.

Como já citado que este trabalho é a continuação do mestrado, sendo que no mestrado foi utilizado a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, que possibilitou discutir sobre o modelo PPCT, processo, pessoa, contexto e tempo, mas para continuação do trabalho optou por se alimentar da TSC que irá fundamentar com a Teoria da autoeficácia.

A autoeficácia é um constructo que compõe a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1977, 1986, 1997, 1999), além de ser o objetivo principal da pesquisa foi analisar os níveis da autoeficácia dos discentes que já cursaram ou que estão cursando a disciplina de ECSs na área do atendimento à PCD, este constructo foi escolhido, pois a pesquisa é específica na formação inicial, dentro do ambiente acadêmico, contexto que apresenta várias pesquisas na área da autoeficácia (Iaichite; Vieira, 2013; Polydoro; Guerreiro-Casanova, 2010).

É possível responder sobre a capacidade percebida pelos discentes de organizar e executar ações requeridas para produzir determinadas realizações durante o curso, considerando assim as diferentes demandas que existe dentro da formação inicial (Polydoro; Guerreiro-Casanova, 2010). Que para a presente pesquisa é o ECS, para obter maior entendimento acerca do impacto da formação inicial no desenvolvimento desse discente em formação, consequentemente identificar a área do ECS está sendo efetiva, ocorrendo aprendizado e se necessita de uma maior atenção pelos dirigentes institucionais para com o ECS. Pois iniciativas para pesquisar

a autoeficácia dentro do contexto universitário (Silva; laochite; Azzi, 2010; Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011) é importante para contribuir com a ampliação do conjunto de informações relacionadas ao desenvolvimento do profissional em formação, nesse caso o profissional em EF, se acredita que é capaz de incluir PCDs em diferentes práticas e em diferentes contextos durante suas aulas. Buscando referências bibliográficas para a presente pesquisa foi identificado uma falta de pesquisas na área do bacharelado em Educação Física, em sua maioria as pesquisas são voltadas para a área da licenciatura ou professores em exercício (Costa Filho, 2014; laochite, 2007; laochite; Souza Neto, 2014; Silva; laochite; Azzi, 2010; Venditti Jr., 2010).

As pesquisas no estágio voltam-se principalmente para o contexto da licenciatura (da Costa Filho; laochite, 2015; Salles, 2015; Martins; Onofre; Costa, 2017; Ramos *et al.*, 2017; Ramos *et al.*, 2018), sendo poucos estudos que direcionam o olhar para a formação no bacharel em Educação Física.

É uma pesquisa de relevância para área do atendimento a PCD pois discute principalmente a formação acadêmica e como os ECSs estão formando os discentes para inclusão da PCD, sendo que é de suma importância avaliar a autoeficácia dos discentes do curso de EF para analisar e discutir como está o processo do ECS. A pesquisa é aplicada e possibilita discussões para novas metodologias e tecnologias durante a disciplina de ECS.

5 HIPÓTESE

Apesar da literatura na área do bacharelado em EF ainda ser escassa em pesquisas que analisam a autoeficácia do discente, levamos em consideração as propostas de Albert Bandura sobre a autoeficácia e a partir de suas definições traçamos a hipótese da pesquisa.

É importante ressaltar que a autoeficácia é o julgamento de competência para realizar uma determinada tarefa ou um conjunto de tarefas em um determinado domínio, sendo que a autoeficácia não é o número de habilidades que se tem, mas como você se julga capaz em fazer determinada tarefa (Bandura, 1997).

Azzi e Polydoro, (2006), trazem um exemplo, que se um indivíduo que, numa primeira experiência de representação de um papel numa peça de teatro é elogiado pelo público e pela crítica (desempenho bem-sucedido), adquire maior confiança na sua capacidade para representar em palco e poderá ver o seu interesse por está área reforçado, o que é o mesmo que dizer, transformado num investimento.

A partir desse exemplo, Bandura (1998) discute que uma autoeficácia robusta estabelece um elevado nível de motivação que se traduz em maior esforço, persistência perante dificuldades e obstáculos, propósito de aprendizagem e interesse em cumprir as metas.

Fundamentado nas explicações anteriores, a hipótese da pesquisa é que se o discente participar do ECS para PCD durante o curso de bacharelado em Educação Física, se tiver influência das quatro fontes da autoeficácia com experiências de sucesso, e se acreditar em sua capacidade de incluir PCD, pode colaborar e promover a autoeficácia desse discente em desenvolvimento. Pois níveis elevados de autoeficácia promovem a crença do discente em se sentir capacitado em ministrar aulas para pessoas com deficiência. Dessa forma, maior será o nível de inclusão de pessoas com deficiência, consequentemente irá se motivar com o estágio, terá esforço e persistência perante as dificuldades e interesse em cumprir as metas como a entrega do relatório.

Conforme Azzi e Polydoro (2006) a autoeficácia afeta as escolhas que fazemos, os esforços que realizamos em determinada tarefa e como nos sentimos ao realizá-la.

6 OBJETIVOS

A pesquisa busca analisar os níveis da autoeficácia de discentes que estão atualmente no curso de bacharelado em EF, a partir da tradução e adaptação da *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)*. Trata-se de uma Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência, que foi adaptada para o contexto brasileiro. Com isso, pretendeu-se também propor estratégias para a disciplina de ECS.

6.1 Objetivo Geral

O intuito desse estudo foi analisar os níveis da autoeficácia de discentes que estão atualmente no curso de bacharelado em EF, que já cursaram ou estão cursando a disciplina de ECS na área do atendimento à PCD. De forma que seja possível preencher lacunas a respeito da literatura, que associem a autoeficácia da TSC de Bandura, com a prática e a aprendizagem que ocorre durante o ECS. Além de realizar a tradução e adaptação da escala escolhida *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block *et al.*, 2013), indicando assim possíveis relações entre a formação do profissional de EF brasileiro e a importância da configuração das fontes de Autoeficácia durante o período de formação no Ensino Superior.

6.2 Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral apresentado acima, os objetivos específicos foram: (I) realizar a tradução e adaptação da escala escolhida *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block *et al.*, 2013), Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência; (II) aplicar e analisar a Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência para o contexto e cenário brasileiro; (III) indicar possíveis relações entre a formação do profissional de EF brasileiro e a importância da configuração das fontes

de autoeficácia durante o período de formação no Ensino superior; e (IV) propor estratégias para a disciplina de ECS.

7 MÉTODO

“[...] nossas crenças não se baseiam em evidências... Baseiam-se numa profunda necessidade de acreditar.” (Carl Sagan)

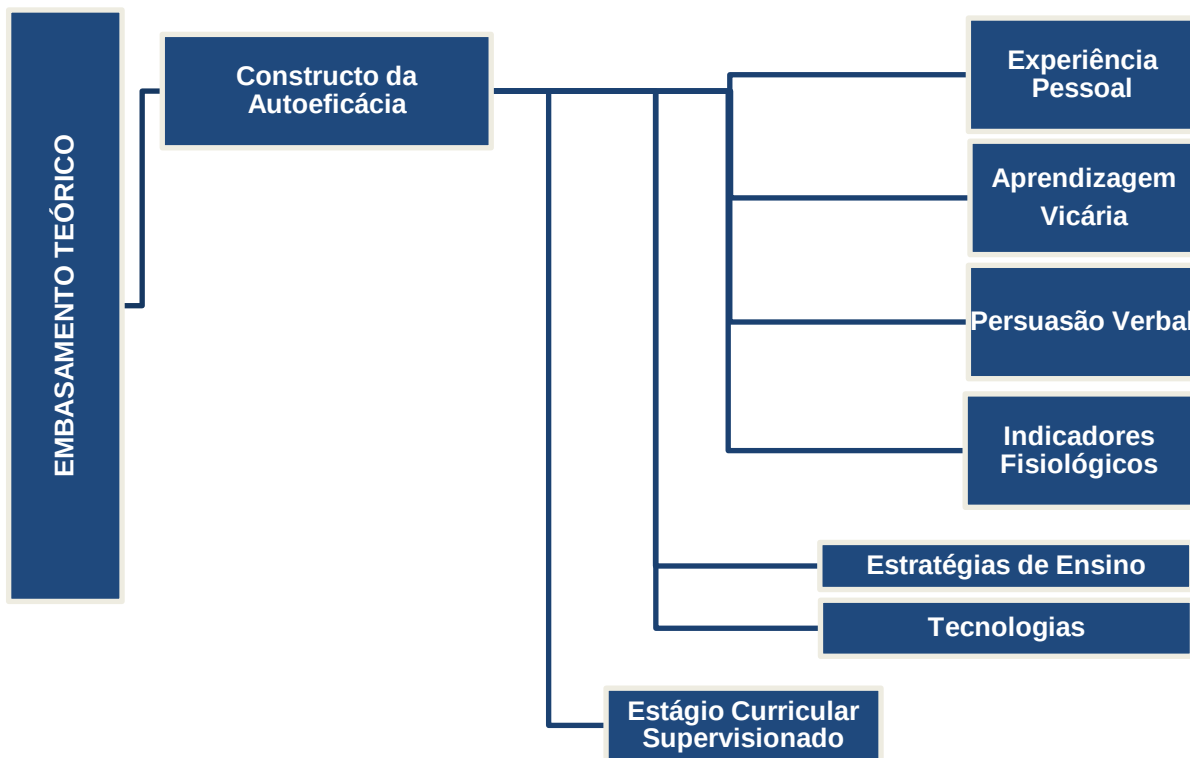
Este capítulo apresentará os materiais e instrumentos de coleta da pesquisa aplicada, para responder ao objetivo da pesquisa que é analisar os níveis da autoeficácia de discentes que estão atualmente no curso de bacharelado em EF, que já cursaram ou estão cursando a disciplina de ECS na área do atendimento à PCD; realizar a tradução e adaptação da *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)*, Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência, para o contexto brasileiro e propor estratégias para a disciplina de ECS.

Este estudo se caracteriza por uma pesquisa quantitativa (Gerring, 2017), e adotou-se a metodologia do tipo descritiva. Foi aprovado no Comitê de Ética com o número CAAE: 85907725.0.0000.5398.

A pesquisa fez uso de dois instrumentos, o primeiro instrumento de coleta de dados para analisar o nível de autoeficácia dos discentes em formação a *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013, Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência e o segundo instrumento, o Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011), avalia dois fatores o suporte social no local de estágio e o suporte social do(a) supervisor(a) de estágio, composta por 11 itens, o suporte social, ou apoio social é um componente essencial na TSC, pois influencia a aprendizagem, a autoeficácia, a regulação do comportamento e a interação recíproca entre o indivíduo em desenvolvimento e os ambientes sociais (Bandura, 1986, 1997, 2008, 2012).

A seguir, elaborou-se um esquema ilustrativo do embasamento teórico e das etapas da pesquisa (figura 07), para compreensão do trajeto e desenho metodológico, que foram evidenciados durante o texto em subcapítulos. Como já justificado que o embasamento teórico que será utilizado nessa pesquisa é o constructo da autoeficácia e suas quatro fontes (Bandura, 1997), são elas: a experiência direta; experiência vicária; persuasão social e estados fisiológicos e emocionais (Azzi et al., 2021).

Figura 07 - Esquema da Base Teórica da tese, para fins ilustrativos de compreensão do trajeto e desenho metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para análise dos dados, os resultados foram colocados em planilhas e organizados em um banco de dados. As questões de escala likert apresentadas na Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência e no Inventário da Qualidade do Estágio, foram analisadas com o programa estatístico SPSS – Statistical Package for Social Sciences, versão 23.0 (SPSS, 2023).

Nos instrumentos, as questões estão dispostas em escala likert, um formato em que se escolhe a alternativa que melhor representa o grau de concordância com uma afirmação. Como exemplo, na escala SE-PETE-D as opções de resposta vão de 1 a 5, a respeito do quão confiante o respondente se sente nas situações apresentadas. Este tipo de escala é uma técnica de escalonamento científico, que pode ser aplicada em qualquer classe atitudinal de respostas (Eagly; Chaiken, 1993). Já no Inventário da Qualidade do Estágio, a mesma escala de 1 a 5 representa diferentes graus e concordância ou discordância com as afirmações (1 - discordo bastante a 5 - concordo bastante).

O método de análise de clusters² (SPSS, 2023) consiste em um tipo de análise multivariada. Estas análises foram realizadas pelo método hierárquico, que consiste em realizar a análise por agrupamentos e associações de itens (cluster). Estes agrupamentos (ou os agrupamentos que surgem) são considerados cluster(s) hierárquico(s). A principal característica do cluster é a produção de um algoritmo capaz de fornecer mais de um tipo de partição dos dados (Venditti Jr., 2010). Sendo assim, esse método gera vários agrupamentos possíveis, quando um cluster pode ser mesclado a outro em determinado passo do algoritmo (SPSS, 2023), apresentando as possíveis associações e as respectivas intensidades, com os itens selecionados para análise, que podem ser os sujeitos de uma amostra ou as variáveis estudadas desta população. O resultado gráfico desta análise multivariada de clusters hierárquicos foi a produção de um Dendrograma³, que estabelece as relações entre as variáveis analisadas e os graus de relação, quanto mais para o canto esquerdo, maior e mais forte é a relação entre as grandezas ou fatores, sendo aplicados testes estatísticos na amostra, entre eles o *Nearest Neighbor* com intervalo da distância euclidiana.

7.1 Os participantes

Participaram da pesquisa 45 discentes do curso de bacharelado em Educação Física que já cursaram ou estão cursando a disciplina de ECS na área do atendimento à PCD. Os participantes deste grupo eram de ambos os sexos, e estavam regularmente matriculados no curso de EF, na modalidade de bacharelado, período integral e/ou noturno.

² Análise de cluster: é uma técnica estatística usada para classificar elementos em grupos, de forma que elementos dentro de um mesmo cluster sejam muito parecidos, e os elementos em diferentes clusters sejam distintos entre si (SPSS, 2023).

³ Dendrograma: Dendrograma, em sua definição clássica, é um tipo específico de diagrama ou representação icônica, que organiza determinados fatores e variáveis. Resulta de uma análise estatística de determinados dados, o que, em termos gráficos, se assemelha aos ramos de uma árvore que se vão dividindo noutros, sucessivamente (SPSS, 2023).

7.2 Os Instrumentos de coleta

7.2.1 Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D) (Block, et al., 2013), Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência.

Basicamente, este instrumento consiste em uma Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência que foi traduzido e adaptado para o contexto do bacharelado e analisada a luz do constructo da autoeficácia. A *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013) é uma escala criada e validada por Martin E. Block, Yeshayahu (Shayke) Hutzler, Sharon Barak e Aija Klavina (2013), foi criada para ser aplicada em graduandos nos programa de formação de professores de EF para investigar a autoeficácia desses graduados em relação à inclusão de alunos com deficiências específicas nas aulas de EF. A escala (ANEXO A) aborda a deficiência intelectual, deficiência física e deficiência visual e para ser construída seguiu as diretrizes no desenvolvimento de escalas (Bandura, 2006; Devellis, 1991).

A escala SE-PETE-D apresenta 25 itens, sendo dividida em quatro partes (três escalas de autoeficácia e uma parte demográfica), sendo apresentada descrição de um aluno em contexto escolar com deficiência intelectual, deficiência física e visual e após a descrição é feito conjuntos de perguntas sendo com foco o quão confiante o respondente se senti em relação ao contexto específico que foi descrito, nos tópicos avaliação física (3-4 perguntas), ensino de habilidades esportivas (3-5 perguntas) e organização de prática de esporte real (3-4 perguntas), totalizando 10-12 perguntas em cada escala.

Ao final do instrumento, foram incluídas perguntas demográficas. Um exemplo de pergunta de avaliação física foi: quão confiante você se sente em sua habilidade de manter Noah realizando a atividade durante uma avaliação física? Um exemplo de pergunta objetivando o ensino de habilidades esportivas foi: quão confiante você se sente em sua habilidade de modificar habilidades reais para ajudar Noah no ensino de práticas esportivas?

E, por fim, um exemplo de pergunta, cujo objetivo era organizar uma prática esportiva real com a turma foi: quão confiante você se sente em modificar as regras

do jogo para Noah? Como notado acima, os participantes classificaram seus graus de confiança para completar essas atividades específicas-situacionais de EF para cada propósito das deficiências, em uma escala de 1 (nada confiante) para 5 (totalmente confiante).

Os respondentes classificaram o grau de confiança específicas da situação para cada uma das deficiências. A escala de 1 a 5 foi usada no SE-PETE-D com os seguintes critérios: 1 = nada confiante, 2 = pouco confiante, 3 = moderadamente confiante, 4 = muito confiante, 5 = totalmente confiante (Block *et al.*, 2013). Cada escala de deficiência foi interpretada separadamente para uso na análise de dados.

Na deficiência intelectual a descrição da escala já traduzida é:

“Noah é um estudante do ensino médio com deficiência intelectual, desta forma, ele não aprende na mesma velocidade que seus colegas de sala. Em decorrência de sua deficiência, ele também não fala muito bem, então, às vezes, é difícil de entender o que ele está falando. Entretanto, ele aponta ou faz gestos para auxiliar as pessoas a entenderem o que ele quer. Além disso, ele tem problemas em entender direções verbais, principalmente quando há muitos passos. Noah gosta de praticar os mesmos esportes que seus colegas de turma, porém ele não tem uma performance muito boa quando joga jogos reais. Apesar dele conseguir correr, ele é mais lento que seus pares e se cansa facilmente. Ele consegue jogar, mas não muito longe, e ele consegue pegar as bolas que são jogadas diretamente para ele. Ele gosta de futebol, mas não consegue chutar a bola para muito longe e ele nunca consegue se lembrar para onde ir quando está em campo. Ele também gosta de basquete, mas ele não tem habilidade suficiente para driblar sem perder a bola e ele não tem coordenação suficiente para fazer uma cesta. Ele também não sabe de fato as regras do basquete ou de qualquer outro esporte de equipe e ele se distrai e se desliga facilmente durante o jogo” (Block *et al.*, 2013).

Após a descrição são apresentados os seguintes contextos e após descrição dos contextos é apresentado um total de onze perguntas sobre o quão o respondente se sente em relação a inclusão da PCD. A primeira descrição é:

Você está aplicando uma avaliação de teste físico (por exemplo, um teste para verificar a resistência de flexibilidade) para uma turma do sexto ano, com 30 estudantes em uma aula de educação física que inclui Noah (Block *et al.*, 2013).

Após essa descrição é apresentada três perguntas que correspondem ao quão confiante está em relação a inclusão do Noah dentro do contexto apresentado acima. A segunda descrição é:

Você está lecionando uma unidade pedagógica sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol para o sexto ano, na aula de educação física, com 30 crianças, incluindo o Noah. Você está na primeira semana da unidade e você está ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei) (Block *et al.*, 2013).

Sendo uma sequência de cinco perguntas em relação a inclusão do Noah dentro do contexto apresentado acima. E a terceira descrição é:

Você está lecionando uma unidade pedagógica sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol para o sexto ano, na aula de educação física, com 30 crianças, incluindo o Noah. Você está na última semana da unidade e você está ensinando seus alunos a como jogar o esporte propriamente dito (Block *et al.*, 2013).

Seguida de três perguntas em relação à inclusão do Noah dentro do contexto apresentado acima.

Na deficiência física a descrição da escola já traduzida é:

“Ashton é uma estudante do ensino médio com lesão medular. Ele não consegue andar, então ele se movimenta com uma cadeira de rodas. Ele gosta de praticar os mesmos esportes que seus colegas de turma, mas ele não tem uma boa performance quando joga jogos reais. Apesar dele próprio empurrar sua cadeira de rodas, ele é mais lento que os outros alunos e se cansa mais facilmente após empurrar sua cadeira por 1-2 minutos. Ele consegue passar e sacar no vôlei, mas não longe o bastante para passar a rede. Ele consegue pegar as bolas que são jogadas diretamente para ele. Apesar de ele não ter força na parte superior de seu corpo, ele lança a bola de basquete em uma altura boa para fazer cesta. Porque ele não consegue mover as pernas, ele não consegue chutar a bola, mas ele a empurra com sua cadeira” (Block *et al.*, 2013).

Em seguida é apresentado três conjuntos de perguntas, com foco em quão confiante o respondente se sentiu nesse contexto específico com relação à condução de avaliação física, ensino de habilidades esportivas e organização de prática de esporte real. Um exemplo de pergunta foi: “Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para o Ashton durante o jogo?”

O conjunto das três perguntas são:

Você está conduzindo uma avaliação de atividade física (por exemplo, de um teste de resistência a um teste de flexibilidade) para uma turma de 6º ano, com 30 alunos durante a aula de educação física, incluindo o Ashton (Block *et al.*, 2013).

Sendo duas perguntas após essa descrição sobre o quão confiante se sente em relação a inclusão do Ashton no contexto apresentado acima.

Você está lecionando uma unidade pedagógica de vôlei, basquete ou futebol para 30 crianças de uma turma de 6º ano, na aula de educação física, incluindo o Ashton. Você está na última semana da unidade e você está ensinando seus estudantes a como jogar o esporte propriamente dito (Block *et al.*, 2013).

Após descrição apresentado mais três perguntas, e o último contexto da deficiência física é:

Você está lecionando uma unidade de esporte de equipe como vôlei, basquete ou futebol para uma turma do 6º ano, com 30 alunos na aula de educação física, incluindo o Ashton. Você está na última semana da unidade e você está ensinando os alunos a praticarem o esporte propriamente dito (Block *et al.*, 2013).

Seguida de mais sete perguntas em relação a confiança do respondente. Totalizando assim doze perguntas em escala likert de 1 a 5.

Já a deficiência visual a descrição da aluna é apresentada da seguinte forma:

“Sofia é uma aluna do quinto ano. Ela tem perda de visão severa, então ela só consegue ver as pessoas e os objetos quando eles estão bem próximos a ela. Ela gosta de atividade física e sua performance física é comparada a seus colegas de turma. É preciso auxílio físico para se movimentar nos ambientes, por exemplo, eles seguram no cotovelo de um colega de turma e escutam suas instruções quando eles têm que correr 1 km. Sua visão não é boa o suficiente para ver demonstrações também. Dessa forma, ela necessita de instruções verbais e alguém que a guie pelo movimento para compreender como desempenhar a habilidade. Quando ela está jogando um esporte de equipe (basquete, vôlei, futebol) ela precisa de alguém para sua segurança e também para assegurar que ela está na quadra esportiva, e ela precisa de uma bola com barulho para saber onde ela está durante o jogo. Relativamente ao seu nível de habilidade, ela não consegue pegar a bola, mas consegue lançar contra um alvo conhecido” (Block *et al.*, 2013).

Seguida de três conjuntos de perguntas, sendo a primeira descrição é seguida por duas perguntas, a segunda descrição seguida por quatro perguntas e a terceira é seguida por mais três perguntas todas em escala likert de 1 a 5 para mensurar o quão confiante o respondente está em relação a inclusão da Sofia com deficiência visual, totalizando assim nove perguntas.

Você está conduzindo uma avaliação física para uma turma do 5º ano, com 30 alunos na aula de educação física, que inclui a Sofia (Block, *et al.*, 2013).

Você está lecionando uma unidade didática de esporte em equipe, como vôlei, basquete ou futebol para os alunos do 5º ano, em uma turma com 30 alunos, incluindo a Sofia. Você está na primeira semana da unidade e você está ensinando habilidades básicas de esporte (receber, sacar, fazer manchete no vôlei) (Block, *et al.*, 2013).

Você está lecionando uma unidade de esporte de equipe como vôlei, basquete ou futebol para uma turma do 5º ano, com 30 alunos na aula de educação física, incluindo Sofia. Você está na última semana da unidade, você está ensinando seus alunos jogarem o jogo propriamente dito (Block *et al.*, 2013).

A quarta parte da escala são “perguntas demográficas” e contém perguntas, por exemplo, idade, programa de estudo, área de estudo ou experiência com Atividade Física Adaptada.

Para construção e validação da escala os pesquisadores utilizaram 486 futuros professores de EF, sendo 170 mulheres e 316 homens, com idades compreendidas entre os 19 e os 46 anos, e realizaram análise de consistência interna do instrumento, bem como à sua estrutura fatorial exploratória e fatorial confirmatória (Block *et al.*, 2013).

7.2.2 Inventário da Qualidade do Estágio

O segundo instrumento utilizado foi o Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011), que apresenta 40 itens, mas que para esta pesquisa foi utilizado apenas o item (C) de suporte social. O suporte social, ou apoio social é um componente essencial na TSC, pois influencia a aprendizagem, a autoeficácia, a regulação do comportamento e a interação recíproca entre o indivíduo em desenvolvimento e os ambientes sociais (Bandura, 1986, 1997, 2008, 2012). Este segundo instrumento foi utilizado para trazer maior robustez para a pesquisa.

O Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011), tem como principal objetivo avaliar as percepções dos discentes em processo de formação, sendo que em nove dimensões relativas à qualidade dos estágios curriculares: (a) Autonomia - tive várias oportunidades para decidir como organizar o meu trabalho; (b) Feedback dos Colegas - os meus colegas deram-me pistas para melhorar o meu trabalho; (c) **Suporte Social**, este item que foi extraído da escala e utilizado na pesquisa - sempre que precisei de ajuda tive realmente com quem contar; (d) Variedade de tarefas - envolveu a realização de uma grande diversidade de tarefas; (e) Oportunidades de

aprendizagem - tive oportunidade de aplicar na prática o que aprendi na escola; (f) Clareza das instruções do supervisor - por indicação do supervisor, soube sempre o que tinha para fazer; (g) Treino proporcionado pelo supervisor – quando tive dúvidas o meu supervisor esclareceu; (h) Feedback do supervisor - o meu supervisor dava-me, frequentemente, indicações sobre a qualidade do meu trabalho; (i) Suporte e encorajamento do supervisor - o meu supervisor esteve sempre presente para me apoiar quando foi necessário. As respostas são dadas numa escala do tipo *Likert* com cinco pontos, na qual o 1 corresponde a discordo bastante e o 5 corresponde a concordo bastante.

O item (C) que foi extraído e incorporado a pesquisa avalia dois fatores o suporte social no local de estágio e o suporte social do(a) supervisor(a) de estágio, composta por 11 itens.

Este instrumento foi utilizado em diferentes estudos (Duarte *et al.*, 2023; Gamboa, 2011; Gamboa *et al.*, 2016; Silva, Gamboa, 2014) e vem demonstrando que o ECS é uma forma de integrar as dimensões profissionais nos currículos escolares dos discentes em formação, proporcionando o contato com o mundo de trabalho e promovendo aprendizagens técnicas.

O Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) é um instrumento que tem como objetivo avaliar as percepções dos discentes em formação, inicialmente foi criado para os cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário, terminologia essa utilizada, pois foi criado por um professor português da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Portugal.

Este instrumento está organizado em duas partes independentes: uma primeira, onde se procura avaliar a qualidade do estágio em cinco dimensões psicossociais mais gerais, como a autonomia, o feedback dos colegas, o suporte social, a variedade nas tarefas e as oportunidades de aprendizagem; e, uma segunda, na qual o conteúdo dos itens remete especificamente para a apreciação das qualidades do supervisor de estágio (clareza das instruções, treino proporcionado, feedback e encorajamento/suporte). Como já explicado anteriormente será utilizado para esta pesquisa apenas o item (C) do suporte social, que contém na primeira parte do instrumento (Gamboa, 2011). Na figura 08, pode-se observar os itens utilizados para esta pesquisa.

Figura 08 – Inventário da Qualidade do Estágio.**INVENTÁRIO DA QUALIDADE DO ESTÁGIO₁**

Pense no estágio que realizou ou que está a realizar, e assinale, utilizando a escala que se segue, em que medida concorda com as afirmações apresentadas:

1	2	3	4	5
Discordo bastante	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo bastante

No meu estágio....

	ITEM
1.	sempre que estive nervoso(a) o meu supervisor procurou acalmar-me.
2.	as pessoas com quem trabalhei foram simpáticas.
3.	o meu supervisor esteve sempre presente para me apoiar quando foi necessário.
4.	sempre que precisei de ajuda tive realmente com quem contar.
5.	o supervisor incentivou-me, frequentemente, na realização do meu trabalho.
6.	o supervisor pôs-me sempre à vontade para colocar qualquer questão.
7.	as pessoas com quem trabalhei mostraram interesse e preocupação para comigo.
8.	tive oportunidade de desenvolver relações de amizade.
9.	sempre que surgiram dificuldades, o meu supervisor procurou ajudar-me.
10.	o supervisor deu-me conselhos muito úteis para a realização do estágio.
11.	o supervisor mostrou muito interesse pelas minhas opiniões e ideias.

Fonte: (Gamboa, 2011).

7.3 Tradução e Adaptação da Escala - Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D) (Block et al., 2013), para a “Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência”.

Como já mencionado a SE-PETE-D tem 25 itens para todas as três escalas de deficiência intelectual, física e visual. Sendo 6 itens na escala de deficiência intelectual, 10 na escala deficiência física e 9 na escala de deficiência visual. Há 8 itens na versão original em inglês do SE-PETE-D na parte denominada perguntas demográficas (Block et al., 2013).

Como a escala SE-PETE-D já foi transformada em um número grande de variações linguísticas, pode-se afirmar que esta ferramenta está pronta para atender as necessidades de vários contextos culturais (Baloun et al., 2016), tais como o Brasil.

Para a tradução brasileira do SE-PETE-D, foram feitas adaptações aos contextos que os discentes estão incluídos, tais como a modalidade do curso bacharelado e principalmente foi adicionado mais um item na subescala sob Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo que os discentes na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Atividade Física para PCD: Deficiências Intelectuais e Distúrbios do comportamento, apresentam contato com alunos com TEA, e por conta desse contexto, incluímos mais um item na escala.

7.3.1 Tradução da Escala - Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D) (Block et al., 2013)

Um exemplo de um processo de tradução de escala são os estudos interculturais, é primordial prezar pela qualidade da tradução e sua validação para o novo contexto cultural, para garantir que os constructos (por exemplo, a autoeficácia) estão sendo realmente medidos de forma desejada (Dias Jr., 2016).

É importante medir com exatidão e principalmente por meio de instrumentos confiáveis a autoeficácia, seja por escalas já validadas, criação de uma escala, ou até mesmo pela tradução e adaptação para diferentes contexto (o que foi realizado nesse estudo sobre ECS) (Araya-castro, et al., 2020; Cardoso, Baptista, 2019; Loiola, Martins; 2019; Pacanaro, Rabelo, Leme, 2021).

Para a tradução da escala SE-PETE-D, seguiu-se algumas etapas (1 e 2), vale ressaltar que a versão brasileira da escala SE-PETE-D, não será validada nesse

estudo. Foi utilizado um método sistemático para tradução desta escala, que inclui atividades, responsáveis, entradas e saídas, para realizar adaptações das escalas para o contexto brasileiro (Dias Jr., 2016).

O método utilizado no estudo e proposto por Dias Jr. (2016), não contempla a etapa de retrotradução, mas incluir outras estratégias e principalmente considera fundamentos, premissas e preocupações, tais como: a escala original é válida e confiável; a abordagem baseada em equipe multidisciplinar; preocupação com a coerência conceitual; a preocupação com a coerência semântica e verificação empírica do instrumento. Este método já foi utilizado para tradução da escala RSLQ (*Revised Self-Leadership Questionnaire*) (Houghton, Neck, 2002), utilizada para medir o construto autoliderança.

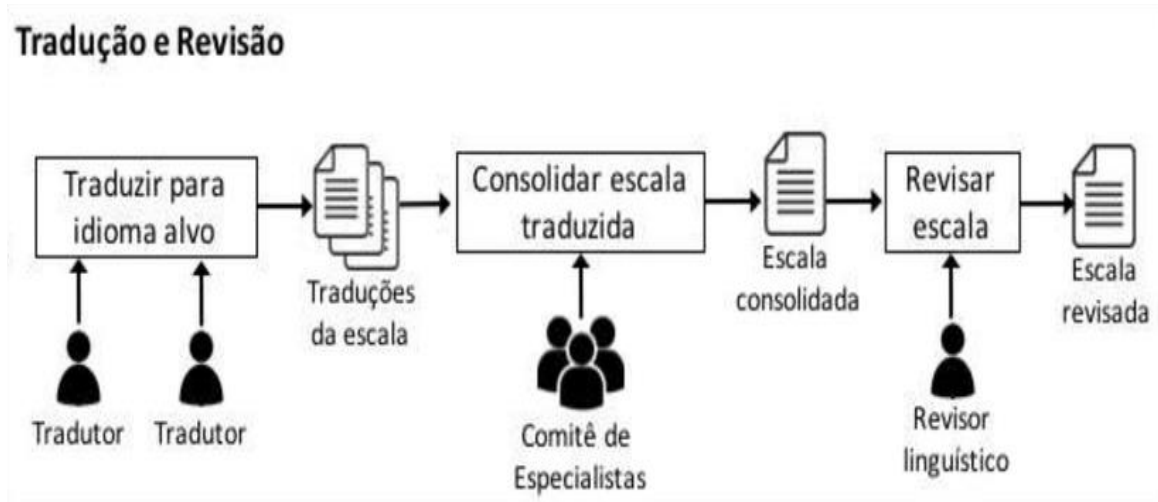
Nessa primeira etapa de tradução e revisão, as atividades realizadas foram a tradução, sendo que participaram do estudo três tradutores, o primeiro uma professora da rede estadual de ensino com mestrado (bilíngue) (Tradução – APÊNDICE A), sendo ela professora de inglês e tradutora, a segunda uma professora universitária doutoranda (Tradução – APÊNDICE B), e a terceira uma professora universitária com doutorado (Tradução – APÊNDICE C), todos os tradutores têm contato com a área do atendimento a PCD, e um deles tem contato também com a autoeficácia. Ter duas ou mais pessoas fazendo a tradução em paralelo evita o viés que apenas uma pessoa pode ter. Ao final da tradução as versões da tradução foram comparadas.

Sendo que as três traduções foram colocadas para discussão sem a identificação dos tradutores, para ocorrer a discussão com o comitê, sendo discutido item a item para chegar a uma versão consolidada. O comitê é composto por um grupo de especialistas, sendo eles pesquisadora, orientador e um grupo de estudos da área em Teoria Social Cognitiva do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE), após a escala consolidada seguiu para o revisor linguístico, como ilustrado na figura 9 (a seguir).

Os itens da escala foram discutidos, considerando o seu sentido e o objetivo em relação ao que pretendia medir. Com uma versão já consolidada da tradução, a escala foi enviada para um revisor linguístico.

Foi escolhida uma professora de português com experiência em revisão de textos, sendo que ela não teve acesso a escala original, pois o objetivo nessa etapa era realizar uma revisão da redação dos itens. Após realizar as devidas alterações solicitadas pela revisora, foi finalizado a primeira etapa.

Figura 9 - Esquema de tradução e Revisão utilizado por Dias Jr., 2016, etapas que foi utilizado para traduzir a escala utilizada no estudo.



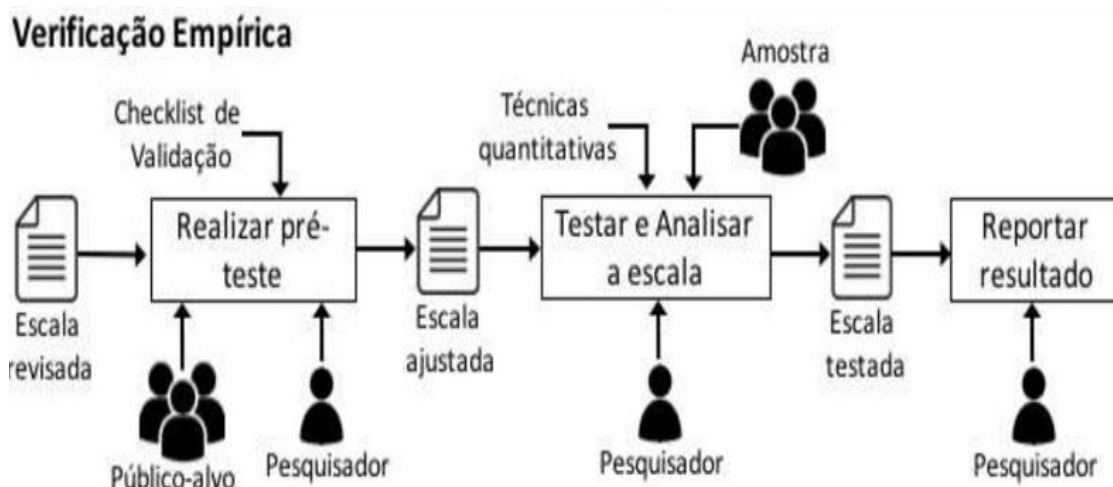
Fonte: Adaptação e Tradução de Escalas de Mensuração para o Contexto Brasileiro: um Método Sistemático como Alternativa a Técnica Back-Translation, Autor: Jorge Dias Jr., (2016), <https://www.researchgate.net/publication/311807677>

Seguindo as etapas de traduzir para idioma alvo, consolidar escala traduzida e revisar a escala, seguiu-se para a segunda fase a verificação empírica (figura 10, a seguir). Para segunda etapa é preciso realizar o pré-teste, testar e analisar a escala e reportar o resultado (Dias Jr., 2016)

O objetivo nessa etapa foi analisar a validade da escala traduzida, levando em consideração o público-alvo da pesquisa. Sendo assim o questionário foi submetido para uma amostra reduzida de pessoas, tais como os integrantes da graduação que frequentam o laboratório LAMAPPE dispostas a avaliar qualitativamente o instrumento.

E a última etapa foi aplicar a escala para os discentes do curso de bacharelado em EF, se caso tivéssemos um N maior, seria feito análises à consistência interna do instrumento, bem como estrutura fatorial exploratória e confirmatória. Que é o que o método sistemático propõe para validação da escala, mas como o objetivo do estudo não é validar a escala devido a falta de tempo hábil e ao N da pesquisa, que foi de 45 participantes, relativamente baixo, foi mantido apenas até a aplicação da escala.

Figura 10 - Esquema de verificação empírica utilizado por Dias Jr., 2016, etapas utilizadas no estudo.



Fonte: Adaptação e Tradução de Escalas de Mensuração para o Contexto Brasileiro: um Método Sistemático como Alternativa a Técnica Back-Translation, Autor: Jorge Dias Jr., (2016), <https://www.researchgate.net/publication/311807677>

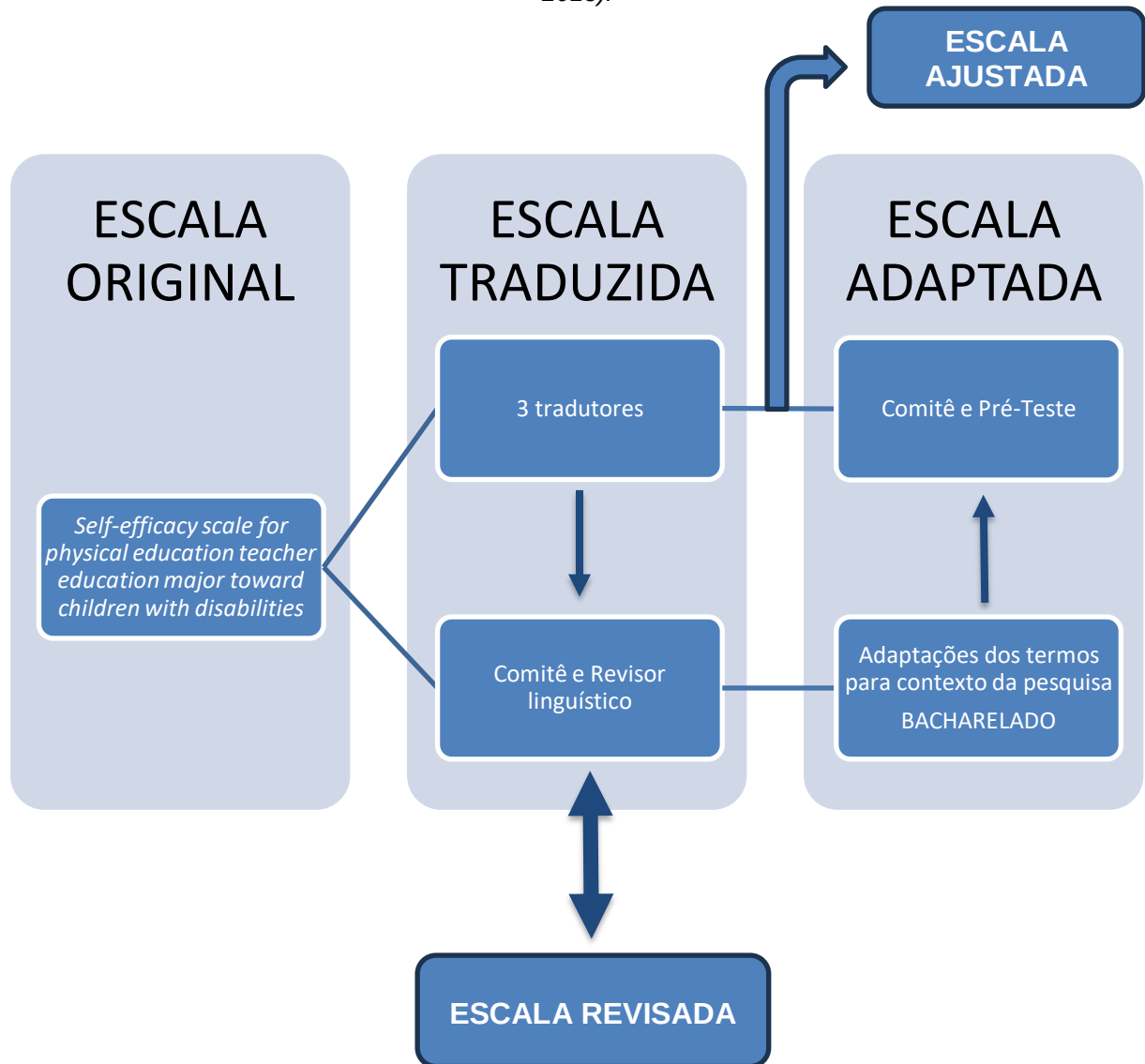
No próximo subcapítulo será realizado um recorte sobre a adaptação realizada na escala SE-PETE-D.

7.3.2 Adaptação da Escala - *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013)

Para adaptação da escala SE-PETE-D, foi realizado discussões em grupo, principalmente com o orientador Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior e a coorientadora da pesquisa Profa. Dra. Diana Aguiar Vieira para manter a essência da escala, mas adaptá-la para o contexto da pesquisa no caso o curso de bacharelado em EF, pois a escala original de (Block et al., 2013), utiliza-se de termos voltados para a escola, principalmente os alunos são colocados em situação dentro das aulas de EF em uma determinada turma, tais como sexto ano e ensino médio. Sendo assim, foi mantido as informações principais da escala, mas feito modificações que o discente respondente teria a possibilidade de ter vivenciado durante o seu ECS.

No organograma a seguir (figura 11), mostra-se as etapas realizadas na escala SE-PETE-D (Block et al., 2013).

Figura 11 – Organograma das etapas realizadas para tradução e adaptação da *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013).



Fonte: Elaboração da autora, com base no artigo Adaptação e Tradução de Escalas de Mensuração para o Contexto Brasileiro: um Método Sistemático como Alternativa a Técnica Back-Translation, Autor: Jorge Dias Jr., (2016), <https://www.researchgate.net/publication/311807677>

Além disso foi realizada a inclusão de mais um item sobre o TEA e um segundo questionário para avaliar a satisfação do estagiário com seu supervisor de estágio, levando em consideração o suporte social.

O produto final foi a escala ajustada para realizar a coleta de dados com os grupos de discentes, sendo que a escala foi transferida para o *Google Forms* para facilitar o acesso dos discentes. A partir do link de acesso: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScr0sBRTIUohlP5hsgRzg3v3A79iceQv7kwzbDr0zXLGC97Xg/viewform?usp=sf_link

O discente irá responder a escala que foi adaptada para o contexto do bacharelado em EF na sua maioria dos testes foi colocado “no contexto que você realizou o estágio” para proporcionar ao discente, maior realidade que vivenciou dentro do ECS. Apenas adaptações de terminologias foram realizadas para não mudar a escala original que foi criada a partir do contexto escolar para discentes de licenciatura em EF.

A escala original já explicada no subcapítulo acima avalia a deficiência física, intelectual e visual (Block *et al.*, 2013), sendo que os discentes do curso de bacharelado em EF, tiveram contato com alunos com TEA, por isso, durante as discussões com o comitê para escala final foi feita a adaptação e inclusão do item TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) na seção 4, sendo que foi apresentado da mesma forma que as demais deficiências, apenas com alteração no nome do aluno e na descrição.

“João é um aluno com transtorno do Espectro Autista, desta forma, ele apresenta dificuldades de interagir com pessoas, utiliza comunicação alternativa para se comunicar com os demais. Entretanto, ele apresenta hiper foco em atividades individuais. João não gosta que os amigos ou professor o toque para orientações sobre as atividades, apresenta dificuldade na concentração e necessita de orientações claras e curtas. João gosta de praticar esportes individuais, porém ele apresenta movimentos repetitivos quando fica ansioso para receber as orientações de como executar os exercícios. Ele consegue correr, mas é lento e se cansa facilmente. Ele consegue jogar, mas apresenta desinteresse rapidamente em esportes coletivos. Ele também não sabe de fato as regras de esporte de equipe e ele se distrai durante o jogo” (ITEM ADICIONADO NA ESCALA, baseado na escala de Block *et al.*, 2013).

O item que avalia TEA mantém os mesmos critérios de escala likert, sendo: 1 = nada confiante; 2 = pouco confiante; 3 = moderadamente confiante; 4 = muito confiante; e 5 = totalmente confiante (Block *et al.*, 2013).

Seguindo de perguntas para saber o quão confiante se senta para inclusão do João em suas aulas. O comitê manteve o estilo de perguntas realizadas na escala original sendo elas:

Você está conduzindo um teste de aptidão física (por exemplo, de resistência ou flexibilidade) para seus alunos no contexto que você realizou o estágio, em uma turma de 30 alunos, que inclui João.

Seguidas por mais três perguntas referentes ao quão o respondente se sente capaz de incluir João nos seguintes aspectos, comunicação alternativa para ensinar as habilidades esportivas, dar instruções durante uma avaliação ou durante o jogo.

O segundo item avaliado dentro da seção 5 é:

Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, com 30 crianças, incluindo o João. Você está na primeira semana ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei).

Seguidas por mais cinco perguntas referente a permanência do João em jogo, ensinar habilidades esportivas, permanência em uma tarefa específica visando habilidades esportivas, permanência durante a avaliação física e modificar a avaliação.

Já no terceiro item a descrição é seguida por três perguntas que envolvem modificação de equipamento, modificação de habilidades reais e modificar regras do jogo. A descrição é:

Você está dando aula no contexto que realizou seu estágio, tais como vôlei, basquete ou futebol, com 30 crianças, incluindo o João. Você está na última semana de aula e você está ensinando seus alunos a como jogar o esporte propriamente dito.

Ao final da escala original como já mencionado acima contém um questionário demográfico para caracterização do grupo que está sendo avaliado, sendo assim o comitê realizou também a adaptação do questionário demográfico, com base na escala original de Block *et al.*, (2013).

No questionário demográfico foram feitas alterações pelo comitê para se manter dentro do contexto do bacharelado, sendo sete perguntas, as três primeiras em formato de escala *likert*, sendo 1 = nada satisfeito/a, 2 = pouco satisfeito/a, 3 = moderadamente satisfeito/a, 4 = muito satisfeito/a, 5 = totalmente satisfeito/a. Após as perguntas em formato de escala *likert*, é apresentado mais quatro perguntas seguidas das respostas com experiência ou sem experiência. Desta forma será possível analisar de forma eficaz os discentes em formação.

7.4 Procedimentos da Coleta de Dados

Na primeira etapa, durante o processo de elaboração do doutorado, foi feito um levantamento de instrumentos já existentes e validados, relacionados à questão da autoeficácia no contexto da EF para discentes em formação na área do atendimento a PCD. Após a busca por instrumentos, optamos e constatamos que o melhor instrumento ainda seria o proposto pela nossa coorientadora, *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block, et al., 2013) e agregado ao Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011).

Adequando os instrumentos psicométricos para o contexto (*Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)*) (Block et al., 2013) encontrados na bibliografia internacional em trabalhos relacionados à temática, que enfoquem a questão das fontes de autoeficácia e sua relação com o processo de formação do discente em EF no atendimento a PCD.

A avaliação do grau de dificuldade, clareza e precisão das instruções e dos itens da escala, foi realizada previamente por juízes e colaboradores como descritos nos itens acima. Em seguida, foi realizado a etapa de coleta de dados, através da aplicação da escala já descrita, na amostragem consistente e definida por discentes do curso de bacharelado em EF.

A estimativa inicial era da inclusão de aproximadamente 80, mas tivemos retorno de apenas 45 participantes. Foram feitos contatos com docentes de universidades e faculdades de todo o Brasil, para a divulgação da pesquisa, mas o retorno foi pequeno, isso mostra a dificuldade que temos de fazer pesquisa em forma de questionário no nosso país. Tivemos contato também com coordenadores de curso e supervisores de estágio, foi feita divulgação dentro da própria UNESP, para todos(as) os(as) discentes do curso de Educação Física modalidade bacharelado, e também foi utilizada as redes sociais. A aplicação foi feita pelo *Google Forms*, sendo que os instrumentos foram aplicados durante os meses de abril do ano de 2025 a julho de 2025.

Os respondentes foram previamente comunicados (por e-mail ou contato pessoal) e esclarecidos a respeito da pesquisa e seus objetivos, mediante a assinatura ou aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.), os

sujeitos preencheram o instrumento nos próprios locais, o tempo de resposta para o instrumento é de aproximadamente 15 a 20 minutos.

As instruções foram padronizadas, seguindo um roteiro explicativo previamente sistematizado, exposto aos respondentes juntamente com a entrega dos instrumentos. O aceite ao T.C.L.E foi utilizada como critério de inclusão dos participantes, atendendo às recomendações da resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e seguindo os padrões éticos e participativos em pesquisas com seres humanos, tratando do esclarecimento dos objetivos da pesquisa, sua metodologia e as possibilidades de desistência a qualquer momento da mesma pesquisa.

Os participantes foram informados da manutenção do anonimato das informações pessoais e foram informados dos resultados da pesquisa ao final da análise dos resultados. Também foram comunicados de que a participação na pesquisa não traria nenhum ônus, gasto ou benefício material aos participantes, garantindo o rigor científico e a opção voluntária de participação neste trabalho.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa serão apresentados em blocos, constituídos das análises e organização do banco de dados, coletados neste estudo, seguindo todos os critérios e procedimentos descritos anteriormente.

8.1 BLOCO A – ANÁLISE ESTATÍSTICAS DESCRITIVA DOS PARTICIPANTES

Nas tabelas a seguir são apresentadas as estatísticas descritivas (médias, desvios-padrão, frequência, percentual e valores mínimos e máximos) das variáveis em estudo, bem como os valores de correlações observados entre estas variáveis.

No primeiro momento, foi traçado o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos estudantes investigados. A partir dos dados descritos na tabela 1, constata-se que houve um maior número de discentes do sexo masculino respondentes (59,57%), 31,91% do sexo feminino, 2,13% não binário e 2,13% preferiram não responder.

Tabela 1 – Distribuição dos estagiários segundo identidade de gênero

Identidade de Gênero	Frequência (n)	Percentual (%)
Feminino	15	31,91%
Masculino	28	59,57%
Não binário	1	2,13%
Prefiro não dizer	1	2,13%
Total	45	100%

Já na tabela 2, constata-se a realização dos estágios em horas, é possível identificar que há uma aproximação no número de discentes em relação às horas de estágio no atendimento à PCD. Na amostra avaliada, 33,33% cumpriram 20 horas, e de 21 à 40 horas, 37,78%, isso mostra que a maioria dos discentes cumpriram apenas a carga horária destinada às disciplinas de ECS para o atendimento à PCD. Uma das questões que Bandura (1986, 1997, 1999, 2011) aponta no caminho de construção

das crenças da autoeficácia é por meio das experiências aprendidas pela observação de modelos sociais. Isto é, à medida que se observa direta ou indiretamente o esforço e a persistências de supervisores de estágio na realização da inclusão da PCD (dado comportamento), isso gera a percepção de que também é capaz de se comportar da mesma forma. Quanto maior o número de horas no estágio, maior a experiência aprendida pela observação desses modelos sociais, sendo possível observar que apenas 4,44% dos respondentes realizaram acima de 90 horas de estágio. Uma carga horária maior possibilita a esses discentes maiores experiências, por meio da observação dos modelos sociais, consequentemente, maior crença na autoeficácia de incluir a PCD. Cerca de 15,56 % realizaram de 41 a 60 horas e 8.89% realizaram de 61 a 90 horas. A aprendizagem por observação pode ser efetiva se trabalhada de forma adequada, principalmente com estagiários, que ainda estão em fase de desenvolvimento de suas crenças, habilidades e saberes (BANDURA, 1997).

Tabela 2 – Distribuição das horas de Estágio Curricular Supervisionado no atendimento às pessoas com deficiência.

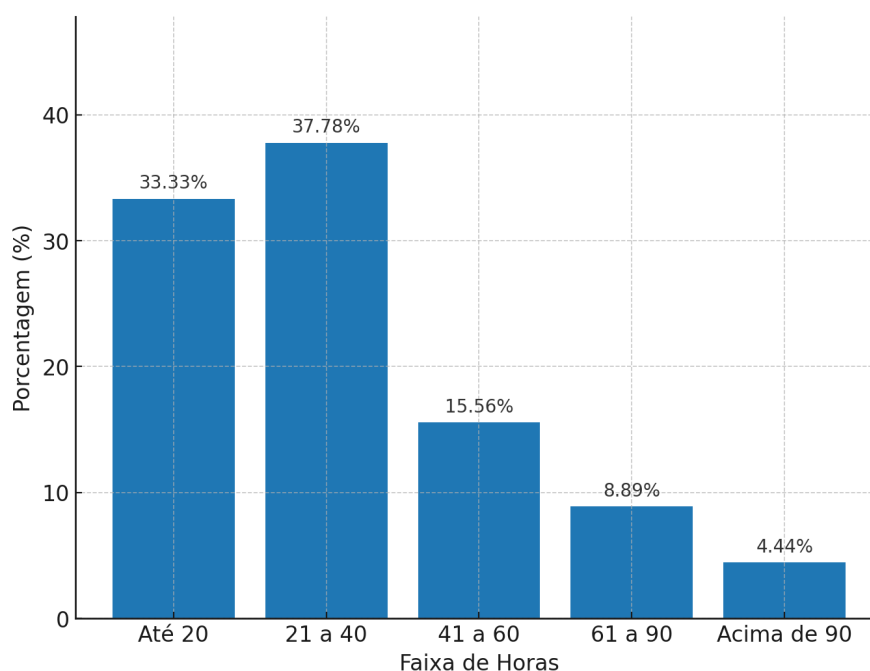
Faixa (horas)	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Até 20	15	33,33%
21 a 40	17	37,78%
41 a 60	7	15,56%
61 a 90	4	8,89%
Acima de 90	2	4,44%
Total	45	100%

O estudo de Silva, laochite e Azzi (2010), mostra que, para que as crenças de autoeficácia desses futuros profissionais, (nesse caso com discente da licenciatura em EF) sejam positivamente constituídas, é necessário que eles vivenciem experiências favoráveis de ensino e aprendizagem. Em um segundo estudo de Costa Filho; laochite, (2015) os autores apontam que os estagiários precisam ter experiência da vivência *in loco*, exercitar sua liderança, manejo e comunicação junto a crianças

e/ou adolescentes da escola. No contexto do ECS, este estudo identificou que as experiências diretas se mostraram as mais frequentes na constituição das crenças de autoeficácia dos futuros professores (Costa Filho; laochite, 2015).

Na figura 12 é possível visualizar graficamente de forma mais clara que os respondentes desta pesquisa predominantemente cumpriram de 20 a 40 horas de estágio.

Figura 12 – Gráfico da distribuição das horas de Estágio Curricular Supervisionado no atendimento às pessoas com deficiência.



Fonte: N= 45, dados da pesquisa.

Experiências diretas são as mais influentes no processo de aprendizagem dentro do ECS, pois mostram aos indivíduos suas reais capacidades e habilidades. As oportunidades de aprender a ser um profissional de EF na realidade da profissão favorecem a aprendizagem de novas capacidades, estratégias e habilidades (Bandura, 1997; Costa Filho; laochite, 2015; Woolfolk Hoy; Spero, 2005). No entanto, as crenças de autoeficácia não se constituem apenas pelas experiências diretas. Elas também sofrem influências das outras fontes, como as experiências vicárias, a persuasão social e os estados fisiológicos e afetivos.

Na tabela 3 e na figura 13, foi possível constatar a distribuição dos locais que os discentes respondentes realizaram o ECS, sendo que 44,44% deles, realizaram em Instituições que atendem PCD, como exemplo da nossa cidade de Bauru, temos

a APAE-Bauru que a UNESP, mantêm uma parceria para realização dos festivais anuais e a realização de estágios. Temos também a SORRI-Bauru, sendo que em outras cidades próximas à região temos a Lucy Montoro em Botucatu e a rede Sarah, localizadas nas cidades maiores, entre outras. Um relato como pesquisadora que trabalhei por cinco anos na SORRI-Bauru, é muito importante os discentes terem contatos dentro das Instituições, pois temos uma diversidade de deficiências grande nesses locais, e profissionais que realizam capacitações constantemente, sendo modelos sociais favoráveis.

Já nas academias o percentual foi de 40%, local onde os discentes dos cursos de bacharelado em EF apresentam maior facilidade em realizar os estágios, sendo possível analisar a demanda de vagas disponíveis para estágios na área da academia. Um resultado importante mostrado nesses 40%, significa que temos mais PCD frequentando as academias, com locais mais inclusivos e profissionais preparados para os atendimentos. Estudos na literatura que corroboram com a ideia são de Venditti Júnior (2010) e Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023).

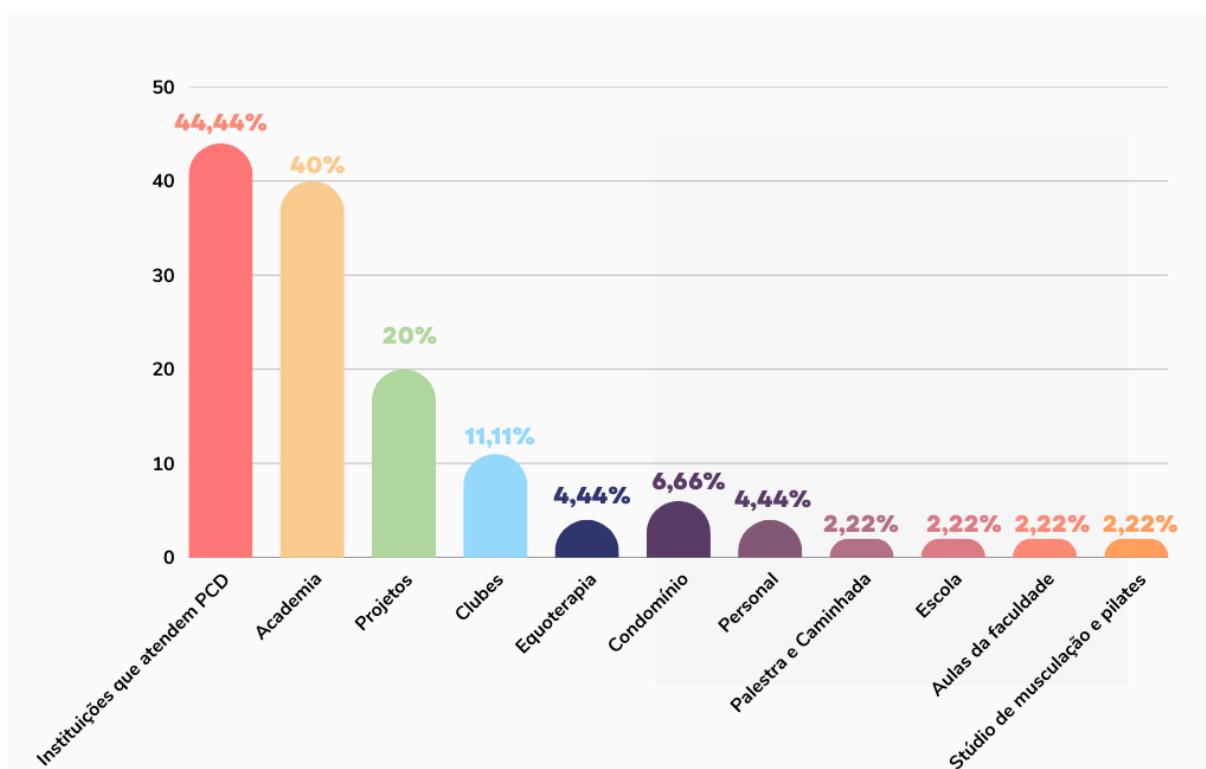
Cerca de 20% dos discentes realizaram os estágios em projetos de extensão, Salles (2015) aponta que a participação em projetos de extensão é um fator importante para o desenvolvimento profissional e para a percepção da autoeficácia, uma vez que a participação nesses programas favorece o desenvolvimento de competências acadêmico-profissionais, que podem fomentar comportamento exploratório, sensação de autoconhecimento e autonomia nos discentes.

São vários os benefícios que o projeto de extensão proporciona na formação inicial, dentre eles podemos destacar que com a participação o acadêmico desenvolve qualidades como o espírito de equipe, a iniciativa e a criatividade (Biondi; Alves, 2011). Tais competências podem ser o diferencial no mercado de trabalho em relação àqueles que não participaram, pois o sentimento de competência será maior.

Pouco mais de 11,11% dos respondentes realizaram ECS em clubes. Na equoterapia, local onde eu ministrei os atendimentos aos estagiários, cerca de 4,44% dos participantes desta pesquisa cumpriram horas de ECS, possibilitando conhecer uma área nova para atuação do profissional de EF. Além disso, igual percentual tiveram experiências como "personal trainers", e 6,66% vivenciaram ECS com PCD em condomínios. Os demais permaneceram em 2,22%, tais como escola, aulas na faculdade, Studio de musculação e pilates e palestras e caminhadas, que são eventos que realizo dentro da disciplina de Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e

Tratamento pelo Exercício: Distúrbios do Aparelho Locomotor I e Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiências Intelectuais e Distúrbios do Comportamento.

Figura 13 – Gráfico de distribuição dos locais de realização do estágio curricular supervisionado



Observação: N= 63, pois teve discente que realizou estágio em mais de um local.

Na figura 13, fica evidente que a maioria dos respondentes da pesquisa realizaram ECS em instituições que atendem PCD, como academias e projetos de extensão. Anversa e Mesquita (2019) trazem como resultados da sua pesquisa que discentes que participam de estágios obrigatórios ou remunerados, projetos de pesquisa ou cursos de aperfeiçoamento, e adotam postura proativa, procuram mais meios de aperfeiçoamento fora daqueles que a faculdade / universidade já oferece. Além disso, apresentam o sentimento de confiança frente à sua futura ação profissional, apresentando níveis maiores de autoeficácia.

Uma observação a ser realizada na tabela 3 é que os discentes apontaram mais de um local de estágio, o que é de suma importância para ter experiências em diferentes locais, com diferentes supervisores de estágio. Neste sentido, “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2002, p. 68).

Tabela 3 – Distribuição dos locais de realização do estágio curricular supervisionado

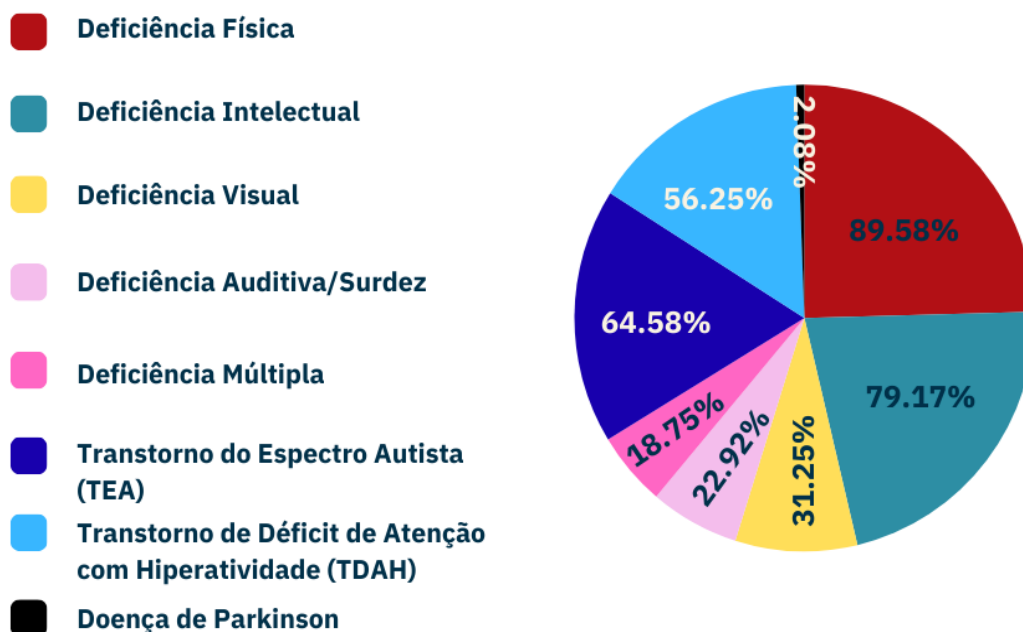
Local	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Instituições que atendem pessoas com deficiência	20	44,44%
Academias	18	40,00%
Projetos	9	20,00%
Clubes	5	11,11%
Equoterapia	2	4,44%
Condomínios	3	6,66%
Personal	2	4,44%
Por enquanto palestras e caminhada	1	2,22%
Escola	1	2,22%
Aulas da faculdade	1	2,22%
Studio de musculação e pilates	1	2,22%
Total	63	100%

Observação: N= 63, pois teve discente que realizou estágio em mais de um local.

A partir das experiências proporcionadas durante a formação inicial, que são peças fundamentais, que colaboram com o desenvolvimento das crenças de autoeficácia (Loreman *et al.*, 2013; Souza Neto; laochite, 2013; Woolfolk Hoy; Spero, 2005).

Na figura 14 e na tabela 4, é possível identificar os tipos de deficiência com os quais os estagiários investigados tiveram contato, lembrando que é possível ter contato com mais de uma deficiência.

Figura 14 – Gráfico da frequência de tipos de deficiência com os quais os estagiários tiveram contato direto durante o período de estágio



Observação: N= 175, pois teve discente que teve contato com mais de uma deficiência.

É importante traçar a frequência dos tipos de deficiência, pois os resultados irão apontar se os discentes que tiveram contato com esses tipos de deficiência estão preparados para incluir esse público e quais deficiências apresentam um nível de autoeficácia maior, comparado com as demais deficiências.

Cerca de 89,58% tiveram contato com deficiências físicas, sendo uma das deficiências mais comuns nos ambientes sociais, 79,17%, contato com a Deficiência Intelectual (DI) e 64,58% tiveram contato com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por isso do cuidado da pesquisadora de incluir mais um item sobre TEA na escala *SE-PETE-D*. No Brasil ocorreu um aumento do número de pessoas diagnosticadas com TEA, o Censo Demográfico 2022 identificou 2,4 milhões de brasileiros com diagnóstico de TEA, o que representa 1,2% da população (IBGE, 2022), em relação à educação, o número de alunos autistas matriculados em escolas públicas e privadas aumentou em 2023, e foram registrados 607 mil alunos com TEA, aumento de quase 50% em comparação com 2022 (IBGE, 2023).

Tabela 4 – Frequência de tipos de deficiência com os quais os estagiários tiveram contato direto durante o período de estágio

Tipo de Deficiência	Frequência (n)	Percentual (%)
Deficiência Física	43	89,58%
Deficiência Intelectual	38	79,17%
Deficiência Visual	15	31,25%
Deficiência Auditiva/Surdez	11	22,92%
Deficiência Múltipla	9	18,75%
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	31	64,58%
Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	27	56,25%
Doença de Parkinson	1	2,08%
Total	175	100%

Observação: N= 175, pois teve discente que teve contato com mais de uma deficiência.

Esse aumento pode ser atribuído a vários fatores, incluindo maior conscientização da população, avanços na pesquisa e diagnóstico, além de políticas públicas de inclusão. Levando em consideração o contexto escolar o aumento na inclusão de TEA, seguimos com a linha que estas pessoas com TEA estão inseridas nos locais onde os discentes estão realizando estágio, tais como academias, projetos, clubes, condomínios, instituições e pessoais. Já nas deficiências visuais (31,25%), auditiva/surdez (22,92%) e deficiências múltiplas (18,75%) a porcentagem de contato direto com essas deficiências foi menor, e apenas 2,08% tiveram contato com doença de Parkinson.

Na pesquisa de Anversa e Mesquita (2019) que analisa a autoeficácia no curso de Bacharelado em EF, os autores apontam que a inserção do discente em campos de atuação por meio do ECS agrega também aspectos sociocognitivos ao discente, sendo que por meio das socializações profissionais estabelecidas durante o ECS, o futuro profissional de EF aprende a lidar com as ditas “situações-problema” que os ajudam a compreender a sociedade. A partir dessa compreensão, o discente procura uma melhora pessoal, conhecendo e intendendo melhor o contexto que está inserido e como consequência se conhecendo melhor para entender suas qualidades e

defeitos (Zabalza, 2014). A partir dessa perspectiva se constrói a crença da autoeficácia, em que o discente entende mais sobre o exercício profissional, funções, saberes e possibilidades de intervenção, facilitando assim o reconhecer e identificar as necessidades de cada aluno(a), e as possibilidades de intervenção das pessoas (Freire; Verenguer; Reis, 2009).

Traçado o perfil pessoal e acadêmico dos estudantes investigados, partiu-se para análise da autoeficácia, de modo a verificar em quais das dimensões o grupo analisado apresenta maiores índices.

8.2 BLOCO B – ANÁLISE ESTATÍSTICA DA ESCALA “SELF-EFFICACY SCALE FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION MAJOR TOWARD CHILDREN WITH DISABILITIES”

Como já explicado em métodos foram utilizadas duas escalas para análise da autoeficácia. A primeira escala foi a *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block *et al.*, 2013), a Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência. Utilizamos também o Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011).

A partir dos resultados analisados pelo SPSS (2023), sendo utilizado o método Nearest Neighbor com intervalo da distância euclidiana, apresenta-se o primeiro cluster, que é a produção de um algoritmo capaz de fornecer mais de um tipo de partição dos dados (Venditti Jr., 2010). Sendo assim, esse método gera vários agrupamentos possíveis, quando um cluster pode ser mesclado a outro em determinado passo do algoritmo (SPSS, 2023), apresentando assim, as possíveis associações e as respectivas intensidades com os itens selecionados para análise, que podem ser os sujeitos de uma amostra ou as variáveis estudadas desta população. O resultado gráfico desta análise multivariada de clusters hierárquicos é a produção de um Dendrograma, que estabelece as relações entre as variáveis analisadas e os graus de relação, quanto mais para o canto esquerdo, maior e mais forte é a relação entre as grandezas ou fatores.

No quadro 4, a seguir, relacionam-se as questões apresentadas na (*SE-PETE-D*) (Block *et al.*, 2013), com palavras-chaves da escala e o número da questão com o total de questões que permeiam esta palavra-chave mencionada, realizando um recorte com a Teoria da Autoeficácia e possíveis aproximações com esta teoria. Essas informações servem para fornecer diversas variáveis classificadoras e informações de caracterização dos participantes do estudo, pois, é a partir da referida escala (*SE-PETE-D*) (Block *et al.*, 2013), que as respostas de alguns questionamentos que permeiam o ECS são esclarecidas e discutidas.

Quadro 4 – Quadro de palavra-chave utilizada na escala (*SE-PETE-D*) (BLOCK *et al.*, 2013), com o número da questão e o tipo de deficiência.

VARIÁVEIS (nº da questão)	PALAVRA-CHAVE	DEFICIÊNCIA
Q_1	dar instruções - habilidades esportivas.	DI
Q_2	dar instruções - avaliação física.	DI
Q_3	dar instruções - jogo.	DI
Q_4	permanecer na atividade - jogo.	DI
Q_5	dar instruções – compreensão.	DI
Q_6	permanecer na atividade – habilidade esportivas.	DI
Q_7	modificar teste.	DF
Q_8	criar objetivos pessoais - teste.	DF
Q_9	modificar instruções.	DF
Q_10	modificar o equipamento.	DF
Q_11	instruir os pares - durante o jogo.	DF
Q_12	instruir os pares - ensinando habilidades esportivas	DF
Q_13	instruir os pares para auxiliar - avaliação física.	DF
Q_14	tornar ambiente seguro - avaliação física.	DF
Q_15	tornar o ambiente seguro - ensinando habilidades esportivas.	DF
Q_16	tornar o ambiente seguro - jogo.	DF
Q_17	tornar o ambiente seguro - jogo.	DV
Q_18	tornar o ambiente seguro - teste físico.	DV
Q_19	modificar regras do jogo.	DV
Q_20	tornar o ambiente seguro - avaliação física.	DV
Q_21	modificar habilidades esportivas.	DV
Q_22	instruir aos pares - atividade física.	DV
Q_23	instruir os pares - jogo.	DV
Q_24	instruir os pares - habilidades esportivas.	DV
Q_25	modificar os testes.	DV
Q_26	instruir a comunicação alternativa - habilidades esportivas.	TEA

Q_27	instruir a comunicação alternativa - avaliação física.	TEA
Q_28	instruir a comunicação alternativa - jogo.	TEA
Q_29	permanecer no jogo.	TEA
Q_30	modificar instruções - habilidades esportivas.	TEA
Q_31	permanecer nas habilidades esportivas.	TEA
Q_32	permanecer - avaliação física.	TEA
Q_33	modificar a avaliação.	TEA
Q_34	modificar o equipamento.	TEA
Q_35	modificar habilidades reais - habilidades esportivas.	TEA
Q_36	modificar as regras de jogo.	TEA

Foram realizadas análises à consistência interna do instrumento e os resultados apontaram um coeficiente elevado de Alfa de Cronbach (α), sendo $\alpha = .981$, revelando que a versão traduzida para o português e aplicada nessa pesquisa é confiável, sendo um instrumento de avaliação para medir a autoeficácia percebida de futuros profissionais de EF na inclusão de alunos com deficiência física, intelectual, visual (deficiências que compõe a escala original) e TEA (item adicionado a escala).

O método de ligação única agrupa os clusters com base na menor distância entre dois pontos de grupos diferentes. A escala horizontal representa a distância entre os grupos no momento da junção (fusões de clusters). A maior fusão ocorre entre grupos em torno da distância (~ 25), indicando que há conjuntos bem distintos. Os elementos foram agrupados em distâncias muito baixas, indicando alta similaridade, sendo eles, Q_23 e Q_24; e o, Q_14 e Q_15, esses pares indicam variáveis altamente semelhantes, sendo elas Q_23 “instruir os pares – jogo”, com Q_24 “instruir os pares - habilidades esportivas” e o Q_14 “tornar ambiente seguro - avaliação física” com o Q_15 “tornar o ambiente seguro - ensinando habilidades esportivas”, as legendas constam no quadro acima (quadro 4), no final da figura 15 e no cluster.

Para facilitar a compreensão da figura 15 do cluster da escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities* (SE-PETE-D) (Block *et al.*, 2013), o mesmo foi dividido para nos auxiliar nas análises, começando a análise do cluster mais fraco de baixo para cima, temos o cluster VII,

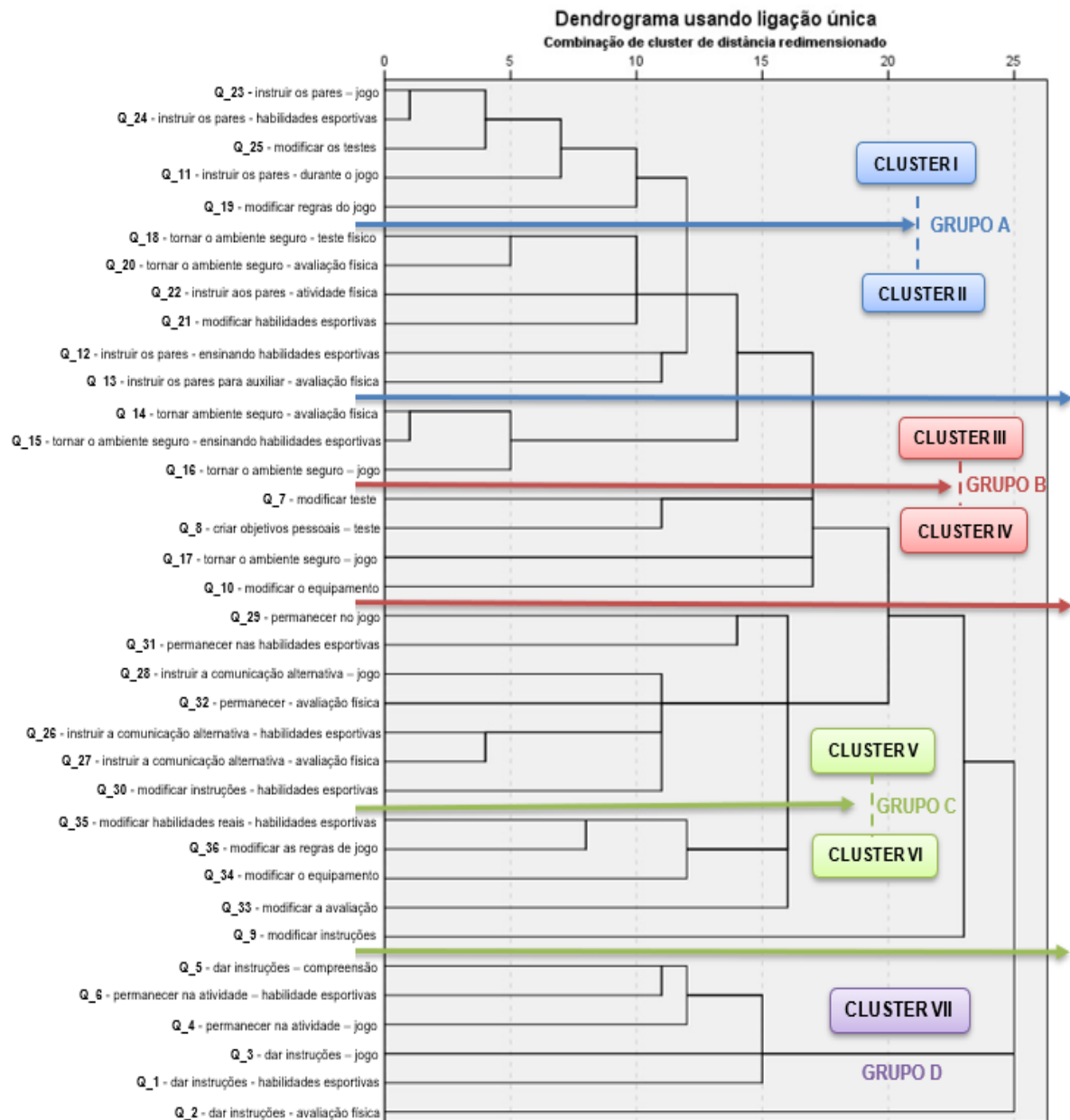
que faz parte do grupo D, identificado pela cor roxa, contendo variáveis mais dispersas e com associações mais fracas. Seguindo a análise o cluster V e VI juntos fazem parte do grupo C, identificado pela cor verde, e os clusters que apresentam uma associações mais forte III e IV, juntos fazem parte do grupo B, identificado pela cor vermelha e o cluster com maior associação e variáveis que se interligam é o cluster I e II que formam o grupo A, identificado pela cor azul.

É possível verificar a força de interferência que o grupo A e B tem no cluster, sendo eles com maior associação das variáveis, a partir da figura 15, será analisado os clusters separadamente, fornecendo as variáveis e a interferências que apresentaram na pesquisa, no quadro 4 (p. 91), além de ser colocado as variáveis e as palavras-chaves, foram colocados os tipos de deficiência de cada variável, sendo possível fazer associações das deficiências e da autoeficácia dos discentes pesquisados.

A análise de agrupamento hierárquico, realizada pelo método de ligação única (*single linkage*), revelou padrões consistentes na associação entre as variáveis relacionadas às estratégias de adaptação e inclusão em diferentes contextos de prática e avaliação física. O dendrograma obtido (Figura 15) indica a formação de subgrupos de variáveis que compartilham elevada similaridade, tanto estatisticamente, pelo padrão de coerência nas respostas, quanto conceitualmente, pelo tipo de ação que se referem.

Nota-se que a variável Q_23 e Q_24 é a que se destaca inicialmente e a variável Q_14 e Q_15 são fortemente conectados entre si. Os grupos que se unem mais abaixo são mais semelhantes entre si, sendo que a técnica de ligação única tende a formar cadeias alongadas de clusters, o que pode gerar agrupamentos mais extensos e menos compactos. Percebe-se que a variável Q_23 que significa “instruir os pares – jogo”, e a variável hierarquicamente mais forte, se agregando com a variável Q_24 que é “instruir os pares - habilidades esportivas”, na deficiência visual, estando mais acima e à esquerda do dendrograma.

Figura 15 – Cluster Hierárquico da primeira escala utilizada para análise da autoeficácia - *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013) - dendrograma, construído com a técnica de ligação única, método Nearest Neighbor com intervalo da distância Euclidiana.



Legenda: Q_1 - dar instruções - habilidades esportivas/ Q_2 - dar instruções - avaliação física/ Q_3 - dar instruções - jogo/ Q_4 - permanecer na atividade - jogo/ Q_5 - dar instruções - compreensão/ Q_6 - permanecer na atividade - habilidade esportivas/ Q_7 - modificar teste/ Q_8 - criar objetivos pessoais - teste/ Q_9 - modificar instruções/ Q_10 - modificar o equipamento/ Q_11 - instruir os pares - durante o jogo/ Q_12 - instruir os pares - ensinando habilidades esportivas/ Q_13 - instruir os pares para auxiliar - avaliação física/ Q_14 - tornar ambiente seguro - avaliação física/ Q_15 - tornar o ambiente seguro - ensinando habilidades esportivas/ Q_16 - tornar o ambiente seguro - jogo/ Q_17 - tornar o ambiente seguro - jogo/ Q_18 - tornar o ambiente seguro - teste físico/ Q_19 - modificar regras do jogo/ Q_20 - tornar o ambiente seguro - avaliação física/ Q_21 - modificar habilidades esportivas/ Q_22 - instruir aos pares - atividade física/ Q_23 - instruir os pares - jogo/ Q_24 - instruir os pares - habilidades esportivas/ Q_25 - modificar os testes/ Q_26 - instruir a comunicação alternativa - habilidades esportivas/ Q_27 - instruir a comunicação alternativa - avaliação física/ Q_28 - instruir a comunicação alternativa - jogo/ Q_29 - permanecer no jogo/ Q_30 - modificar instruções - habilidades esportivas/ Q_31 - permanecer

nas habilidades esportivas/ Q_32 - permanecer - avaliação física/ Q_33 - modificar a avaliação/ Q_34 - modificar o equipamento/ Q_35 - modificar habilidades reais - habilidades esportivas/ Q_36 - modificar as regras de jogo.

Analisando o cluster e o seu resultado em dendrograma que mostra hierarquicamente as associações e as forças e intensidades de cada uma das assertivas, verificamos aqui que o cluster superior mais forte de associação interna está entre a variável Q_23 atraindo a variável Q_24. Essas duas variáveis estão ligadas fortemente, as duas variáveis juntas atraem a variável Q_25 que é “modificar os testes” para Sofia que é deficiente visual, esses três fatores juntos atraem a variável Q_11 que é “instruir os pares - durante o jogo”, que formam de maneira isolada um cluster (CLUSTER I), identificado com a cor azul, não tão significativos de forma que se juntam com a variável Q_19 que significa “modificar regras do jogo”.

Sendo que as variáveis Q_23, Q_24, Q_25 – são elementos se agrupam rapidamente com distância muito pequena, indicando alta similaridade entre eles, sendo o primeiro agrupamento identificado Q_23, Q_24 e Q_25, todas relacionadas à instrução entre pares e modificação de testes para pessoas com deficiência visual. Essas variáveis aproximaram-se por representarem estratégias de apoio colaborativo e ajustes no processo avaliativo, que visam facilitar a compreensão e promover a participação ativa. Esse padrão reflete a prática recorrente de que, ao modificar um teste para DV, também se recorre a orientações mediadas por pares, já o Q_11, Q_19, se unem cedo, sugerindo relação estreita, formando o (CLUSTER I).

Seguindo a hierarquia das associações, temos um segundo cluster formando (CLUSTER II), identificado com a cor azul, que se associa inicialmente com o Q_18 “tornar o ambiente seguro - teste físico”, bem na pontuação intermediária da linha horizontal que vê a distância entre os grupos (~5), se associando ao Q_20, que significa a variável “tornar o ambiente seguro - avaliação física de um aluno com deficiência visual, sendo a parte mais forte do cluster B, é o Q_20 se associando ao Q_18, a relação conceitual é clara, pois é as variáveis são fortemente associadas a um ambiente mais seguro para uma pessoa com deficiência visual, sendo que para o discente seria uma dificuldade para tornar o ambiente seguro, tanto na avaliação quanto no teste físico, devido a dificuldades de adaptações para facilitar a inclusão da pessoa com DV. O Q_18 e o Q_20, em conjunto forma a parte central do Q_22, “instruir aos pares - atividade física, um aluno com deficiência visual”, que também se associa igual tamanho de intensidade com o Q_21 “modificar habilidades esportivas”,

ou seja, o cluster B, é formado centralmente pelo Q_22 que atrai uma ligação forte com o Q_18 e Q_20 que se junta com o Q_21, o cluster B vai mais a frente se juntar com dois fatores que estão isolados depois da distância (~10), entre grupos da linha horizontal, o Q_13, “instruir os pares para auxiliar - avaliação física”, e ao Q_12, instruir os pares - ensinando habilidades esportivas para alunos com deficiência física.

Logo em seguida, observa-se uma nova e forte associação, que destaca as variáveis Q_14, “tornar ambiente seguro - avaliação física” e Q_15 “tornar o ambiente seguro - ensinando habilidades esportivas”, respectivamente, para um aluno com deficiência física, esse conjunto de variáveis se associa ao Q_16, “tornar o ambiente seguro – jogo”, formando assim o cluster III, identificado com a cor vermelha, tais práticas são complementares, uma vez que o auxílio de colegas muitas vezes se combina com ajustes no ambiente para prevenir acidentes e facilitar a execução de tarefas.

Já no cluster IV, identificado com a cor vermelha, formado pela associação mais forte do Q_7, “modificar teste”, que atrai o Q_8, “criar objetivos pessoais – teste”, para alunos com deficiência física, que eles juntos se associam com o Q_17, “tornar o ambiente seguro – jogo” para uma pessoa com deficiência visual e o Q_10 “modificar o equipamento” para uma pessoa com deficiência física, nesse agrupamento diz respeito à modificação de testes, definição de objetivos pessoais e adaptação de equipamentos para DF. Essas variáveis representam um conjunto coerente de estratégias voltadas à individualização das atividades conforme as capacidades de cada aluno.

A partir da variável do Q_29, “permanecer no jogo” se forma um novo cluster sendo ele o (CLUSTER V), identificado pela cor verde. De uma intensidade menor o Q_29, “permanecer no jogo”, se junta com Q_31, “permanecer nas habilidades esportivas”, isolado e mais a frente se juntam com o Q_32, “permanecer - avaliação física”, que se atrai com o Q_28, “instruir a comunicação alternativa – jogo”, para o TEA, observa-se um subgrupo formado por Q_29, Q_31 e Q_32, centrado na manutenção da participação do aluno (permanecer no jogo, nas habilidades esportivas e na avaliação física).

Esse padrão indica que a permanência em uma atividade está fortemente associada à permanência nas demais, caracterizando uma competência transversal.

Seguindo com a análise do cluster um conjunto um pouco mais forte o Q_26, “instruir a comunicação alternativa - habilidades esportivas” e Q_27, “instruir a

comunicação alternativa - avaliação física”, sendo eles intensamente fortes que se juntam ao Q_32, “permanecer - avaliação física” e Q_28, “instruir a comunicação alternativa – jogo” e ao Q_30 “modificar instruções - habilidades esportivas”, sendo que se juntam como Q_29, “permanecer no jogo” e Q_31, “permanecer nas habilidades esportivas”, todas variáveis para alunos com TEA, esse agrupamento reúne práticas de instrução por meio de comunicação alternativa, o que sugere que a adoção de recursos diferenciados é aplicada de forma sistemática nos diferentes contextos (habilidades esportivas, avaliação física e jogo).

Para formação do cluster número VI, identificado de cor verde, o Q_35, “modificar habilidades reais - habilidades esportivas”, se associa de uma maneira não tão intensa com o Q_36, “modificar as regras de jogo”, mas a frente associa-se ao Q_34, “modificar o equipamento”, isolando as variáveis de Q_35, Q36 e Q_34 e a união dos três se atraem com o Q_33, “modificar a avaliação”, todas as variáveis é referente ao aluno com TEA, engloba modificações de habilidades, regras, equipamento, avaliação e instruções. O agrupamento indica que, para este público, as adaptações tendem a ocorrer de forma integrada, abrangendo simultaneamente diferentes dimensões da atividade.

Esse cluster se junta aos demais acima, (CLUSTER A (representado por cluster I e II) e CLUSTER B, representado por III e IV). Um item muito fortemente isolado que finaliza as associações do cluster número VI é o Q_9 “modificar instruções” referente ao aluno com deficiência física.

O último cluster isolado e com associações mais fracas, é o cluster de número VII, identificado de cor roxa, o Q_5, “dar instruções – compreensão”, busca associação com o Q_6, “permanecer na atividade – habilidade esportivas, em conjunto uma associação mais fraca, mas significativa, que atrai o Q_4, “permanecer na atividade – jogo”, e mais a frente se juntam centralmente com o Q_3, “dar instruções – jogo”, que puxa o Q_1, “dar instruções - habilidades esportivas” e todos se juntam ao Q_2, “dar instruções - avaliação física” de uma maneira mais fraca, concentra-se nas práticas voltadas à DI, com foco na clareza das instruções e na permanência do aluno nas atividades. Tal padrão sugere que a comunicação clara é determinante para manter o engajamento de alunos com DI. É possível identificar que o cluster VII, se juntam apenas com uma parte do cluster V e VI, sendo o cluster C.

De modo geral, a análise evidencia que as variáveis não se agrupam aleatoriamente, mas refletem padrões pedagógicos recorrentes. Estratégias de

adaptação e inclusão tendem a ocorrer em conjunto, formando ações que compartilham um mesmo objetivo: garantir a participação segura, contínua e significativa do aluno com deficiência nas práticas físicas e esportivas. Esses resultados reforçam a interdependência entre ações de instrução, modificação do contexto e manutenção do engajamento, aspectos centrais para a efetividade das intervenções inclusivas. Basso-Braz *et al.*, (2024) traz em sua revisão sistemática sobre estratégias didáticas inclusivas que as categorias de modelos de apoio e trabalho colaborativo, formas de comunicação e tipos de instrução, adaptações (nas regras, materiais, ambientes) e recursos didáticos não surgem isoladas, mas se agrupam conforme se complementam e convergem num objetivo comum: viabilizar a participação ativa e segura dos alunos com deficiência nas atividades.

Entretanto as variáveis não se agrupam aleatoriamente, mas refletem padrões pedagógicos recorrentes, esta relação foi observada em estudos na área de Educação Física Inclusiva e em pesquisas sobre autoeficácia docente em práticas inclusivas, docentes com maior senso de autoeficácia em relação à inclusão tendem a implementar de forma integrada estratégias de instrução adaptada, modificação do contexto (espaço, materiais, regras) e ações para manter o engajamento — ou seja, essas ações aparecem em conjunto porque são escolhidas e coordenadas por profissionais que se sentem capazes de fazê-las. Quando a autoeficácia é baixa, estratégias isoladas, inconsistentes ou ausentes são mais comuns, tornando a participação do aluno com deficiência menos segura, contínua e significativa (Bertills; Bjork, 2024; da Costa Filho; Iachite, 2015; Salles, 2015; Martins; Onofre; Costa, 2017; Ramos, *et al.*, 2017; Ramos, *et al.*, 2018).

Ressalta-se que as experiências e reflexões vivenciadas ao longo da graduação contribuem para que os discentes desenvolvam maior eficácia em relação à sua futura atuação profissional. Para que esse processo seja efetivo, é fundamental que os discentes se identifiquem com as práticas e os conhecimentos oportunizados, enfrentando os desafios propostos e, assim, alcançando seus objetivos (Barros; Santos, 2010, Tardif, 2002). Embora indivíduos possam apresentar competências semelhantes na execução de tarefas aprendidas durante a formação inicial, suas crenças e níveis de eficácia pessoal, são elementos centrais da autoeficácia, mas podem variar significativamente, influenciando diretamente o modo como aplicam tais competências na prática.

Após as análises do cluster da escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013), foi conduzida a estatística descritiva (média e desvio-padrão) de cada questão (tabela 5).

Tabela 5 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos itens relacionados a escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013) (n=45). Destaque em vermelho para as maiores médias.

Nº	Item	Média	DP
1	Você está conduzindo um teste de aptidão física (por exemplo, de resistência ou flexibilidade) para seus alunos no contexto que você realizou o estágio, em uma turma de 30 alunos, que inclui Noah. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade de dar instruções para ajudar o Noah quando está ensinando as habilidades esportivas.	3,36	0,88
2	Você está conduzindo um teste de aptidão física (por exemplo, de resistência ou flexibilidade) para seus alunos no contexto que você realizou o estágio, em uma turma de 30 alunos, que inclui Noah. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade de dar instruções para ajudar o Noah durante uma avaliação física.	3,38	1,01
3	Você está conduzindo um teste de aptidão física (por exemplo, de resistência ou flexibilidade) para seus alunos no contexto que você realizou o estágio, em uma turma de 30 alunos, que inclui Noah. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade de dar instruções para ajudar o Noah durante um jogo.	3,20	0,94
4	Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, no contexto que realizou o estágio, com 30 crianças, incluindo o Noah. Você está na primeira semana ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade de dar instruções para ajudar o Noah a permanecer fazendo uma atividade durante um jogo.	3,29	1,01
5	Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, no contexto que realizou o estágio, com 30 crianças, incluindo o Noah. Você está na primeira semana ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade de dar instruções para ajudar o Noah a compreender o que fazer quando você está ensinando habilidades esportivas.	3,31	1,04
6	Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, no contexto que realizou o estágio, com 30 crianças, incluindo o Noah. Você está na primeira semana ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade de dar instruções para ajudar o Noah a permanecer em uma tarefa quando você está ensinando habilidades esportivas.	3,13	0,97
7	Você está conduzindo uma avaliação de atividade física (por exemplo, um teste de resistência e um teste de flexibilidade) com 30 alunos, incluindo o	3,42	0,97

	Ashton. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para modificar o teste físico para o Ashton.		
8	Você está conduzindo uma avaliação de atividade física (por exemplo, um teste de resistência e um teste de flexibilidade) com 30 alunos, incluindo o Ashton. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para criar objetivos pessoais para o Ashton durante o teste físico.	3,64	0,91
9	Você está dando aula sobre vôlei, basquete ou futebol para 30 crianças, incluindo o Ashton. Você está na última semana de aula e está ensinando como jogar o esporte propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para fazer modificações nas habilidades esportivas quando Ashton não consegue fazê-las e você está ensinando como jogar o esporte.	3,51	0,97
10	Você está dando aula sobre vôlei, basquete ou futebol para 30 crianças, incluindo o Ashton. Você está na última semana de aula e está ensinando como jogar o esporte propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para modificar o equipamento para ajudar Ashton quando está ensinando como jogar o esporte.	3,51	1,06
11	Você está dando aula sobre vôlei, basquete ou futebol para 30 crianças, incluindo o Ashton. Você está na última semana de aula e está ensinando como jogar o esporte propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para instruir os colegas para ajudar Ashton durante o jogo.	3,82	0,94
12	Você dando aula sobre vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo o Ashton. Você está na última semana da unidade e você está ensinando a praticarem o esporte propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para instruir os colegas para ajudar Ashton quando está ensinando habilidades esportivas	3,76	1,05
13	Você dando aula sobre vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo o Ashton. Você está na última semana da unidade e você está ensinando a praticarem o esporte propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para instruir os colegas para auxiliar Ashton durante uma avaliação física.	3,71	0,92
14	Você dando aula sobre vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo o Ashton. Você está na última semana da unidade e você está ensinando a praticarem o esporte propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para tornar o ambiente mais seguro para o Ashton durante a avaliação física.	3,87	1,06
15	Você dando aula sobre vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo o Ashton. Você está na última semana da unidade e você está ensinando a praticarem o esporte propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para tornar o ambiente mais seguro para Ashton quando está ensinando habilidades esportivas.	3,71	1,08
16	Você dando aula sobre vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo o Ashton. Você está na última semana da unidade e você está ensinando a praticarem o esporte propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para tornar o ambiente mais seguro para Ashton durante o jogo.	3,64	1,09

17	Você está conduzindo uma avaliação física para 30 alunos, incluindo a Sofia. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para: tornar o ambiente mais seguro para a Sofia durante o jogo.	3,36	1,07
18	Você está conduzindo uma avaliação física para 30 alunos, incluindo a Sofia. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para: tornar o ambiente mais seguro para a Sofia durante o teste físico.	3,62	1,13
19	Você está dando aula de vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo a Sofia. Você está na primeira semana e está ensinando habilidades básicas de esporte (receber, sacar, fazer manchete no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para modificar as regras do jogo para Sofia.	3,47	1,06
20	Você está dando aula de vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo a Sofia. Você está na primeira semana e está ensinando habilidades básicas de esporte (receber, sacar, fazer manchete no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para tornar o ambiente mais seguro para a Sofia durante a avaliação física.	3,58	1,14
21	Você está dando aula de vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo a Sofia. Você está na primeira semana e está ensinando habilidades básicas de esporte (receber, sacar, fazer manchete no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para modificar as instruções para ajudar Sofia quando você está ensinando habilidades esportivas.	3,56	1,10
22	Você está dando aula de vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo a Sofia. Você está na primeira semana e está ensinando habilidades básicas de esporte (receber, sacar, fazer manchete no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para dar instrução aos colegas para ajudar Sofia durante uma atividade física.	3,78	1,13
23	Você está dando aula de vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo Sofia. Você está na última semana de aula e está ensinando seus alunos a jogar o jogo propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para instruir os colegas para ajudarem a Sofia durante o jogo.	3,71	1,04
24	Você está dando aula de vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo Sofia. Você está na última semana de aula e está ensinando seus alunos a jogar o jogo propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para instruir os colegas para ajudarem a Sofia quando você está ensinando habilidades esportivas.	3,64	1,00
25	Você está dando aula de vôlei, basquete ou futebol para 30 alunos, incluindo Sofia. Você está na última semana de aula e está ensinando seus alunos a jogar o jogo propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para modificar os requisitos da avaliação física para a Sofia durante a avaliação física.	3,62	1,05
26	Você está conduzindo um teste de aptidão física (por exemplo, de resistência ou flexibilidade) para seus alunos, em uma turma de 30 alunos, que inclui João. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para dar instruções pela comunicação alternativa para ajudar o João quando está ensinando as habilidades esportivas.	3,29	0,99

27	Você está conduzindo um teste de aptidão física (por exemplo, de resistência ou flexibilidade) para seus alunos, em uma turma de 30 alunos, que inclui João. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para dar instruções pela comunicação alternativa para ajudar o João durante uma avaliação física.	3,40	1,05
28	Você está conduzindo um teste de aptidão física (por exemplo, de resistência ou flexibilidade) para seus alunos, em uma turma de 30 alunos, que inclui João. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para dar instruções pela comunicação alternativa para ajudar o João durante um jogo.	3,24	1,07
29	Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, com 30 crianças, incluindo o João. Você está na primeira semana ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para ajudar João a permanecer fazendo uma atividade durante um jogo.	3,20	1,04
30	Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, com 30 crianças, incluindo o João. Você está na primeira semana ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para modificar suas instruções para ajudar o João a compreender o que fazer quando você está ensinando habilidades esportivas.	3,47	1,08
31	Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, com 30 crianças, incluindo o João. Você está na primeira semana ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para ajudar João a permanecer em uma tarefa quando você está ensinando habilidades esportivas.	3,33	1,07
32	Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, com 30 crianças, incluindo o João. Você está na primeira semana ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para manter João fazendo uma tarefa durante uma avaliação física.	3,20	1,10
33	Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, com 30 crianças, incluindo o João. Você está na primeira semana ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei). Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para modificar a avaliação de João.	3,47	1,10
34	Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, com 30 crianças, incluindo o João. Você está na última semana de aula e está ensinando seus alunos a como jogar o esporte propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para modificar o equipamento para ajudar João quando está ensinando habilidades esportivas.	3,53	1,06
35	Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, com 30 crianças, incluindo o João. Você está na última semana de aula e está ensinando seus alunos a como jogar o esporte propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para modificar as habilidades reais para ajudar João quando está ensinando habilidades esportivas.	3,38	0,96

36	Você está em uma aula sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol, com 30 crianças, incluindo o João. Você está na última semana de aula e está ensinando seus alunos a como jogar o esporte propriamente dito. Indique o quão confiante você se sente na sua habilidade para modificar as regras de jogo para o João.	3,47	1,04
----	---	------	------

Fonte: Elaborada pela autora

Os resultados apresentados na tabela 5, indicam o nível médio de confiança (autoeficácia percebida) dos participantes em diferentes situações de ensino e avaliação física envolvendo alunos com deficiência, representados nos cenários fictícios de Noah (Deficiência Intelectual), Ashton (Deficiência Física), Sofia (Deficiência Visual) e João (Transtorno do Espectro Autista).

De forma geral, as médias variaram entre mínima de 3,13 (Q_6 – permanecer na atividade – habilidade esportivas / DI) e máximo de 3,87 (Q_14 – tornar ambiente seguro – avaliação física / DF), sugerindo que os participantes relataram níveis de confiança de moderados a altos na execução das tarefas descritas, sendo a média geral de $\approx 3,48$ (em escala 1–5), apresentando uma percepção de autoeficácia de moderada a alta.

Os desvio-padrão oscilaram entre $\approx 0,88$ (Q_1 – dar instruções – habilidades esportivas / DI) e $\approx 1,14$ (Q_20 – tornar o ambiente seguro – avaliação física / DV), indicando variabilidade moderada nas respostas, a média do desvio-padrão foi de $\approx 1,03$ com variação moderada nas respostas, o que sugere que, embora exista um padrão central de percepção de competência, existe diferenças individuais relevantes no grau de confiança relatado e é por isso que foi realizado uma análise individual que será mostrada na tabela 11.

A seguir, a tabela 6 apresenta as variáveis, palavras-chaves e maiores médias apresentadas e desvios-padrão que se destacaram, a partir dos resultados as análises demonstraram que os itens com maior média estão relacionados a estratégias colaborativas, como instruir os pares em diferentes contextos de aula e garantia de segurança no ambiente, especialmente em contexto de deficiência física (DF) e visual (DV), que se destacaram nas médias.

Tabela 6 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos itens que apresentaram maior média, relacionados a escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block, et al., 2013) (n=45).

Variável	Palavra-chave	Média	DP
Q_14	Tornar ambiente seguro – avaliação física (DF)	3,87	1,06
Q_11	Instruir pares durante o jogo (DF)	3,82	0,94
Q_22	Dar instrução aos pares – atividade física (DV)	3,78	1,13
Q_12	Instruir pares – habilidades esportivas (DF)	3,76	1,05
Q_13	Instruir pares – avaliação física (DF)	3,71	0,92

Fonte: Elaborada pela autora

Isso indica que os discentes da pesquisa se sentem mais confiantes em ações de manter o ambiente seguro e instruir corretamente os alunos, se destacando apenas nas DF e DV. Conforme evidenciado pelos dados, esse resultado sugere que, no decorrer da formação inicial, os discentes reconhecem a relevância da segurança física e do trabalho colaborativo, percebendo-se mais aptos a implementar tais medidas em suas práticas. Em consonância com a literatura da área, tal percepção pode estar relacionada à familiaridade prévia com determinados tipos de deficiência. Nesse sentido, destaca-se que 89,58% dos discentes respondentes da pesquisa, relataram já ter tido contato com pessoas com DF, o que possivelmente favorece esse reconhecimento, por se tratar de uma condição mais visível e, portanto, de maior destaque no processo formativo.

Na pesquisa de Fernandes, Costa Filho, laochite, (2019), investigaram a autoeficácia docente de futuros professores de EF para incluir alunos com deficiência, e revelou níveis moderados de autoeficácia, sendo que a dimensão relativa à deficiência física obteve a pontuação média mais alta. lembrando que as referências aqui utilizadas são da área da licenciatura, mas com os estudos de Freire, Venditti Jr., Prado Jr. (2023) e está pesquisa será possível trazer referenciais do bacharelado.

A seguir, a tabela 7, que apresenta as variáveis, palavras-chaves e menores médias apresentadas e desvio-padrão. As menores médias concentram-se em estratégias de manutenção do engajamento do aluno (manter o aluno na tarefa, jogo, avaliação física ou atividade), dar instrução adaptada em situações de jogo, em situações dinâmicas e de comunicação alternativa, principalmente envolvendo DI e TEA, parecem estar associadas a uma menor percepção de autoeficácia entre os respondentes da pesquisa. Esse fenômeno pode ser interpretado como reflexo das

complexidades inerentes ao atendimento a esse público, o que, por sua vez, impacta a confiança dos discentes na autoeficácia de suas práticas e até mesmo dos profissionais já formados.

Tabela 7 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos itens que apresentaram menor média, relacionados a escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013) (n=45).

Variável	Palavra-chave	Média	DP
Q_6	Permanecer na atividade – habilidades esportivas (DI)	3,13	0,97
Q_3	Dar instruções – jogo (DI)	3,20	0,94
Q_29	Permanecer no jogo (TEA)	3,20	1,04
Q_32	Permanecer – avaliação física (TEA)	3,20	1,10
Q_28	Comunicação alternativa – jogo (TEA)	3,24	1,07

Fonte: Elaborada pela autora

Estudos recentes corroboram essa perspectiva, Nazato, laochite, (2024), evidenciando que a formação inicial e complementar dos docentes está positivamente associada à sua autoeficácia para a inclusão de estudantes com TEA, observa-se que, à medida que aumenta o nível de suporte necessário pelos alunos com TEA, há uma diminuição na percepção de autoeficácia dos professores, indicando que a complexidade das necessidades educacionais desses alunos pode gerar insegurança nos docentes.

Layden, Nowland, Haegele (2025) investigou a formação e a confiança de professores de EF para implementar práticas baseadas em evidência para alunos com TEA, sendo que os professores relatam baixa formação e pouca confiança para atender esse público. Não é possível discutir dentro do contexto do bacharelado, pois não foi encontrado referências bibliográficas que relatam esse contexto em sua maioria as pesquisas são voltadas a autoeficácia dos formandos de bacharelado de educação física em relação ao exercício profissional.

A produção brasileira recente (2023–2025) traz estudos relatam baixa/moderada autoeficácia ou insegurança de professores de EF para incluir/atender alunos com TEA e DI, e apontam formação inicial insuficiente e necessidade de formação continuada (Milhomem, 2024; Nazato, laochite, 2024; Lima, Angelo, 2024).

Esses achados sugerem que os futuros profissionais de EF percebem-se mais confiantes, com autoeficácia elevada com alunos com DF e DV, frente a ações de

modificação do ambiente para segurança e de gestão coletiva com instruir os pares, do que em adaptações metodológicas mais finas, como instrução individualizada e estratégias de engajamento em tempo real. Essa diferença pode estar relacionada à natureza das experiências formativas vivenciadas durante o estágio, que podem ter enfatizado aspectos estruturais e colaborativos da inclusão, mas menos o refinamento de intervenções diretas.

Tabela 8 – Estáticas descritiva de média relacionados a escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013).

MÉDIAS	VARIÁVEIS	DEFICIÊNCIA	NÍVEL DE AUTOEFICÁCIA
ALTAS ≥ 3,70	instruir pares e tornar o ambiente seguro.	DF DV	Alta percepção de autoeficácia
INTERMEDIÁRIAS 3,40 – 3,69	Modificação de requisitos, equipamentos ou regras.	TEA DV	Percepção moderada de autoeficácia em relação as situações
BAIXAS < 3,40	Dar instruções, comunicação alternativa e permanecer na atividade.	DI TEA	Percepção baixa em situações que exigem manutenção de engajamento, comunicação alternativa ou adaptação de instruções.

Fonte: Elaborada pela autora

Assim, as médias e desvio-padrão observados reforçam a necessidade de equilibrar, na formação inicial, oportunidades de prática e reflexão que contemplem não apenas a segurança e a colaboração, mas também o desenvolvimento de competências para adaptação instrucional e manutenção do engajamento de alunos com deficiência em contextos de maior imprevisibilidade, como jogos e atividades em grupo, mas a autoeficácia não depende apenas dessas oportunidades na formação inicial, mas sim da sua proatividade, motivação para participar de tais atividades.

Na tabela 9, é possível visualizar as médias por deficiência, apresentando assim resultados dos níveis de autoeficácia referente as deficiências e as variáveis envolventes.

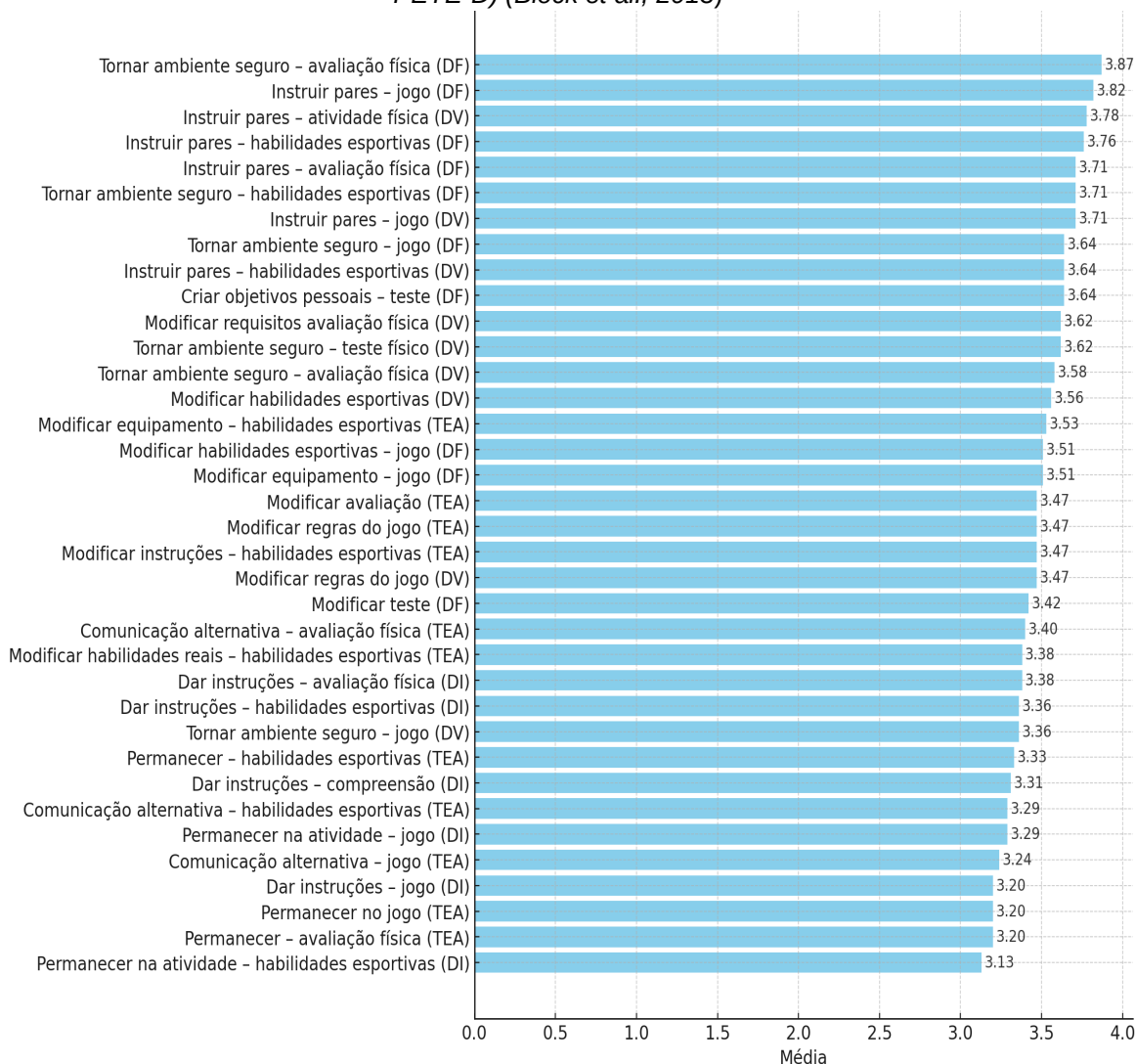
Tabela 9 – Estáticas descritiva de média dos tipos de deficiência, relacionados a escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013).

DEFICIÊNCIA	MÉDIA ALTA	MÉDIA BAIXA	NÍVEIS DE AUTOEFICÁCIA	
DF	3,87	3,42	Níveis elevados nas variáveis de instruir pares e tornar ambiente seguro;	Níveis menores nas variáveis de modificar teste;
DV	3,78	3,36	Boa percepção em instruir pares;	Menor percepção em tornar seguro o ambiente
TEA	3,53	3,20	Moderada em modificar equipamentos ou regras	Baixa em comunicação alternativa e permanência
DI	3,38	3,13	Baixa em dar instruções;	Mais baixa percepção em manter engajamento

É possível identificar que os discentes respondentes da pesquisa, apresentam níveis elevados de autoeficácia em relação as variáveis específicas da DF e DV, no quesito instruir os pares e tornar o ambiente mais acessível, mas nas variáveis de modificar testes para deficiência física o nível da autoeficácia é menor, e isso ocorre também na deficiência visual, na variável de tornar o ambiente mais seguro, sendo que na escala as perguntas variam conforme contexto tais como jogo, quadra, então o discente não se sente tão capaz assim de permanecer uma aluna com DV em um ambiente mais seguro.

Uma das alternativas que Fiorini e Nabeiro (2013), apresentam é o colega tutor, então utilizar um colega para instruir os pares ou auxiliar durante um determinado exercício, um recurso importante para realizar dentro das práticas profissionais. Até mesmo os discentes de bacharelado, nas academias, utilizar um colega tutor para identificar de maneira mais segura os equipamentos da academia, ou em diferentes contextos. A partir dessa discussão e análise dos resultados obtidos na pesquisa, foi realizado a figura 16 as variáveis ordenadas do maior para o menor que serão descritos na tabela 10 (pg. 114).

Figura 16 – Média das variáveis ordenadas do maior para o menor valor da escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013)



Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 10, apresenta todos os 36 itens, que são variáveis ordenadas do maior para o menor valor de média, mostrados na figura 16.

Tabela 10 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) das variáveis ordenadas do maior para o menor valor de média da escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013)

Ordem	Variável	Palavra-chave	Média	DP
1	Q_14	Tornar ambiente seguro – avaliação física (DF)	3,87	1,06
2	Q_11	Instruir pares – jogo (DF)	3,82	0,94
3	Q_22	Instruir pares – atividade física (DV)	3,78	1,13
4	Q_12	Instruir pares – habilidades esportivas (DF)	3,76	1,05

5	Q_13	Instruir pares – avaliação física (DF)	3,71	0,92
6	Q_15	Tornar ambiente seguro – habilidades esportivas (DF)	3,71	1,08
7	Q_23	Instruir pares – jogo (DV)	3,71	1,04
8	Q_8	Criar objetivos pessoais – teste (DF)	3,64	0,91
9	Q_16	Tornar ambiente seguro – jogo (DF)	3,64	1,09
10	Q_24	Instruir pares – habilidades esportivas (DV)	3,64	1,00
11	Q_18	Tornar ambiente seguro – teste físico (DV)	3,62	1,13
12	Q_25	Modificar requisitos avaliação física (DV)	3,62	1,05
13	Q_20	Tornar ambiente seguro – avaliação física (DV)	3,58	1,14
14	Q_21	Modificar habilidades esportivas (DV)	3,56	1,10
15	Q_34	Modificar equipamento – habilidades esportivas (TEA)	3,53	1,06
16	Q_9	Modificar habilidades esportivas – jogo (DF)	3,51	0,97
17	Q_10	Modificar equipamento – jogo (DF)	3,51	1,06
18	Q_19	Modificar regras do jogo (DV)	3,47	1,06
19	Q_30	Modificar instruções – habilidades esportivas (TEA)	3,47	1,08
20	Q_33	Modificar avaliação (TEA)	3,47	1,10
21	Q_36	Modificar regras do jogo (TEA)	3,47	1,04
22	Q_7	Modificar teste (DF)	3,42	0,97
23	Q_27	Comunicação alternativa – avaliação física (TEA)	3,40	1,05
24	Q_35	Modificar habilidades reais – habilidades esportivas (TEA)	3,38	0,96
25	Q_2	Dar instruções – avaliação física (DI)	3,38	1,01
26	Q_1	Dar instruções – habilidades esportivas (DI)	3,36	0,88
27	Q_17	Tornar ambiente seguro – jogo (DV)	3,36	1,07
28	Q_31	Permanecer – habilidades esportivas (TEA)	3,33	1,07
29	Q_5	Dar instruções – compreensão (DI)	3,31	1,04
30	Q_26	Comunicação alternativa – habilidades esportivas (TEA)	3,29	0,99
31	Q_4	Permanecer na atividade – jogo (DI)	3,29	1,01
32	Q_28	Comunicação alternativa – jogo (TEA)	3,24	1,07
33	Q_3	Dar instruções – jogo (DI)	3,20	0,94
34	Q_29	Permanecer no jogo (TEA)	3,20	1,04
35	Q_32	Permanecer – avaliação física (TEA)	3,20	1,10
36	Q_6	Permanecer na atividade – habilidades esportivas (DI)	3,13	0,97

Sendo possível visualizar em ordem as variáveis com suas deficiências as que mais apresentou nível de autoeficácia para a que menos apresentou, podendo perceber a discrepância entre as deficiências, sendo que maior nível de autoeficácia no atendimento de pessoas com DF e DV, possivelmente por maior experiência ou

visibilidade das deficiências. Entretanto, referente a complexidade e adaptação é possível verificar a redução do nível de confiança nas deficiências: TEA e DI que exigem estratégias mais complexas, tais como comunicação alternativa e principalmente, a permanência do aluno na aula, refletindo médias menores.

Assim, apresentar intervenções mais direcionadas, podem focar em manutenção do engajamento e instruções adaptadas para DI e TEA, fortalecendo a autoeficácia do profissional, mas principalmente trazer maiores discussões, experiências e projetos de extensão na área do atendimento a DI e TEA para fortalecer a formação inicial do discente em desenvolvimento.

8.3. BLOCO B.1. – ANÁLISE ESTATÍSTICA DE CADA PARTICIPANTE QUE RESPONDEU À ESCALA SELF-EFFICACY SCALE FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION MAJOR TOWARD CHILDREN WITH DISABILITIES

Para uma análise mais detalhada foi realizada a tabela 11, com as médias e desvio-padrão de cada participante, para analisar de forma individual os discentes da pesquisa e classificar seus níveis de autoeficácia. A média geral dos 45 participantes foi de $M = 3,49$ e o desvio-padrão geral de $\approx 0,61$.

Tabela 11 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes na escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block, et al., 2013) (n=45).

PARTICIPANTE	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	GÊNERO
1	4,69	0,52	Feminino
2	3,94	0,75	Feminino
3	4,25	0,84	Masculino
4	3,75	0,44	Feminino
5	4,17	0,88	Masculino
6	4,14	0,64	Masculino
7	2,61	0,49	Feminino
8	4,28	0,81	Masculino
9	2,44	0,56	Masculino
10	4,00	0,48	Feminino
11	3,64	0,90	Masculino
12	3,44	0,61	Feminino
13	3,19	0,62	Feminino
14	4,53	0,88	Feminino
15	5,00	0,00	Masculino
16	3,69	0,47	Prefiro não dizer
17	4,08	0,87	Masculino
18	4,33	0,76	Masculino
19	3,06	1,04	Masculino

20	5,00	0,00	Feminino
21	3,61	0,69	Feminino
22	2,00	0,00	Masculino
23	4,22	0,83	Masculino
24	3,28	0,45	Feminino
25	2,58	0,55	Masculino
26	2,94	0,86	Masculino
27	3,92	0,28	Masculino
28	1,25	0,55	Feminino
29	2,53	0,51	Feminino
30	3,36	0,72	Masculino
31	4,14	0,93	Masculino
32	3,00	0,00	Feminino
33	3,36	1,02	Masculino
34	2,72	0,45	Masculino
35	4,00	0,00	Feminino
36	3,36	0,87	Masculino
37	3,78	0,90	Masculino
38	2,00	0,00	Masculino
39	3,19	0,82	Masculino
40	2,94	0,71	Masculino
41	2,69	0,67	Masculino
42	3,11	0,82	Masculino
43	3,39	0,90	Não binário
44	3,97	1,00	Feminino
45	3,36	0,49	Masculino

Os discentes que se destacam são os participantes número 15, 20, 1, 14, 18, 8 e 3, sendo que os participantes número 15 e 20 ($M = 5,0$), apresentaram máxima média e zero variação, com desvio-padrão $\approx 0,00$, sendo muito consistente. Já os

participantes número 1 (M = 4,69), 14 (M = 4,53), 18 (M = 4,33), 8 (M = 4,28) e 3 (M = 4,25), se destacam por médias acima de 4 e relativamente desvios baixos. Foi adicionado aos dados o gênero dos participantes, sendo que os participantes que se destacaram com maior média, sendo participante número 15, do sexo masculino e participante número 20, do sexo feminino.

Nesse estudo é possível identificar que a maioria dos participantes que apresentaram média 4 ou superior eram do sexo masculino. Sendo que 64,29 %, são do sexo masculino e 35,71 %, são do sexo feminino, são eles os números 15; 20; 1; 14; 18; 8; 3; 23; 5; 6; 31; 17; 35 e 10, representados na tabela 12, a seguir.

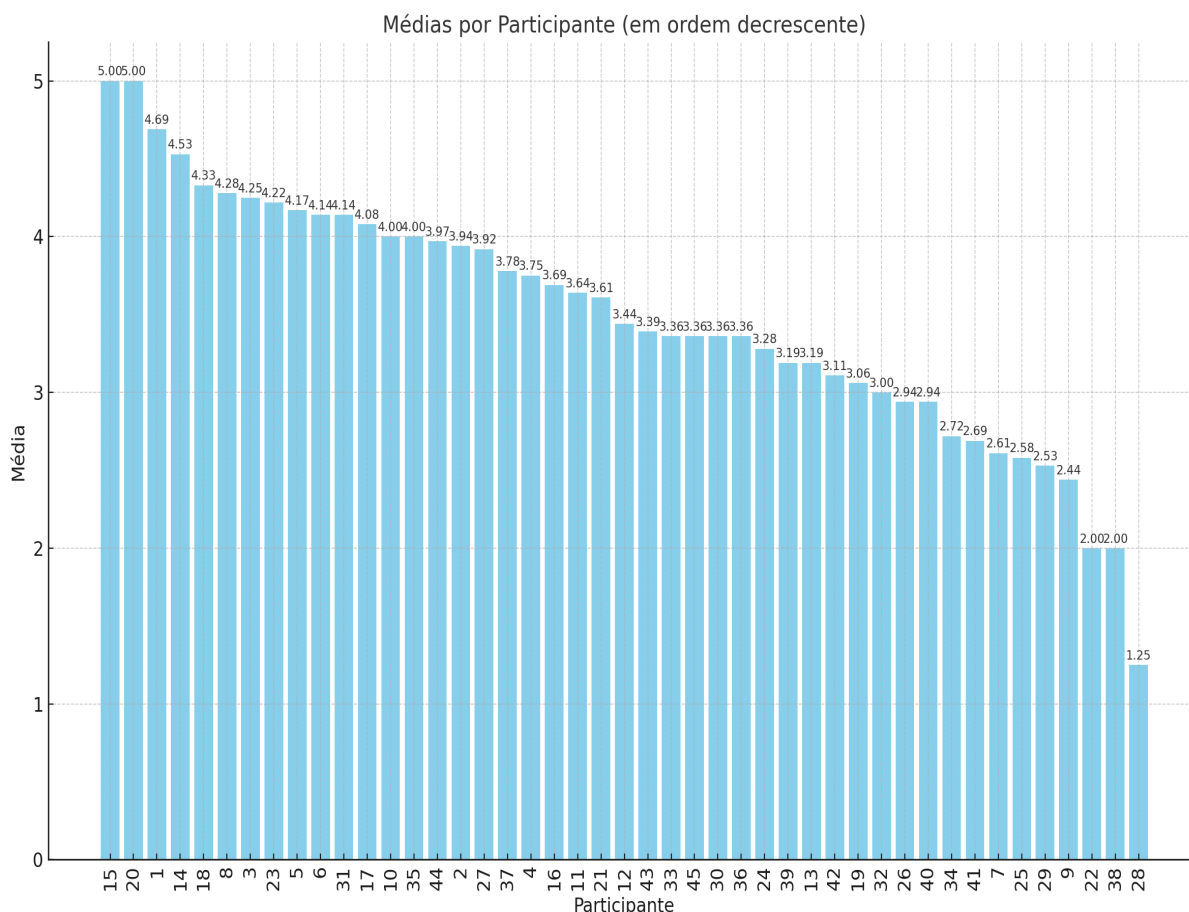
Tabela 12 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes que apresentaram média acima de 4 ou 4 da escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013) (n=45).

PARTICIPANTES	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	GÊNERO
15	5,00	0,00	Masculino
20	5,00	0,00	Feminino
1	4,69	0,52	Feminino
14	4,53	0,88	Feminino
18	4,33	0,76	Masculino
8	4,28	0,81	Masculino
3	4,25	0,84	Masculino
23	4,22	0,83	Masculino
5	4,17	0,88	Masculino
6	4,14	0,64	Masculino
31	4,14	0,93	Masculino
17	4,08	0,87	Masculino
35	4,00	0,00	Feminino
10	4,00	0,48	Feminino

Nos estudos de Anversa e Mesquita (2019) que avaliaram a autoeficácia dos formandos de bacharelado de Educação Física em relação ao exercício profissional, ao compararem a autoeficácia em relação ao sexo, as acadêmicas do sexo feminino apresentaram maiores índices de autoeficácia em todas as dimensões, comparado com o sexo masculino, provavelmente nessa pesquisa a interferência nesse item foi devido a quantidade de respondentes masculinos, sendo 59,57% são discentes do sexo masculino e 31,91%, do sexo feminino, podendo ter interferido neste item.

Na figura 17 e na tabela 13 é possível visualizar em ordem da maior para menor média de todos os participantes respondentes da pesquisa.

Figura 17 – Gráfico da média e desvio-padrão (DP) individuais em ordem de maior para menor média dos participantes na escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013) (n=45).



Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 13 (a seguir) mostra a estatística descritiva em ordem de maior para menor média dos participantes.

Tabela 13 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais em ordem de maior para menor média dos participantes na escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013) (n=45).

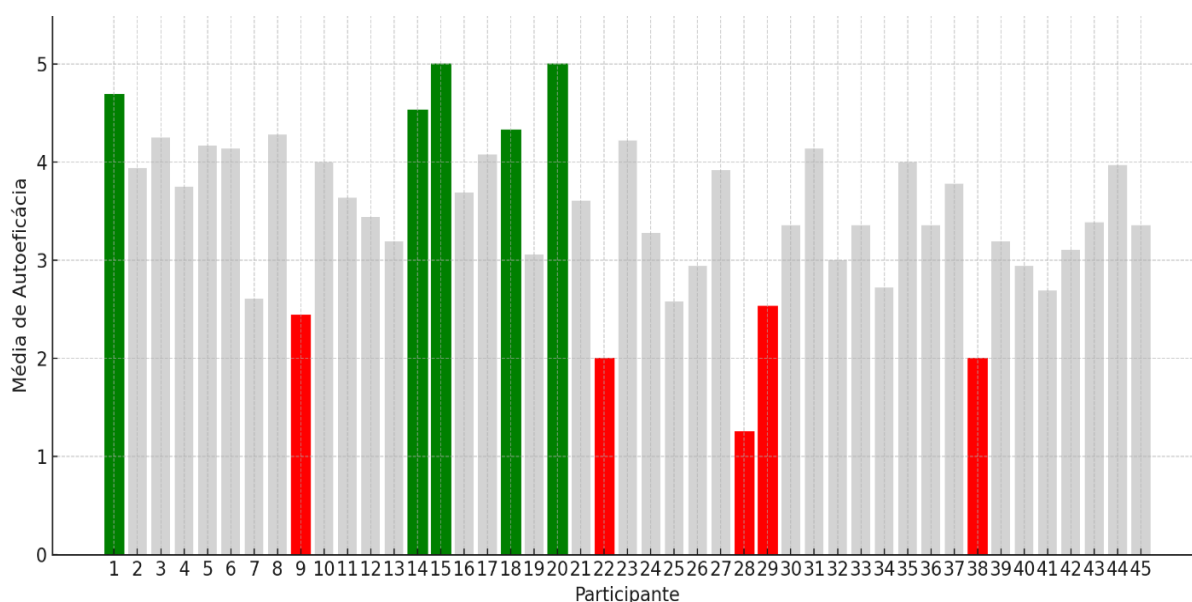
Ordem	Participante	Média	Desvio-padrão	Gênero
1.	15	5,00	0,00	Masculino
2.	20	5,00	0,00	Feminino

3.	1	4,69	0,52	Feminino
4.	14	4,53	0,88	Feminino
5.	18	4,33	0,76	Masculino
6.	8	4,28	0,81	Masculino
7.	3	4,25	0,84	Masculino
8.	23	4,22	0,83	Masculino
9.	5	4,17	0,88	Masculino
10.	6	4,14	0,64	Masculino
11.	31	4,14	0,93	Masculino
12.	17	4,08	0,87	Masculino
13.	35	4,00	0,00	Feminino
14.	10	4,00	0,48	Feminino
15.	44	3,97	1,00	Feminino
16.	2	3,94	0,75	Feminino
17.	27	3,92	0,28	Masculino
18.	37	3,78	0,90	Masculino
19.	4	3,75	0,44	Feminino
20.	16	3,69	0,47	Prefiro não dizer
21.	11	3,64	0,90	Masculino
22.	21	3,61	0,69	Feminino
23.	43	3,39	0,90	Não binário
24.	30	3,36	0,72	Masculino
25.	33	3,36	1,02	Masculino
26.	36	3,36	0,87	Masculino
27.	45	3,36	0,49	Masculino
28.	12	3,44	0,61	Feminino
29.	24	3,28	0,45	Feminino
30.	39	3,19	0,82	Masculino
31.	13	3,19	0,62	Feminino
32.	42	3,11	0,82	Masculino
33.	19	3,06	1,04	Masculino
34.	32	3,00	0,00	Feminino
35.	40	2,94	0,71	Masculino
36.	26	2,94	0,86	Masculino
37.	34	2,72	0,45	Masculino
38.	41	2,69	0,67	Masculino
39.	7	2,61	0,49	Feminino
40.	25	2,58	0,55	Masculino
41.	29	2,53	0,51	Feminino

42.	9	2,44	0,56	Masculino
43.	22	2,00	0,00	Masculino
44.	38	2,00	0,00	Masculino
45.	28	1,25	0,55	Feminino

Já na figura 18 é possível verificar que as cinco melhores médias dos participantes que apresentaram níveis elevados de autoeficácia e as cinco piores médias que não se acharam tão capazes de incluir pessoas com deficiências.

Figura 18 – Gráfico da média e desvio-padrão (DP) individuais níveis de autoeficácia de todos os participantes, destacando as 5 maiores médias e as 5 menores médias na escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013) (n=45).



Fonte: Dados da pesquisa.

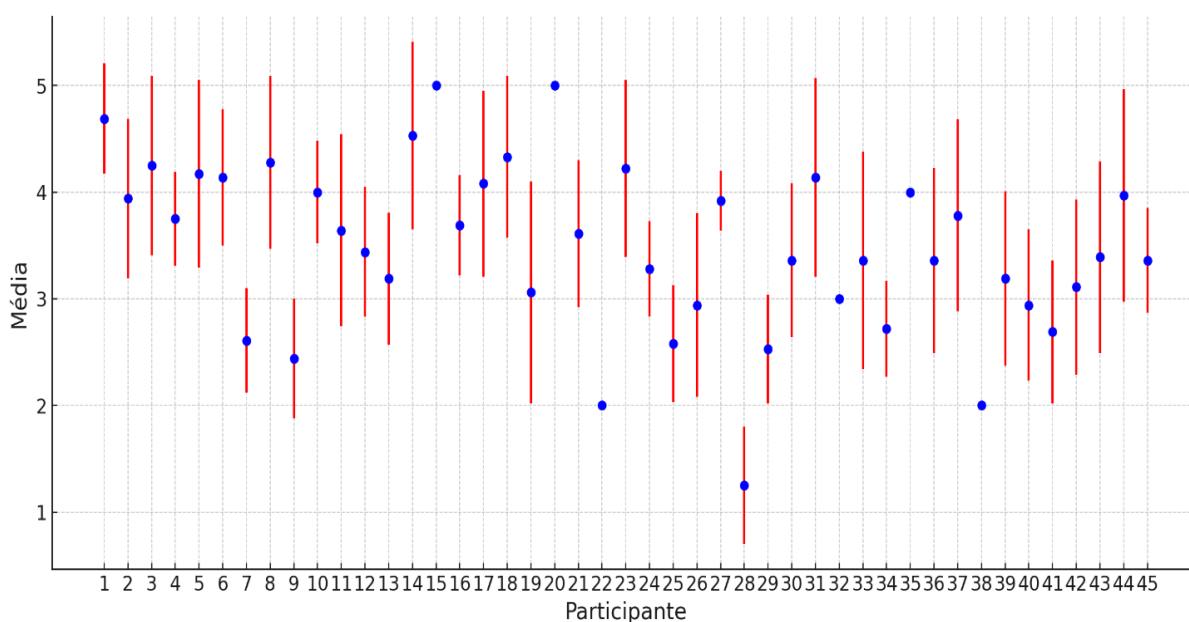
A autoeficácia robusta dos participantes que se destacaram na cor verde apresentou médias elevadas, por sua vez, Azzi e Polydoro (2006), traz que uma autoeficácia robusta, estabelece um elevado nível de motivação que se traduz que os participantes número 15 ($M = 5,00$); 20 ($M = 5,00$); 1 ($M = 4,69$); 14 ($M = 4,53$) e 18 ($M = 4,33$), apresentam um maior esforço e persistência perante dificuldades/obstáculos do processo de inclusão da PCD e apresentam propósitos condizentes com o aprender e o interesse de cumprir metas. Já os participantes número 29 ($M = 2,53$); 9 ($M = 2,44$); 22 ($M = 2,00$); 38 ($M = 2,00$) e 28 ($M = 1,25$), identificados no gráfico 7 pela cor vermelha, apresentaram baixo nível de autoeficácia. Os discentes que

apresentam baixa autoeficácia focam nos custos e riscos a serem evitados, ao invés das oportunidades (Bandura; Azzi, 2017). Bandura (1998) traz que os discentes que mais se esforçam para realizar uma determinada tarefa, são aqueles que se julgam mais capazes.

Bandura e Azzi (2017) mostra que a autoeficácia é um fator chave no desenvolvimento dos discentes na formação inicial, pois ela afeta o comportamento diretamente.

A seguir, na figura 19, é possível visualizar as médias com desvio-padrão, sendo que os pontos azuis são a média individual de cada participante e as barras vermelhas representam o desvio-padrão da média do participante, sendo que as barras vermelhas indicam o quanto as respostas desses participantes variaram em torno da média, barra menor indica respostas mais consistentes com menos variação, participantes respondeu de forma mais uniforme e barra maior indicam respostas mais dispersas com mais variação, houve mais oscilação nas respostas do participante. Consequentemente participantes com médias próximas a 5, apresentaram autoeficácia robusta, e participantes que apresentaram médias próximas a 2 ou 3, não se sentiram tão capazes em incluir a PCD.

Figura 19 – Gráfico de confiabilidade/consistência das médias e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes na escala *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013) (n=45).



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto mais forte a percepção de autoeficácia, maiores são os desafios que o discente estabelece para si, e mais fortes seus compromissos (Bandura; Azzi, 2017). Sendo que as crenças de autoeficácia irão delinear os resultados que os discentes esperam que seus esforços produzam (Bandura, 1977). Discentes com autoeficácia alta esperam resultados favoráveis, aqueles com baixa autoeficácia esperam que seus esforços conduzam a resultados pobres (Bandura; Azzi, 2017).

Resumindo, as crenças de autoeficácia atuam como mediadoras na relação entre esforço e resultado, pois orientam as expectativas que os discentes desenvolvem sobre as consequências de suas ações.

Diante desse cenário, observa-se uma autoeficácia robusta nos discentes que demonstram maior persistência diante das dificuldades da inclusão da PCD, pois acreditam que seus esforços poderão gerar resultados positivos. Por outro lado, baixos níveis de autoeficácia podem levar ao uso de práticas pouco diversificadas e principalmente a não inclusão de PCD, prejudicando tanto a aprendizagem quanto o engajamento dos alunos (Bandura; Azzi, 2017). Assim, fortalecer a autoeficácia dos discentes em formação inicial constitui um elemento central e crucial para a efetividade das práticas inclusivas.

8.4. BLOCO C – ANÁLISE ESTATÍSTICA DO INVENTÁRIO DA QUALIDADE DO ESTÁGIO

Num segundo momento, foram feitas as análises do Inventário da Qualidade do Estágio, no quadro 5, a seguir, relacionam-se as questões apresentadas no Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), com palavras-chaves da escala e o número do item com o total de itens que permeiam esta palavra-chave mencionada, realizando um recorte com a Teoria da Autoeficácia e possíveis aproximações com esta teoria, sendo a principal o suporte social. Essas informações servem para fornecer diversas variáveis classificadoras e informações de caracterização dos participantes do estudo.

Quadro 5 – Quadro de palavra-chave utilizada no Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), com o número da questão.

VARIÁVEIS	PALAVRA-CHAVE
Item_1	suporte emocional do supervisor
Item_2	pessoas do estágio simpáticas
Item_3	supervisor presente
Item_4	precisei de ajuda, tive com quem contar
Item_5	supervisor me incentivou
Item_6	Supervisor sempre disponível para dúvidas
Item_7	mostraram interesse e preocupação comigo
Item_8	relações de amizade no estágio
Item_9	supervisor sempre me ajudou
Item_10	supervisor me aconselhou
Item_11	Supervisor apresentou interesse pelas minhas opiniões e ideias

Foram realizadas análises à consistência interna do instrumento e os resultados apontaram um coeficiente elevado de Alfa de Cronbach (α), sendo $\alpha = .929$, revelando que os itens do IQE aplicada nessa pesquisa é confiável, sendo um instrumento de avaliação para medir o suporte social que envolve o supervisor de estágio.

O método de ligação única agrupa os clusters com base na menor distância entre dois pontos de grupos diferentes. Os elementos agrupados em distâncias muito baixas, indicando alta similaridade. A seguir na figura 20 é possível visualizar pela análise de cluster identificar diferentes agrupamentos entre os itens que avaliaram as percepções de apoio e supervisão no contexto do estágio. O dendrograma revelou quatro dimensões distintas no cluster do Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011).

Iniciando as análises dos clusters do Inventário da Qualidade do Estágio (figura 20) (IQE) (Gamboa, 2011), formados de maneira forte e hierárquica o Item_7, “mostraram interesse e preocupação comigo”; atrai o Item_8, “relações de amizade no estágio”, os dois em conjunto atrai no meio o Item_10, “supervisor me aconselhou”; Item_5, “supervisor me incentivou”; Item_11, “supervisor apresentou interesse pelas minhas opiniões e ideias”; e Item_6, que significa “supervisor sempre disponível para dúvidas”, juntos formam o maior grupo que é o cluster 1, esses fatores são ligados ao apoio interpessoal do discente, incentivo e disponibilidade para dúvidas, essas variáveis expressam tanto o interesse, a amizade, quanto o reconhecimento dentro do estágio e a abertura ao diálogo com o supervisor de estágio. Sendo assim, esse cluster se caracteriza na dimensão relacional e motivacional do estágio, fator fortemente ligado a autoeficácia. Tais resultados corroboram estudos de Bandura, (1997); e Azzi, Polydoro, (2010), que apontam a relevância do supervisor como mediador do processo formativo e principalmente um modelo a ser seguido, sendo que o supervisor de estágio é um agente de engajamento e motivação, elementos fortemente associados ao desenvolvimento da autoeficácia.

A partir da ligação do Item_5, “supervisor me incentivou”, terá uma ligação do Item_9, “supervisor sempre me ajudou”, este item_9 se mantém sozinho formando o cluster número 2, que está relacionado ao cluster 1, mas aparece como um subgrupo separado, que sugere que a ajuda prática e direta do supervisor é percebida perante os respondentes como algo distinto, na visão da TSC a aprendizagem pode ocorrer por duas formas, sendo elas aprendizagem observacional e experiência direta (Bandura, 1977). O discente observa e aprende com o modelo (supervisor de estágio), mas ao reproduzir o comportamento aprendido, segundo Azzi *et al.*, (2021) é acessado o repertório já pré-existent, flexibilizando o que foi aprendido e incorporando algum aprendizado anterior do discente ou aprendizados que teve de outros modelos. Já nas experiências diretas, é percebido o que o discente vivenciou,

obtendo informações sobre habilidades, conhecimentos, quantidade de esforço e o resultado obtido é com determinada ação, por exemplo a inclusão da PCD.

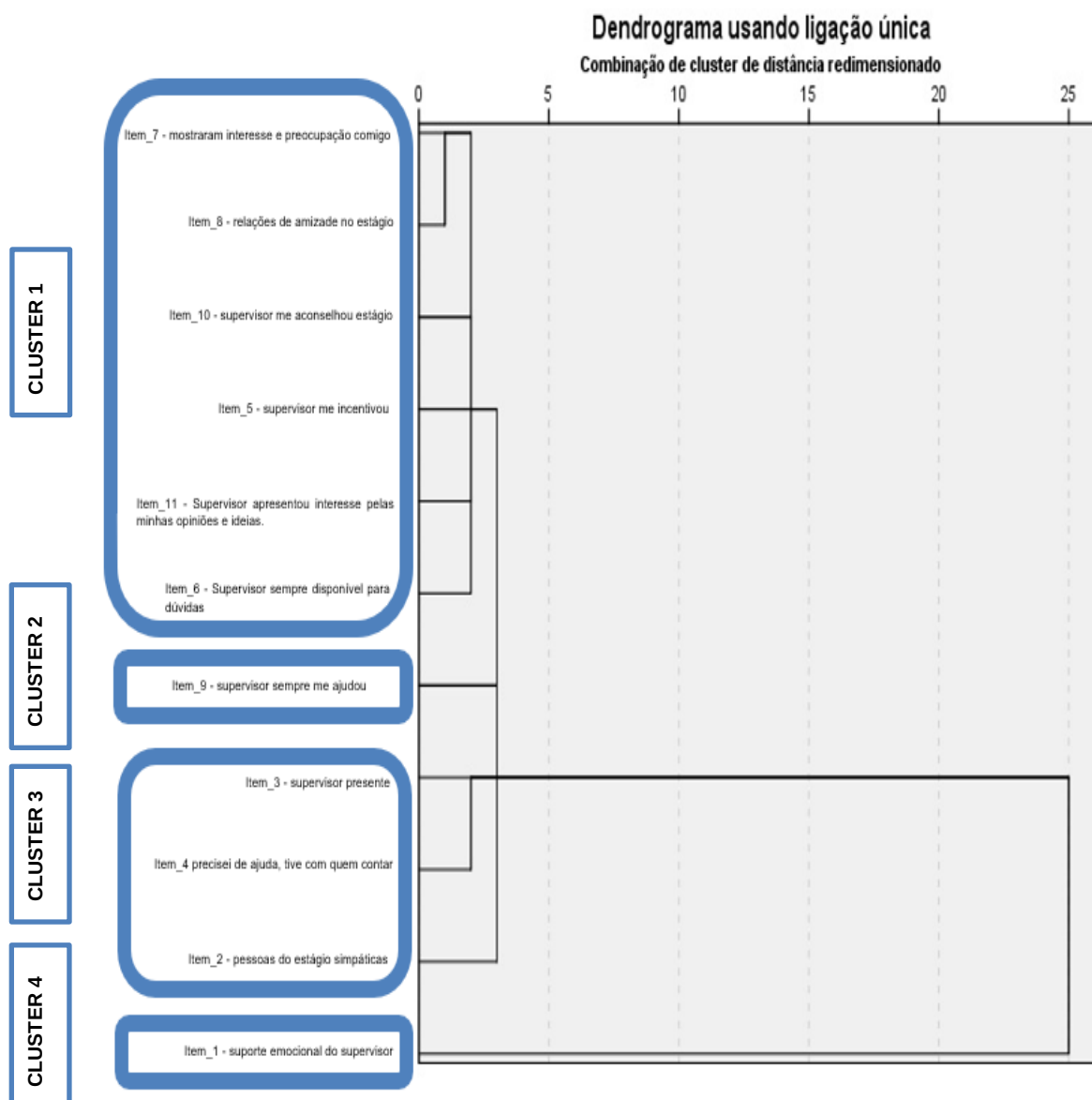
Já o cluster 3 é uma parte intermediária que contém os Item_3, “supervisor presente”, Item_4, “precisei de ajuda, tive com quem contar”; Item_2, “pessoas do estágio simpáticas”, já esse grupo representa a presença do supervisor de estágio e a acessibilidade geral, tanto com o supervisor como com os demais colegas durante o estágio. No cluster 3 a ênfase é mais no apoio coletivo dentro do estágio.

O item mais fraco que não se associa com nenhuma variável é o Item_1 “suporte emocional do supervisor”, que faz parte do cluster 4, a pergunta é “Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral sempre que me senti nervoso(a) o(a) meu(minha) supervisor(a) tentou me acalmar”, a relação de qualidade de supervisor de estágio se isola tanto no Item_9 “supervisor sempre me ajudou”, quanto no Item_1, “suporte emocional do supervisor”. O item_1 fica isolado, e mostra que o suporte emocional é percebido pelos respondentes como uma dimensão mais própria e distinta dentro do estágio, se separando dos demais aspectos de apoio prático e relacional do estágio.

Em síntese o dendrograma (figura 20) mostra que o apoio relacional e motivacional do supervisor tem maior ligação, já a ajuda prática direta e o suporte emocional são variáveis que se isolam, e a importância da presença do supervisor durante o estágio e a acessibilidade para falar com supervisor e colegas do estágio são a ligação intermediária do dendrograma. Sugerindo que a percepção dos participantes desta pesquisa é que o estágio envolve diferentes camadas de suporte que estão fortemente relacionadas as crenças da autoeficácia, sugerindo assim a existência de quatro dimensões de suporte de estágio, sendo elas: apoio relacional/motivacional, ajuda prática, suporte coletivo e acessibilidade, e apoio emocional.

A partir dessas associações que são mostradas no cluster a seguir (figura 20) a literatura traz que experiências de sucesso com supervisores que proporcionam isto ao discente, fortalecem as crenças de autoeficácia, ao contrário de experiências de fracasso que tendem a enfraquecê-las, não sendo uma lei geral, pois há relação com o contexto vivenciado (Azzi *et al.*, 2021).

Figura 20 – Cluster Hierárquico do Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011).



Legenda: Item_1 - suporte emocional do supervisor/ Item_2 - pessoas do estágio simpáticas/ Item_3 - supervisor presente/ Item_4 - precisei de ajuda, tive com quem contar/ Item_5 - supervisor me incentivou/ Item_6 - Supervisor sempre disponível para dúvidas/ Item_7 - mostraram interesse e preocupação comigo/ Item_8 - relações de amizade no estágio/ Item_9 - supervisor sempre me ajudou/ Item_10 - supervisor me aconselhou/ Item_11 - Supervisor apresentou interesse pelas minhas opiniões e ideias.

Costa, (2022), mostra em seu estudo que o estágio altera significativamente a percepção de autoeficácia dos estagiários ao trabalhar com alunos com deficiência, especialmente em Educação Física inclusiva.

Após as análises do cluster da escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), foi realizado a média e desvio-padrão de cada item (tabela 14) e de cada participantes (tabela 15).

Tabela 14 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos itens relacionados a escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).

Nº	Item	Média	DP
1	Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral sempre que me senti nervoso(a) o(a) meu(minha) supervisor(a) tentou me acalmar.	3,60	1,39
2	Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral as pessoas com quem trabalhei foram simpáticas.	4,49	0,79
3	Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral o(a) meu(minha) supervisor(a) esteve sempre presente para me apoiar quando foi necessário	4,31	0,90
4	Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral sempre que precisei de ajuda no estágio tive com quem contar.	4,38	0,81
5	Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral o(a) supervisor(a) me incentivou, frequentemente, na realização do meu estágio.	4,20	0,84
6	Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral o(a) supervisor(a) sempre me deixou à vontade para colocar qualquer pergunta.	4,47	0,81
7	Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral as pessoas com quem trabalhei mostraram interesse e preocupação comigo.	4,31	0,79
8	Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral tive oportunidade de desenvolver relações de amizade.	4,33	0,88
9	Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral sempre que surgiram dificuldades, o(a) meu(minha) supervisor(a) procurou me ajudar.	4,31	0,92
10	Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral o(a) supervisor(a) me deu conselhos muito úteis para a realização do estágio.	4,31	0,87

11	Pense na sua experiência durante o estágio. De maneira geral o(a) supervisor(a) mostrou muito interesse pelas minhas opiniões e ideias.	4,16	0,85
----	---	------	------

Fonte: Elaborada pela autora.

Vale ressaltar que o instrumento de Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), avalia dois fatores fundamentais durante o período de estágio, sendo eles, o suporte social no local de estágio e o suporte social do(a) supervisor(a) de estágio, o suporte social, ou apoio social é um componente essencial na TSC, pois influencia a aprendizagem, a autoeficácia, a regulação do comportamento e a interação recíproca entre o indivíduo em desenvolvimento e os ambientes sociais (Bandura, 1986, 1997, 2008, 2012), e é possível analisar que a percepção dos respondentes frente a esses itens o apoio social durante o estágio para estes discentes tiveram médias maiores, do que o suporte social do supervisor do estágio.

Na tabela 14 é possível verificar que os resultados apresentados, indicam nível de percepção positiva sobre o estágio. De forma geral, a média geral foi de $M = 4,26$, sugerindo que os participantes apresentaram nível de percepção positivo, escala acima do ponto médio e o desvio-padrão das médias foi de $\approx 0,24$, apresentando pouca variação entre as médias dos itens. Sendo que a variável que apresentou maior média foi o Item_2, que são “As pessoas com quem trabalhei foram simpáticas”, apresentou média de $M = 4,49$ e $DP = 0,79$, sugerindo que a convivência interpessoal é um ponto positivo durante o estágio.

Já a variável Item_1, foi a variável que apresentou menor média, sendo o Item_1, “Sempre que me senti nervoso(a) o(a) supervisor(a) tentou me acalmar”, apresentando média de $M = 3,60$ e $DP = 1,39$, sendo que esse ponto mostra menor percepção de suporte.

Os desvio-padrão oscilaram entre $\approx 0,79$ e $\approx 1,39$, indicando variabilidade moderada nas respostas, a média do desvio-padrão foi de $\approx 0,90$ com variação moderada nas respostas, o que sugere que, embora exista um padrão central de percepção sobre o estágio, existe diferenças individuais relevantes, sendo que o maior DP foi do Item_1 com $DP = 1,39$, indicando grande variabilidade entre os respondentes, sendo que alguns discentes sentiram apoio do supervisor para lidar

com o nervosismo, enquanto outros não. Já os demais DP ficaram entre $\approx 0,79$ e $\approx 0,92$, mostrando percepções semelhantes e consistentes.

A seguir tabela 15, apresenta as variáveis, palavras-chaves e as médias em ordem, sendo da maior média, para a menor e os desvio-padrão, a partir dos resultados as análises demonstraram que a média geral é $M = 4,26$, levando em consideração apenas as médias que ficaram acima da média geral, a variável com maior média foi $M = 4,49$, que está relacionada ao suporte social das pessoas que frequentam o estágio, não apenas o supervisor, mais os colegas / amigos e outros profissionais que envolvem esse contexto do estágio, seguida da média $M = 4,47$, que está relacionado se o supervisor está disponível para tirar dúvidas, item importante para o suporte social, Vieira e Pais-Vieira, (2021), destaca em seu estudo a importância do ambiente do estágio ser supervisionado e baseado na reflexão, colaboração e incentivo à autonomia dos estagiários. A figura do supervisor de estágio é vista como um transformador que contribui para o desenvolvimento profissional, refletindo assim nas dimensões relacionais e reflexivas do estágio. Já na média $M = 4,38$, é a variável que envolve se o estagiário precisou de ajuda, ele(a) teve com quem contar; com $M = 4,33$, se o estagiário teve relações de amizade dentro do estágio; seguida de $M = 4,31$, se mostraram interesse e preocupação com o estagiário, Menezes (2024) traz em seu estudo da “Influência do afeto positivo, autoeficácia e satisfação no entusiasmo durante o estágio supervisionado”, o estudo mostra como que as emoções positivas, as crenças de autoeficácia e a satisfação influenciam diretamente o engajamento dos discentes durante o estágio, evidenciando assim, a importância das dimensões emocionais.

As demais variáveis são interligadas diretamente com o supervisor de estágio, sendo elas com média de $M = 4,31$, se o supervisor aconselhou o estagiário; se o supervisor estava sempre presente; se o supervisor sempre ajudou o estagiário e se o supervisor aconselhou o estagiário. Costa Filho e laochite (2015), traz a importância do papel formativo das experiências vividas sob o supervisor de estágio, destacando que essas interações que acontecem no contexto do estágio entre estagiário e supervisor são fundamentais para o desenvolvimento profissional do discente.

Tabela 15 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) da maior média para a menor, na escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).

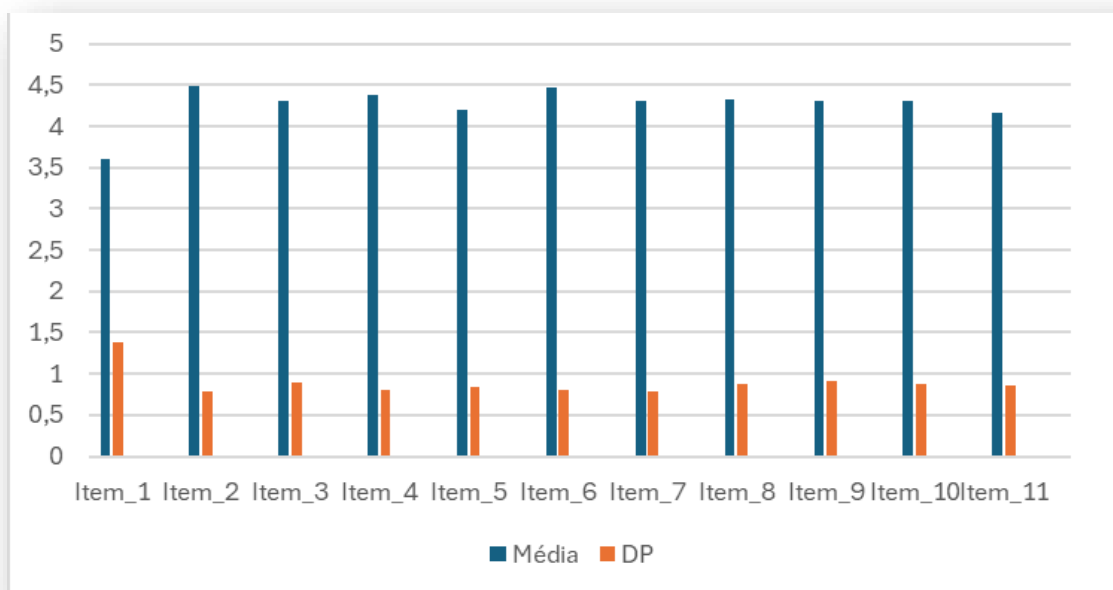
VARIÁVEL	PALAVRA-CHAVE	MÉDIA	DP
Item_2	peçoas do estágio simpáticas	4,49	0,79
Item_6	Supervisor sempre disponível para dúvidas	4,47	0,81
Item_4	precisei de ajuda, tive com quem contar	4,38	0,81
Item_8	relações de amizade no estágio	4,33	0,88
Item_7	mostraram interesse e preocupação comigo	4,31	0,79
Item_10	supervisor me aconselhou	4,31	0,87
Item_3	supervisor presente	4,31	0,90
Item_9	supervisor sempre me ajudou	4,31	0,92
Item_10	supervisor me aconselhou	4,31	0,87
Item_5	supervisor me incentivou	4,20	0,84
Item_11	Supervisor apresentou interesse pelas minhas opiniões e ideias	4,16	0,85
Item_1	suporte emocional do supervisor	3,60	1,39

Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 21, é possível visualizar os resultados apresentados nas tabelas anteriores, sendo que a maioria das médias ficam em torno de 4,00 a 4,5, sugerindo uma avaliação positiva dos estagiários, apenas no Item_1 que é “suporte emocional do supervisor”, que apresentou a menor média de $M = 3,60$, indicando que foi a variável mais fraca em comparação com as demais, sendo que o desvio-padrão foi de $DV = 1,39$, mostra que houve divergência entre as respostas dos estagiários.

Já os itens, Item_2 “peçoas do estágio simpáticas” $M = 4,49$ e o Item_6 “Supervisor sempre disponível para dúvidas” $M = 4,47$, apresentam maiores médias, sendo as variáveis mais bem avaliadas pelos estagiários.

Figura 21 – Gráfico das média e desvio-padrão (DP) da escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).



Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, o ECS para ser efetivo, tem que ser compreendido pela tríade que envolve o estagiário, é fundamental o envolvimento efetivo dos docentes das disciplinas e principalmente dos supervisores de estágio que consigam compreender a importância e a influência que tem sobre o processo de desenvolvimento do discente em formação, principalmente na área de inclusão da PCD (Freire, Venditti Jr., Prado Jr., 2023).

8.5 BLOCO C.1. – ANÁLISE ESTATÍSTICA DE CADA PARTICIPANTE QUE RESPONDEU O INVENTÁRIO DA QUALIDADE DO ESTÁGIO

Para uma análise mais detalhada foi realizada a tabela 16, com as médias e desvio-padrão de cada participante, para analisar de forma individual os discentes da pesquisa. A média geral dos 45 participantes foi de $M = 4,26$ e o desvio-padrão geral de $\approx 0,73$.

Tabela 16 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes na escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).

Participante	Média	Desvio-padrão	Gênero
1	5,00	0,00	Masculino
2	4,91	0,71	Feminino
3	5,00	0,00	Feminino
4	4,00	0,00	Feminino
5	4,45	1,41	Masculino
6	5,00	0,00	Masculino
7	4,91	0,00	Masculino
8	4,36	2,83	Masculino
9	4,73	2,12	Masculino
10	4,00	0,00	Masculino
11	4,82	0,00	Masculino
12	3,73	0,00	Masculino
13	4,09	0,71	Feminino
14	4,00	0,00	Feminino
15	4,00	0,00	Feminino
16	3,73	2,12	Feminino
17	4,82	0,71	Masculino
18	4,82	0,71	Masculino
19	3,64	0,00	Feminino
20	4,64	2,83	Prefiro não dizer

21	4,82	1,41	Masculino
22	2,73	0,00	Feminino
23	5,00	0,00	Não binário
24	4,36	0,71	Masculino
25	4,09	0,71	Masculino
26	4,91	0,00	Masculino
27	4,91	0,00	Masculino
28	3,91	0,00	Feminino
29	4,82	1,41	Feminino
30	3,91	0,00	Masculino
31	4,36	0,71	Feminino
32	4,27	0,71	Masculino
33	4,45	2,12	Masculino
34	4,00	0,00	Feminino
35	4,64	2,83	Masculino
36	2,55	1,41	Masculino
37	3,91	0,71	Masculino
38	2,00	0,00	Masculino
39	4,73	0,71	Feminino
40	4,64	0,71	Masculino
41	3,91	0,71	Feminino
42	4,00	0,71	Masculino
43	2,82	0,71	Masculino
44	4,36	2,83	Masculino
45	5,00	0,00	Feminino

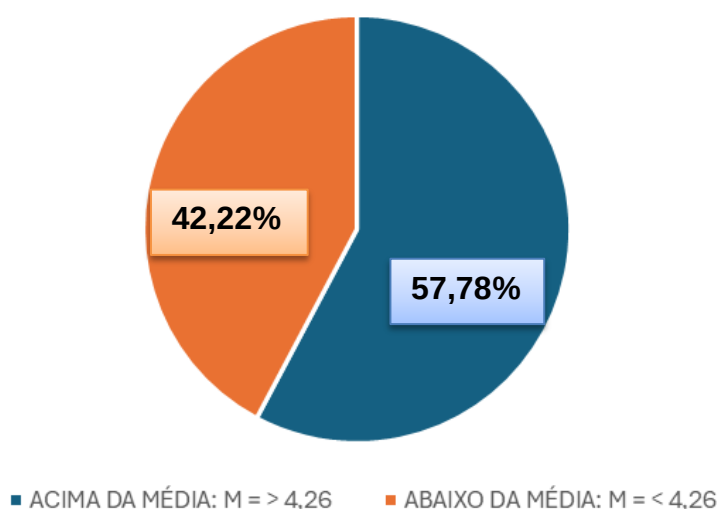
Fonte: Elaborado pela autora, sendo vermelhos abaixo da média geral e azuis acima da média geral.

É possível identificar que alguns participantes se destacaram, tais como participantes número 1, 3, 6 e 45 que apresentaram média de $M = 5$ e $DP = 0,00$.

A média geral foi de $M = 4,26$, levando em consideração apenas os participantes que apresentaram média maior que a média geral $M > 4,26$, são eles os números: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 35, 39, 40, 44 e 45. E os participantes que apresentaram média inferior à média geral $M < 4,26$, são eles os participantes números: 4, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 22, 25, 28, 30, 34, 36, 37, 38, 41, 42 e 43. Isso mostra que 57,78% dos participantes ficaram acima da média, mostrando respostas positivas sobre o estágio, sendo que alguns praticantes tiveram pouca variação do DP, com alta consistência e 42,22% abaixo da média.

Na figura 22 é possível identificar a porcentagem dos participantes acima da média de $M = 4,26$ e os participantes abaixo da média.

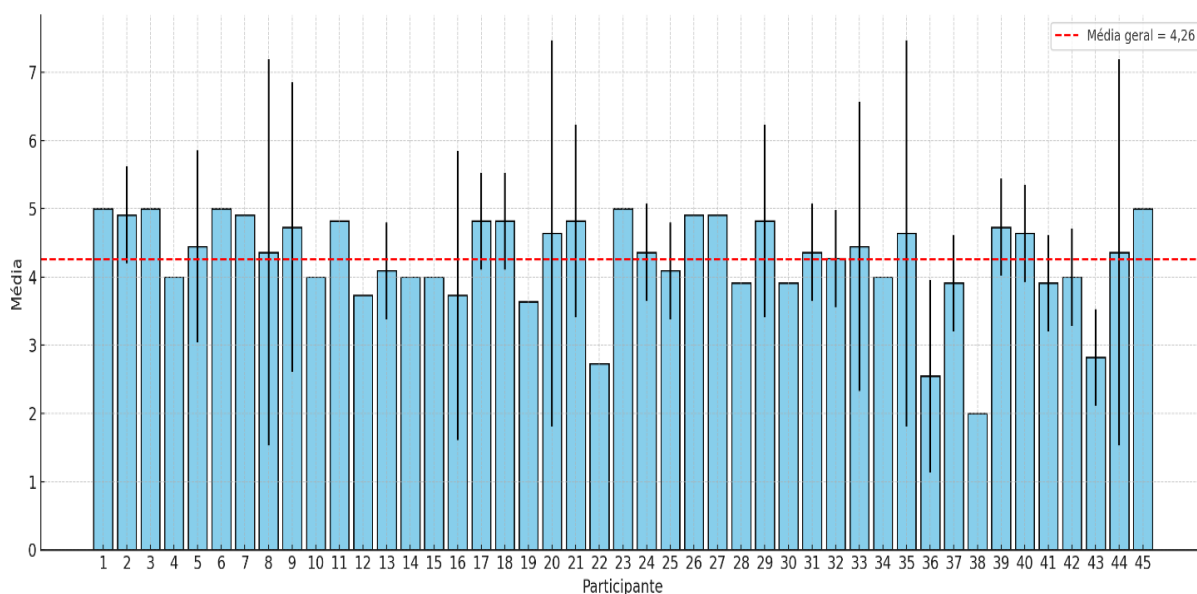
Figura 22 – Porcentagem dos participantes acima e abaixo da média geral da escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), ($n=45$).



Fonte: Dados da pesquisa.

A média geral dos participantes que ficaram acima da $M > 4,26$ é de $M = 4,72$ e o desvio-padrão é de $DP = 0,97$, já para os participantes que ficaram abaixo da $M < 4,26$ a média geral foi de $M = 3,63$ e $DP = 0,41$. No próximo gráfico (figura 23) é possível visualizar os participantes que ficaram acima da média e os que ficaram abaixo com seu desvio-padrão, sendo possível identificar que alguns participantes tiveram respostas dispersas e outros mantiveram média alta com desvio-padrão baixo, sendo respostas consistentes.

Figura 23 – Gráfico das médias e do desvio-padrão dos participantes na escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).



Para melhor visualização do leitor foi realizado a tabela 17 e 18 para a divisão dos participantes que apresentaram maior média geral de $M = 4,26$ (tabela 17) e menor média de $M = 4,26$ (tabela 18).

Tabela 17 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes que ficaram acima da média na escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).

Participante	Média	Desvio-padrão
1	5,00	0,00
2	4,91	0,71
3	5,00	0,00
5	4,45	1,41
6	5,00	0,00
7	4,91	0,00
8	4,36	2,83
9	4,73	2,12
11	4,82	0,00
17	4,82	0,71
18	4,82	0,71

20	4,64	2,83
21	4,82	1,41
23	5,00	0,00
24	4,36	0,71
26	4,91	0,00
27	4,91	0,00
29	4,82	1,41
31	4,36	0,71
32	4,27	0,71
33	4,45	2,12
35	4,64	2,83
39	4,73	0,71
40	4,64	0,71
44	4,36	2,83
45	5,00	0,00

As análises dos dados evidenciaram que dois grupos distintos se formaram sendo eles, o primeiro grupo, composto por 26 participantes (57,78%), apresentaram média acima de $M = 4,26$, indicando percepções positivas e consistentes acerca da experiência vivenciada no estágio no contexto do suporte social com o supervisor de estágio.

Na tabela 18, o segundo grupo que apresentou média abaixo da média geral $M = 4,26$, sendo 19 participantes (42,22%), indicam que suas percepções foram menos favoráveis em relação ao suporte social durante o estágio, possivelmente ocorrendo experiências de insucesso, ou problemas de interação social com os envolvidos no estágio.

Tabela 18 – Estáticas descritiva de média e desvio-padrão (DP) individuais dos participantes que ficaram abaixo da média na escala Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), (n=45).

Participante	Média	Desvio-padrão
4	4,00	0,00

10	4,00	0,00
12	3,73	0,00
13	4,09	0,71
14	4,00	0,00
15	4,00	0,00
16	3,73	2,12
19	3,64	0,00
22	2,73	0,00
25	4,09	0,71
28	3,91	0,00
30	3,91	0,00
34	4,00	0,00
36	2,55	1,41
37	3,91	0,71
38	2,00	0,00
41	3,91	0,71
42	4,00	0,71
43	2,82	0,71

Os resultados sugerem que a maior parte dos respondentes avaliaram de forma favorável os aspectos relacionados ao ECS, evidenciando uma satisfação e concordância com os itens avaliados no Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011).

De modo geral, os resultados reforçam que existe uma tendência predominantemente positiva nas percepções sobre o ECS pelos respondentes, com a maioria dos participantes (57,78%) acima da média, enquanto uma parcela do grupo (42,22%) demonstrou uma percepção menor e que deveriam ser exploradas para fins de melhoria do processo de formação dos discentes.

Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) traz como as crenças de autoeficácia influenciam a adaptação dos estudantes ao ambiente universitário, destacando a importância de estratégias que promovam a confiança nas próprias habilidades. Além

disso, Bandura (1997), discute como as crenças de autoeficácia influenciam o comportamento humano, incluindo a iniciativa e a ação proativa. E o discente precisa acreditar no estágio e no processo de desenvolvimento que ocorre, pois caso não ocorra este incremento nas crenças pessoas do discente em formação, as questões que discutimos até o momento serão em vão (Freire, Venditti Jr., Prado Jr., 2023).

É possível identificar com os resultados apresentados que os discentes avaliados apresentaram bons índices de autoeficácia, no entanto carecem de ações que fortaleçam posturas proativas frente às demandas da formação, e principalmente um olhar mais atendo para relação estagiário / supervisor de estágio.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares... É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)

Constata-se que os discentes avaliados nessa pesquisa apresentaram níveis de confiança de moderados a altos, apresentando uma percepção de autoeficácia de moderada a alta para as deficiências DF e DV, os respondentes se sentem mais confiantes nas dimensões das ações de manter o ambiente seguro e instruir corretamente os alunos. Os menos níveis de autoeficácia foram concentrados nas estratégias de manutenção do engajamento do aluno (manter o aluno na tarefa, jogo, avaliação física ou atividade), dar instrução adaptada em situações de jogo, em situações dinâmicas e de comunicação alternativa, principalmente envolvendo DI e TEA.

Ao fazer a associação entre os índices gerais dos discentes e suas variáveis, encontrou-se diferença significativa na percepção da autoeficácia em questão do tipo de deficiência a ser trabalhado, no caso os discentes se sentem mais capazes de dar aula para pessoas com DF e DV, do que para os DI e TEA, podendo ser interpretado como reflexo das complexidades inerentes ao atendimento a esse público, tais como a DI e o TEA, são mais subjetivas, apresentam níveis de apoio diferenciado, não é homogênea, tendo várias causas e níveis diferenciados de comprometimento.

E essa diferença pode estar relacionada à natureza das experiências formativas vivenciadas durante o estágio, que podem ter enfatizado muito mais os aspectos estruturais e colaborativos da inclusão, com as deficiências física e visuais, e menos o refinamento de intervenções diretas com DI e TEA. Assim, os achados da pesquisa reforçam a necessidade de equilibrar, na formação inicial, oportunidades de prática e reflexão que contemplem não apenas a segurança e a colaboração, nas deficiências DF e DV, mas também o desenvolvimento de competências para adaptação instrucional e manutenção do engajamento de alunos com DI e TEA em contextos de maior imprevisibilidade, como jogos e atividades em grupo, pois exigem estratégias mais complexas, tais como comunicação alternativa.

E mostra que o apoio relacional e motivacional do supervisor de estágio tem maior ligação, que a ajuda prática direta e o suporte emocional que foram variáveis

que se isolaram no cluster, já a presença do supervisor de estágio durante o estágio e a acessibilidade para falar com supervisor e colegas do estágio são ligações intermediárias. O estágio envolve diferentes camadas de suporte que estão fortemente relacionadas as crenças da autoeficácia, sugerindo assim a existência de quatro dimensões de suporte de estágio, sendo elas: apoio relacional/motivacional, ajuda prática, suporte coletivo e acessibilidade, e apoio emocional, sendo que as experiências de sucesso com supervisores de estágio proporcionam ao discente, fortalecimento das crenças de autoeficácia, apresentando níveis de percepção positiva sobre o estágio.

Os clusters mostram e confirmam a literatura as fontes mais fortes de autoeficácia são as experiências diretas que os estagiários vivenciam com o supervisor de estágio e sugerem que a maior parte dos respondentes avaliaram de forma favorável os aspectos relacionados ao ECS, evidenciando uma satisfação e concordância com os itens avaliados na escala.

Portanto, o ECS para ser efetivo, tem que ser compreendido pela tríade que envolve o estagiário, é fundamental o envolvimento efetivo dos docentes das disciplinas e principalmente dos supervisores de estágio que consigam compreender a importância e a influência que tem sobre o processo de desenvolvimento do discente em formação, principalmente na área de inclusão da PCD (Freire, Venditti Jr., Prado Jr., 2023). Assim, proporcionar experiências significativas durante a formação inicial é decisivo para fortalecer as crenças de autoeficácia e, conseqüentemente, a qualidade das práticas pedagógicas desse futuro profissional de Educação Física.

O objetivo da pesquisa foi analisar os níveis da autoeficácia de discentes que estão atualmente no curso de bacharelado em EF, que já cursaram ou estão cursando a disciplina de ECS na área do atendimento à PCD; feito com sucesso através das Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência (Block *et al.*, 2013) e do Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011), constando os níveis de autoeficácia dos 45 participantes da pesquisa, realizar a tradução e adaptação da *Self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (SE-PETE-D)*, Escala de autoeficácia para formação de professores de Educação Física para crianças com deficiência, para o contexto brasileiro, realizado e aplicado para os 45 participantes e propor estratégias para a disciplina de ECS, sendo proposto estratégias que

utilizamos nas disciplinas de estágio da Unesp-Bauru e que tivemos resultados positivos.

A pesquisa possibilitou criar estratégias de ensino e ferramentas tecnológicas que auxiliem o docente em ministrar e acompanhar a execução por parte dos discentes do ECS no período da pandemia, apresentando dentro dos subcapítulos 2.2.2 e 2.2.3, sendo destacado principalmente nos resultados e discussões a importância do relacionamento com o supervisor de estágio.

O ECS é um importante local de aprendizagem para o futuro profissional e que sofre influências de pessoas (docente e supervisores) e contextos (locais dos estágios), mostrando assim, um novo olhar para o estágio, sendo uma disciplina importante e necessária e, principalmente, ser compreendida pelos discentes e pelos supervisores de estágio sobre a importância e a influência que apresenta na atuação do futuro profissional principalmente na área da inclusão da PCD.

A autoeficácia e a formação acadêmica atingiu os objetivos propostos e confirmou as hipóteses de que o estágio tem uma tríade de pessoas e contextos sendo as pessoas: docente, discente e supervisor de estágio; e os ambientes, universidade e local que realiza estágio, e que se influenciam e se desenvolvem juntos. E esta tríade deve ser muito bem articulada, sendo que todos os envolvidos precisam estar no mesmo engajamento do ECS, além que o estagiário precisa ter proatividade no seu processo de desenvolvimento.

Sabe-se das limitações da presente pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao aprofundamento teórico e metodológico do construto de autoeficácia. A ausência de uma análise mais densa sobre o diálogo entre a autoeficácia e outras teorias correlatas como a motivação restringe a amplitude interpretativa dos resultados. Além disso, a não validação da escala utilizada para o contexto brasileiro configura uma fragilidade, visto que adaptações culturais e linguísticas podem impactar significativamente a precisão e a sensibilidade dos instrumentos de medida. Soma-se a isso o número reduzido de participantes, que limita a generalização dos achados e impede inferências mais robustas sobre diferentes perfis de discente, sendo que o número inicial era de 80 participantes, mas a dificuldade que temos de realizar pesquisa no Brasil com respostas por questionários via Google Forms, é ainda muito difícil no nosso contexto. Apesar dessas restrições, o estudo fornece bases relevantes que podem orientar investigações futuras mais amplas, sugerindo a necessidade de análises

aprofundadas, validação de instrumentos em âmbito nacional e expansão da amostra para fortalecer a compreensão sobre a autoeficácia no ECS.

REFERÊNCIAS

ANDE. **Curso básico de Equoterapia**. Apostila. Brasília, 2007.

Andrade, Rosana Cássia Rodrigues; Resende, Marilene Ribeiro. **Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica**. Revista Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, nº 2, p. 230-252, jul./dez, 2010.

Anversa, Ana Luiza Barbosa; Mesquita, Thais da Fonseca. **Autoeficácia dos formandos de bacharelado de educação física em relação ao exercício profissional**. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 35–44, 2019. DOI: 10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p35. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21679>

Araujo, Miguel; Moura, Octávio. **Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale (Escala de Auto-Eficácia Geral) numa amostra de professores Portugueses**. Laboratório de Psicologia, p. 95-105, Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal, 2011.

Araya-castro, Paulina; García, M. J. Calero; Sacomori, Cinara; Diaz-Guerrero, Paulette; Martínez-Varas, Angélica Claudia; Cuevas-Said, Mônica; Gayán, Patrício. **Adaptación y validación de las escalas de autoeficacia y expectativa de resultados para la práctica de ejercicios de suelo pélvico en mujeres con cáncer ginecológico**. Fisioterapia, 42(5), 241-249, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ft.2020.05.002>

Azevedo, Maria Antonia Ramos de. **Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias**. 260 f. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2009.

Azzi, Roberta Gurgel; Costa Filho, Roraima Alves da; Pedersen, Simone Alves; Medeiros Maciel, Ana Cecília de. **Introdução á teoria Social Cognitiva**. Edição Revisada e Atualizada, Artesã, 2021.

Azzi, Roberta Gurgel; Costa Filho, Roraima Alves da; Pedersen, Simone Alves; Maciel, Ana Cecília de Medeiros. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Belo Horizonte: Artesã, 2021.

Azzi, Roberta Gurgel; laochite, Roberto Tadeu. **Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 33(4), 825–839, 2011.

Azzi, Roberta Gurgel; Polydoro, Soely Aparecida Jorge (organizadoras). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

Azzi, Roberta Gurgel; Polydoro, Soely Aparecida Jorge. **Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de autoeficácia**. In A. A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovitch & E. Nascimento (Orgs.), *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp. 113-134). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

Baloun, Ladislav; Kudláček, Martin; Sklenaříková, Jana; Ješina, Ondřej; Migdauová, Alena. **Czech self-efficacy scale for physical education majors towards children with disabilities.** *Acta Gymnica*, vol. 46, no. 1, 44–54, 2016.

Bandura, Albert. **Guide for creating self-efficacy scales.** In: PAJARES, Frank; URDAN, T. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006.

Bandura, Albert. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>

Bandura, Albert. **Moral disengagement.** In I. W. Charny (Ed.), *Encyclopedia of genocide*. Santa Barbara, CA: ABC-Clío, 1999.

Bandura, Albert. **On the functional properties of perceived self-efficacy revisited** [Editorial]. *Journal of Management*, 2012.

Bandura, Albert. **Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning.** *Educational Psychologist*, n. 28, 1993.

Bandura, Albert. **Personal and collective efficacy in human adaptation and change.** In J. G. Adair, D. Bélanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science, Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects* (pp. 51–71). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis, 1998.

Bandura, Albert. **Reflections on self-efficacy.** *Advances in Behavioural Research and Therapy*, 1978.

Bandura, Albert. **Regulative function of perceived self-efficacy.** In M. G. Rumsey, C. B. Walker, & J. H. Harris (Eds.), *Personnel selection and classification* (pp. 261–271). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994.

Bandura, Albert. **Self-efficacy in changing societies.** New York: Cambridge University Press, 1995.

Bandura, Albert. **Self-efficacy mechanism in human agency.** *American Psychologist*, 1982.

Bandura, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control.** New York: Freeman, 1997.

Bandura, Albert. Self-efficacy: **Toward a unifying theory of behavioral change.** *Psychological Review*, 84, p. 191-215, 1977.

Bandura, Albert. **Social cognitive theory of self-regulation.** *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287, 1991.
DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

Bandura, Albert. **Social cognitive theory**. In P. A. M. van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of social psychological theories* (págs. 349–373). London: Sage, 2011.

Bandura, Albert. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. NJ: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1986.

Bandura, Albert. **Toward a psychology of human agency**. Perspectives on Psychological Science. 2006.

Bandura, Albert. **Toward an Agentic Theory of the Self**. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential* (pp. 15–49). Advances in Self-Research, Greenwich, CT: Information Age Publishing., 2008.

Bandura, Albert; Azzi, Roberta Gurgel e organizadores. **Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

Barros, Alexandra. **Self-perceptions, self-esteem, life values and role salience in college students**. Revista Portuguesa de Psicologia, 47, 61-71, 2018.

Barros, Valdilene Cardoso; Santos, Isabela Macena dos. **Além dos muros da escola: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 5., 2010, Alagoas. Anais... Alagoas: [s.n.] p. 1-9, 2010.

Basso-Braz, Aline; Gatti, Melina Radaelli; Munster, Mey de Abreu Van; Costa, Maria da Piedade Resende da. **Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na Educação Física escolar: uma revisão sistemática**. Movimento 30, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124293>

Batagini, Debora Gambary Freire; Prado JR, Milton Vieira, Venditti JR, Rubens. **Estágio curricular supervisionado em atividade física para pessoas com deficiência e formação profissional: um estudo de caso na UNESP Bauru**. Dissertação de Mestrado do Programa Desenvolvimento Humano e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP- RC/IB, Rio Claro, 2020. Acesso: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194211>.

Bertills Karin, Björk Maria. **Facilitating regular Physical Education for students with disability-PE teachers' views**. Front Sports Act Living. Jul 31;6:1400192, 2024.

Biondi, Daniela; Alves, Gabriela Cardozo. **A extensão universitária na formação de estudantes do curso de engenharia florestal – UFPR**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 26, n. 1, p. 209-224, 2011.
Block, Martin E.; Hutzler, Yeshayahu; Barak, Sharon; Klavina, Aija. **Creation and validation of the selfefficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion**. Adapted Physical Activity Quarterly, 2013.

Brasil. Diário Oficial da União. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências**, Edição 243, Seção 1, Brasília, DF, 2018.

Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795

Brasil. Ministério da Educação nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345 e nº 473.

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.

Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União, Brasília,

Distrito Federal, 2020. Acesso pelo: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acessado em: 07 de novembro de 2022.

Brasil. Ministério da Educação. **Política Nacional de retorno das aulas pós pandemia**. Brasília, Distrito Federal, MEC, 2022.

Brasil. Ministério da Saúde. **Coronavírus e novo coronavírus: o que é, causas, sintomas, tratamento e prevenção**. Brasília, Distrito Federal, 2020. Acesso pelo:

<https://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/coronavirus>. Acessado em: 03 de outubro de 2021.

Brasil. Resolução CNE/CEB nº 1 de 21 de janeiro de 2004. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio**. Diário Oficial da

República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>. Acessado em: 12 de novembro de 2021.

Brasil. Resolução CNE/CES, nº 7, de 31 de março de 2004. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, Distrito

Federal, 2004. Acesso em: 15 de março de 2018.

Brito, Antonia Edna. **(Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado**. *Revista Iberoamericana de Educación* / *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 n.º 56/. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU), 2011.

Bronfenbrenner, Urie (Org.). **On the natural of biological theory and research**. In: *Making human beings human*, California, 2005.

Bzuneck, José Aloyseo. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2001.

Cardoso, Hugo Ferreira; Baptista, Makilim Nunes. **Escala de autoeficácia no trabalho (EAE-T): construção e estudos psicométricos**. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 12(1), 3-18, 2019. Disponível em:

<http://doi.org/10.36298/gerais2019120102>

Costa Filho Roraima Alves da; Iaochite Roberto Tadeu. **Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola.** Rev. Educação Física/UEM; 26: 201-211, 2015.

Costa Filho, Roraima Alves. **Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

Costa, Carolina Cruz. **O impacto do estágio pedagógico na autoeficácia dos professores estagiários face à inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física.** Dissertação de Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, Portugal, 2022.

Cyrino, Marina; Souza Neto, Samuel de. **O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 48, n. 34, p. 86-115, jan./abr. 2014.

Devellis, Robert F. **Scale development: Theory and applications.** Sage Publications, Inc. 1991.

Dias Jr., José Jorge Lima. **Adaptação e Tradução de Escalas de Mensuração para o Contexto Brasileiro: um Método Sistemático como Alternativa a Técnica Back-Translation.** Métodos e Pesquisa em Administração, v. 1, n. 2, p. 4-12, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400009&lng=pt&nrm=iso

Duarte, Francisca; Silva, José Tomás da; Paixão, Maria Paula; Gamboa, Vítor. **Inventário da Qualidade de Estágio: Impacto de variáveis sociodemográficas e vocacionais no ensino profissionalizante - XVII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia: IV Congresso de la A.C.I.P,** págs. 440-452, 2023.

Eagly, Alice H., Chaiken, Shelly. **The psychology of attitudes.** Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. 1993.

Fernandes, Mayra Matias; Costa Filho, Roraima Alves da; Iaochite, Roberto Tadeu. **Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico.** Relato de Pesquisa • Rev. bras. educ. espec. 25 (2), Apr-Jun 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>

Fiorini, Maria Luiza Salzani; Nabeiro, Marli. **Treinamento de Colegas Tutores como Auxílio à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física.** Revista Adapta, Presidente Prudente, v. 9, n. 1, p. 13-18, Jan./Dez., 2013

Freire, Debora Gambary; Venditti JR, Rubens; Prado JR., Milton Vieira. **Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: Reflexões e Perspectivas.** Pedro & João Editores, 2023.

Freire, Elisabete dos Santos, Verenguer, Rita de Cássia Garcia; da Costa Reis, Marise Cisneiros. **Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional.** *Revista Mackenzie De Educação Física E Esporte*, 1(1), 2009.

Gamboa, Vitor. **O Impacto da Experiência de Estágio no Desenvolvimento Vocacional de Alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino secundário.** Faro: Universidade do Algarve (Tese de doutoramento), 2011.

Gamboa, Vitor; Paixão, Maria Paula; Lemos, Ida; Paixão, Olímpio. **A qualidade do estágio prediz a satisfação: Estudo com alunos do ensino secundário profissionalizante.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 29, n. 3, p. 1–10, 2016. DOI: 10.1590/1678-7153.201629319.

Gerring, John. **Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

Guerreiro-Casanova, Daniela Couto; Polydoro, Soely Aparecida Jorge. **Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>

Houghton, Jeffery D., Neck, Christopher P. **The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership.** *Journal of Managerial Psychology*, 2002.

Iaochite, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de educação física.** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

Iaochite, Roberto Tadeu; da Costa Filho, Roraima Alves; da Mota Matos, Mayara; Sachimbombo, Keila Michelly Canhina. **Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 1, p. 45–54, 2016. DOI: 10.1590/2175-3539/2016/0201922
Iaochite, Roberto Tadeu; da Costa Filho, Roraima Alves; Fernandes, Mayara Matias; Parente, Thomás Augusto. **Teoria social cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática,** São Paulo: CREF4/SP, 2018.

Iaochite, Roberto Tadeu; Souza Neto, Samuel. **Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers.** *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 20, n. 2, p. 143-150, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/DpD8wJKTz5bffQs7nSx7dVP/?format=pdf&lang=en>

Iaochite, Roberto Tadeu; Vieira, Roberta Ribeiro. **Autoeficácia de técnicos esportivos: um estudo exploratório.** *Revista Mackenzie De Educação Física E Esporte*, 12(1), 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2023: Número de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

Iza, Dijane Fernanda Vedovatto; Souza Neto, Samuel de. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. 1º ed. Curitiba: CRV, 2015.

Joye, Cassandra Ribeiro; Moreira, Marília Maia; Rocha, Sinara Socorro Duarte. **Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19**. Research, Society and Development, 2020.

Layden, Selena. J., Nowland, Lindsey A.; Haegele, Justin A. **Physical Educators' Training and Confidence in Implementing Evidence-Based Practices for Students With ASD**. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 63(1), 66–81, 2025. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-63.1.66>

Lima, Isabela Barreiros Pinheiro; Angelo, Rita Di Cássia de Oliveira. **Transtorno do espectro autista e aprendizagem: crenças e saberes do professor do atendimento educacional especializado**. Artigo, Educ. rev. 40, 2024. <https://doi.org/10.1590/0102-469840947>

Loiola, Elainy; Martins, Maria do Carmo. **Autoeficácia no trabalho e síndrome de burnout em profissionais de enfermagem**. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 20(3), 813-823, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.15309/19psd200320>

Lopes da Silva, Adelina; Sá, Isabel; Duarte, Antoni Manoel; Simão, Ana Margarida Vieira Veiga. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004.

Loreman, Tim; Sharma, Umesh; Forlin, Chris. **Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy**. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 26-44, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>

Martinelli, Selma de Cássia; Grecci Sassi, Adriana de. **Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 4, p. 780-791, dez. 2010.

Martins Maria, Onofre Marcos, Costa João. **Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio**. Revista - Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, 27-43, 2017.

Medeiros Filho, Antônio Evanildo Cardoso; Souza Silva, Lucas; Magalhães JR., Antônio Germano. **Adesão às atividades remotas de estágio na formação de professores de Educação Física**. Revista Práxis, v. 15, n.29, 2023.

Medeiros Filho, Antônio Evanildo Cardoso; Souza Silva, Lucas; Magalhães JR., Antônio Germano. **Estágio curricular supervisionado em educação física no ensino remoto emergencial: Supervised curricular internship in physical education in the Emergency remote teaching**. Revista Cocar, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4850>.

Menezes, João Paulo Cunha. **Influência do afeto positivo, autoeficácia e satisfação no entusiasmo dos estudantes durante o estágio curricular supervisionado.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 15, n. 34, p. 111–124, 2024. DOI: 10.31639/rbpf.v15i34.712. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/712>

Milan, Fabricio João; Salles, Willian das Neves; Rodrigues, Lilian Beatriz Schwinn. **Educação física adaptada como perspectiva de inclusão: percepção de alunos sem deficiência na educação física escolar.** Conexões: Educação Física, Esporte e Sociedade, Campinas, v. 15, n. 4, p. 432-451, 2017.

Milhomem, Cybelle Aline Oliveira. **Autoeficácia docente para inclusão do autista nas aulas de Educação Física com foco na formação continuada no ano 2023.** Revista Foco, Curitiba, PR, v. 17, n. 4, pg. 01-19, 2024.

Moreira, José Antônio Marques; Henriques, Susana; Barros, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

Nazato, Keissiane Santos; Iachite, Roberto Tadeu. **A Autoeficácia Docente e sua Relação com a Formação de Professores para a inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 25, n. 5, p. 640–646, 2024. DOI: 10.17921/2447-8733.2024v25n5p640-646. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/12693>

Oliveira, Vinícius Plentz; Maciel, Larissa Fernanda Porto; Iachite, Roberto Tadeu, Salles, William das Neves; Nascimento, Juarez Vieira; Folle, Alexandra. **Autoeficácia no ensino superior e satisfação com as experiências acadêmicas: percepções de estudantes de educação física.** Movimento (Porto Movimento), v. 26, e26087, 2020 (Alegre), v.26, p. e26087, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/101307>

Pacanaro, Silvia Verônica; Rabelo, Ivan Santana; Leme, Irene Sá. **Estudo de validade de conteúdo por meio da avaliação de juízes de uma escala de autoeficácia socioemocional para adultos.** Revista Meta: Avaliação, 13(40), 597-620, 2021. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3473>

Pajares, Frank. **Self-efficacy beliefs in academic settings.** Review of Educational Research, 66(4), 543–578, 1996.

Pajares, Frank; Schunk, Dale H. **Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and and school achievement.** In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self perception* (pp. 239–265). Ablex Publishing, 2001.

Pajares, Frank; Valiante, Giovanni. **Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender**

orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366–381, 2001.
DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069>

Pelição, Taís. **Percepções discentes sobre competências acadêmico-profissionais no contexto de estágio curricular supervisionado**. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2021.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos)**, São Paulo: Cortez, 2004.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2017.

Polydoro, Soely A. J; Guerreiro-Casanova, Daniela C. Escala de Auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Aval. psicol.*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 267-278, ago. 2010. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200011&lng=pt&nrm=iso

Polydoro, Soely; Winterstein, Pedro J.; Azzi, Roberta G.; do Carmo, Ana P.; Venditti Jr., Rubens. **Escala de autoeficácia do professor de educação física**. IN: MACHADO, C.; ALMEIDA, L.S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO (orgs). *Avaliação Psicológica: formas e contextos* vol. X. ISBN: 972-97388-3-1. p. 330 – 337, Psiquilíbrios Edições – Braga, Portugal, 2004.

Portilho, Ana Paula Bernardi; Figueiredo, Zenólia Christina Campos. **Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: uma revisão sistemática da produção científica (2005-2018)**. *Brazilian Journal of Science and Movement*, 2022.

Ramos, Glauco Nunes Souto. **O ensino na graduação em Educação Física: a experiência dos estágios na UFSCar**. *Revista Mackenzie De Educação Física E Esporte*, 6. 2007.

Ramos, Glauco Nunes Souto. **Preparação profissional em educação física: a questão dos estágios**, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2002.

Ramos, Valmor; Kuhn, Filipy; Backes, Ana Flávia; Barros, Thais Emanuelli da Silva de; Brasil, Vinícius Zeilmann; Souza, Jeferson Rodrigues de; Costa, Matheus da Lapa; Soares, Gabriela Faria. **Percepção de autoeficácia docente: um estudo sobre as experiências de universitários de Educação Física**. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, v. 26, n. 3, p. 53-62, 2018. Disponível em:
<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/7758>

Ramos, Valmor; Kuhn, Filipy; Brasil, Vinicius Zeilmann; Souza, Jeferson Rodrigues de; Barros, Thais Emanuelli de; Faria, Gabriela; Goda, Ciro. **Fontes de autoeficácia**

docente de universitários de Educação Física - Sources of self-efficacy of pre-service teachers in physical education. J. Phys. Educ. v. 28, 2017. DOI: 10.4025/jphyseduc.v28i1.2829 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/kMVFs7r8QvDgfpTRmxpMGqH/?format=pdf&lang=pt>

Rios, Terezinha Azerêdo. **Ampliar o diálogo de saberes para a docência**. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). Didática: embates Contemporâneos 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Rodrigues, Maria Denise Nunes; Diniz, Iasmin Ribeiro; Cappelle, Mônica Carvalho Alves. **Desenvolvimento do ensino remoto emergencial em uma instituição pública do ensino superior**. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 223-243, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/85831>

Salles William das Neves. **Autoeficácia discente na formação inicial em Educação Física**. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: 61. Universidade Federal de Santa Catarina; 2015.

Schunk, Dale H. *Self-efficacy and education and instruction*. In J. E. Maddux (Ed.), **Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application** (pp. 281–303). New York: Plenum, 1995.

Silva, Afonsa Janaína, Iaochite, Roberto Tadeu, Azzi, Roberta Gurgel. **Crenças de autoeficácia de licenciandos em educação física**. Motriz, 16(4), 942-949, 2010. Silva, Carla; Gamboa, Vitor. **O impacto do estágio na adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino profissional**. Revista Brasileira de orientação profissional, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 105-114, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200002&lng=pt&nrm=iso

Silva, Claudio Silvério da; Drigo, Alexandre Janotta. **A Educação Física Adaptada: Implicações Curriculares e Formação Profissional**. Cultura Acadêmica, São Paulo, 2012.

Souza Neto, Samuel; Iaochite, Roberto Tadeu. **Refletindo sobre o estágio supervisionado: crenças, saberes e a prática de ensinar Educação Física na escola**. Artigo apresentado no 9º Seminário Internacional de Educação Física, lazer e saúde. Braga, Portugal, 2013.

Souza, Ester Maria de Figueiredo; Ferreira, Lúcia Gracia. **Ensino Remoto Emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19**. Revista Tempos e Espaços em Educação. v.13, n. 32, 2020.

SPSS – **Statistical Package for the Social Sciences**. Base 20 User's Guide. Chicago: SPSS, 2023.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

Unesp, **Comunicados Comitê Unesp Covid-19, 2020**. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/administracao/diretoria/covid-19/>

Unesp, **Comunicados Comitê Unesp Covid-19, 2022**. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/administracao/diretoria/covid-19/>

Unesp. **Conselho do curso de Educação Física, projeto político-pedagógico, Curso de Graduação: Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Alteração Curricular, 2023**. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/depeducacaofisica/ppp-bac_lic2023.docx.pdf

Universidade pública do estado de São Paulo. Conselho do curso de Educação Física. **Projeto Político Pedagógico Graduação em Educação Física: modalidades licenciatura e bacharelado**, set./2010.

Urbina, Susana. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
v.30, e30021, jan./dez. 2024.

Venditti Jr., Rubens. **Autoeficácia docente e motivação para realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 338 f. Tese de Doutorado em Educação Física - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2010.
Venditti Jr., Rubens. **Escolhas profissionais e autoeficácia docente em Educação Física: aspectos motivacionais e especificidades de atuação**. 1ª ed., Curitiba, Appris, 2018.

Venditti Júnior, Rubens. **Autoeficácia Docente e Motivação para a Realização de Profissionais de Educação Física Adaptada**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

Vieira, Diana Aguiar, Theotonio, Maria. **Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: Um estudo longitudinal** [Self-Efficacy and Transition to Work Success: A Longitudinal Study]. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* 19, no. 1: 31–39, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p31>.

Vieira, Flávia; Pais-Vieira, Luísa. **A supervisão como espaço de transformação - um estudo no contexto do estágio**. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, vol. 34, no. 1, pp. 109-127, 2021.

Woolfolk Hoy, A.; Burke Spero, R. **Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures**. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356, 2005. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>

Zabalza, Miguel A. **O estágio e as práticas em contexto profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICE A

**ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIADOS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA****Deficiência Intelectual (DI)**

Descrição do Estudante: “Noah é um estudante do ensino médio com deficiência intelectual, desta forma, ele não aprende na mesma velocidade que seus colegas de sala. Em decorrência de sua deficiência, ele também não fala muito bem, então, às vezes, é difícil de entender o que ele está falando. Entretanto, ele aponta ou faz gestos para auxiliar as pessoas a entenderem o que ele quer. Além disso, ele tem problemas em entender direções verbais, principalmente quando há muitos passos. Noah gosta de praticar os mesmos esportes que seus colegas de turma, porém ele não tem uma performance muito boa quando joga jogos reais. Apesar dele conseguir correr, ele é mais lento que seus pares e se cansa facilmente. Ele consegue jogar, mas não muito longe, e ele consegue pegar as bolas que são jogadas diretamente para ele. Ele gosta de futebol, mas não consegue chutar a bola para muito longe e ele nunca consegue se lembrar para onde ir quando está em campo. Ele também gosta de basquete, mas ele não tem habilidade suficiente para driblar sem perder a bola e ele não tem coordenação suficiente para fazer uma cesta. Ele também não sabe de fato as regras do basquete ou de qualquer outro esporte de equipe e ele se distrai e se desliga facilmente durante o jogo.”

Após a descrição, três conjuntos de perguntas com números diferentes foram apresentadas, com foco em quão confiante o respondente se sentiu nesse contexto específico com relação à condução de avaliação física (3-4 perguntas), ensino de habilidades esportivas (3-5 perguntas) e organização de prática de esporte real (3-4 perguntas), totalizando 10-12 perguntas em cada escala.

Ao final do instrumento, foram incluídas perguntas demográficas. Um exemplo de pergunta de avaliação física foi: quão confiante você se sente em sua habilidade de manter Noah realizando a atividade durante uma avaliação física? Um exemplo de pergunta objetivando o ensino de habilidades esportivas foi: quão confiante você se sente em sua habilidade de modificar habilidades reais para ajudar Noah no ensino de práticas esportivas? E, por fim, um exemplo de pergunta, cujo objetivo era

organizar uma prática esportiva real com a turma foi: quão confiante você se sente em modificar as regras do jogo para Noah? Como notado acima, os participantes classificaram seus graus de confiança para completar essas atividades específicas-situacionais de GPE para cada propósito das deficiências, em uma escala de 1 (sem confiança) para 5 (completamente confiante).

- Você está aplicando uma avaliação de teste físico (por exemplo, um teste para verificar a resistência de flexibilidade) para uma turma do sexto ano, com 30 estudantes em uma aula de educação física que inclui Noah.

		1-5
H	Quão confiante você se sente na sua habilidade de dar instruções aos pares para ajudar o Noah quando está ensinando as habilidades esportivas?	
C	Quão confiante você se sente na habilidade de dar instruções aos pares para ajudar o Noah durante uma avaliação física?	
K	Quão confiante você se sente na habilidade de dar instruções aos pares para ajudar o Noah durante um jogo?	

- Você está lecionando uma unidade pedagógica sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol para o sexto ano, na aula de educação física, com 30 crianças, incluindo o Noah. Você está na primeira semana da unidade e você está ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei).

		1-5
J	Quão confiante você se sente na habilidade de ajudar Noah a permanecer fazendo uma atividade durante um jogo?	
D	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar suas instruções para ajudar o Noah a compreender o que fazer quando você está ensinando habilidades esportivas?	
E	Quão confiante você se sente na habilidade de ajudar Noah a permanecer em uma tarefa quando você está ensinando habilidades esportivas?	
A	Quão confiante você se sente na habilidade de manter Noah fazendo uma tarefa durante uma avaliação física?	
B	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar a avaliação de Noah?	

- Você está lecionando uma unidade pedagógica sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol para o sexto ano, na aula de educação física, com 30 crianças, incluindo o Noah. Você está na última semana da unidade e você está ensinando seus alunos a como jogar o esporte propriamente dito.

		1-5
F	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar o equipamento para ajudar Noah quando está ensinando habilidades esportivas?	

G	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar as habilidades reais para ajudar Noah quando está ensinando habilidades esportivas?	
I	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar regras de jogo para o Noah?	

Deficiência Física (DF)

Descrição do Estudante: “Ashton é uma estudante do ensino médio com lesão medular. Ele não consegue andar, então ele se movimenta com uma cadeira de rodas. Ele gosta de praticar os mesmos esportes que seus colegas de turma, mas ele não tem uma boa performance quando joga jogos reais. Apesar dele próprio empurrar sua cadeira de rodas, ele é mais lento que os outros alunos e se cansa mais facilmente após empurrar sua cadeira por 1-2 minutos. Ele consegue passar e sacar no vôlei, mas não longe o bastante para passar a rede. Ele consegue pegar as bolas que são jogadas diretamente para ele. Apesar de ele não ter força na parte superior de seu corpo, ele lança a bola de basquete em uma altura boa para fazer cesta. Porque ele não consegue mover as pernas, ele não consegue chutar a bola, mas ele a empurra com sua cadeira (Block et al., 2013, SE-PETE-D).”

Após a descrição, três conjuntos de perguntas com números diferentes foram apresentadas, com foco em quão confiante o respondente se sentiu nesse contexto específico com relação à condução de avaliação física, ensino de habilidades esportivas e organização de prática de esporte real. Um exemplo de pergunta foi: “Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para o Ashton durante o jogo?” (Block et al., 2013, SE-PETE-D).

- Você está conduzindo uma avaliação de atividade física (por exemplo, de um teste de resistência a um teste de flexibilidade) para uma turma de 6º ano, com 30 alunos durante a aula de educação física, incluindo o Ashton.

		1-5
B	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar o teste físico para o Ashton?	
A	Quão confiante você se sente na habilidade de criar objetivos pessoais para o Ashton durante o teste físico?	

- Você está lecionando uma unidade pedagógica de vôlei, basquete ou futebol para 30 crianças de uma turma de 6º ano, na aula de educação física, incluindo o Ashton. Você está na última semana da unidade e você está ensinando seus estudantes a como jogar o esporte propriamente dito.

		1-5
E	Quão confiante você se sente na habilidade de fazer modificações nas habilidades esportivas quando Ashton não consegue fazer as habilidades esportivas no momento em que você está ensinando habilidades esportivas?	
G	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar o equipamento para ajudar Ashton quando está ensinando habilidades esportivas?	
L	Quão confiante você se sente na habilidade de instruir os pares para ajudar Ashton durante o jogo?	

- Você está lecionando uma unidade de esporte de equipe como vôlei, basquete ou futebol para uma turma do 6º ano, com 30 alunos na aula de educação física, incluindo o Ashton. Você está na última semana da unidade e você está ensinando os alunos a praticarem o esporte propriamente dito.

		1-5
H	Quão confiante você se sente na habilidade de instruir os pares para ajudar Ashton quando está ensinando habilidades esportivas?	
C	Quão confiante você se sente na habilidade de instruir os pares para auxiliar Ashton durante uma avaliação física?	
D	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para o Ashton durante a avaliação física?	
F	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para Ashton quando está ensinando habilidades esportivas?	
K	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para Ashton durante o jogo?	
I	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar as regras do jogo para Ashton?	
J	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar o equipamento para ajudar Ashton durante o jogo?	

Deficiência Visual (DV)

Descrição do Estudante: “Sofia é uma aluna do quinto ano. Ela tem perda de visão severa, então ela só consegue ver as pessoas e os objetos quando eles estão bem próximos a ela. Ela gosta de atividade física e sua performance física é comparada a seus colegas de turma. É preciso auxílio físico para se movimentar nos ambientes, por exemplo, eles seguram no cotovelo de um colega de turma e escutam suas instruções quando eles têm que correr 1 km. Sua visão não é boa o suficiente para ver demonstrações também. Dessa forma, ela necessita de instruções verbais e

alguém que a guie pelo movimento para compreender como desempenhar a habilidade. Quando ela está jogando um esporte de equipe (basquete, vôlei, futebol) ela precisa de alguém para sua segurança e também para assegurar que ela está na quadra esportiva, e ela precisa de uma bola com barulho para saber onde ela está durante o jogo. Relativamente ao seu nível de habilidade, ela não consegue pegar a bola, mas consegue lançar contra um alvo conhecido.

- Você está conduzindo uma avaliação física para uma turma do 5º ano, com 30 alunos na aula de educação física, que inclui a Sofia.

		1-5
H	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para a Sofia durante o jogo?	
G	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para a Sofia durante o teste físico?	

- Você está lecionando uma unidade didática de esporte em equipe, como vôlei, basquete ou futebol para os alunos do 5º ano, em uma turma com 30 alunos, incluindo a Sofia. Você está na primeira semana da unidade e você está ensinando habilidades básicas de esporte (receber, sacar, fazer manchete no vôlei).

		1-5
J	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar as regras do jogo para Sofia?	
A	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para a Sofia durante a avaliação física?	

D	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar as instruções para ajudar Sofia quando você está ensinando habilidades esportivas?	
B	Quão confiante você se sente na habilidade de dar instrução aos colegas para ajudar Sofia durante uma atividade física?	

Você está lecionando uma unidade de esporte de equipe como vôlei, basquete ou futebol para uma turma do 5º ano, com 30 alunos na aula de educação física, incluindo Sofia. Você está na última semana da unidade, você está ensinando seus alunos a jogar o jogo propriamente dito.

		1-5
I	Quão confiante você se sente na habilidade de instruir os pares a ajudar a Sofia durante o jogo?	
E	Quão confiante você se sente na habilidade de instruir os pares a ajudar a Sofia quando você está ensinando habilidades esportivas?	
C	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar os requisitos da avaliação física para a Sofia durante a avaliação física?	

Questionário Demográfico

1. Idade:
2. Gênero:
3. Curso:
4. Há quanto tempo você trabalha como professor de educação física?
5. Você já fez algum curso ou foi treinado para atividades físicas adaptadas/inclusivas na educação anteriormente?
6. Você já participou de alguma atividade educativa esportiva adaptada/ inclusiva?
7. Se a resposta para a pergunta 6 for afirmativa, por favor, marque todas que se aplicam:
 - a. ____ trabalha com uma criança com deficiência (1 de 1)

- b. ____ trabalha com um pequeno grupo de crianças com deficiência.
- c. ____ trabalha com um estudante com deficiência (1 de 1) na escola.
- d. ____ Trabalha com um pequeno grupo de alunos com deficiência na escola.
- e. ____ é um assistente de um aluno com deficiência que participa de uma aula de educação física.

8. Quais são suas experiências com os seguintes estudantes com deficiência física, intelectual ou visual em educação física ou comunidades esportivas? (marque um X para cada tipo de deficiência)

	Sem experiência	Experiente
Deficiência Intelectual		
Deficiência Física		
Deficiências visuais		

9. Quais são suas experiências pessoais com pessoas com deficiência intelectual, física ou visual?

	Família	Amigos	Companheiro	Trabalho
Deficiência Intelectual				
Deficiência Física				
Deficiências visuais				

APÊNDICE B

**SELF-EFFICACY SCALE FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION
MAJOR TOWARD CHILDREN WITH DISABILITIES (SE-PETE-D)**

(Reference to see the original scale): Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>

Deficiência Intelectual (DI)

Descrição do estudante: "Noah é um estudante do ensino médio com deficiência intelectual, então ele não aprende tão rápido quanto seus colegas. Devido à sua deficiência intelectual, ele também não fala muito bem, então às vezes é difícil entender o que ele está dizendo. No entanto, ele aponta ou faz gestos para ajudar as pessoas a saberem o que ele quer. Ele também tem dificuldade em entender instruções verbais, especialmente quando as instruções têm vários passos. Noah gosta de jogar os mesmos esportes que seus colegas, mas não se sai muito bem quando joga jogos reais. Mesmo que ele possa correr, é mais lento do que seus colegas e se cansa facilmente. Ele pode arremessar, mas não muito longe, e pode pegar bolas que são arremessadas diretamente para ele. Ele gosta de futebol, mas não consegue chutar uma bola muito longe e nunca se lembra para onde ir no campo. Ele também gosta de basquete, mas não tem habilidade suficiente para driblar sem perder a bola e não tem coordenação suficiente para fazer uma cesta. Ele também não conhece muito bem as regras do basquete ou de outros esportes coletivos, e facilmente se distrai e perde o foco durante o jogo."

Após a apresentação da vinheta, foram apresentados três conjuntos de perguntas com números variados, concentrando-se em quão confiante o entrevistado se sentia em relação ao contexto específico de realizar testes de aptidão física (3-4 perguntas), ensinar habilidades esportivas (3-5 perguntas) e organizar a prática

esportiva em si (3-4 perguntas), totalizando 10-12 perguntas em cada escala. Perguntas demográficas foram incluídas no final do instrumento. Um exemplo de pergunta sobre testes de aptidão física foi: Quão confiante você se sente em manter Noah focado durante os testes de aptidão física? Um exemplo de pergunta direcionada ao ensino de habilidades esportivas foi: Quão confiante você se sente em modificar as habilidades esportivas reais para ajudar Noah no ensino de habilidades esportivas? Finalmente, um exemplo de pergunta direcionada à organização do esporte com a turma foi: Quão confiante você se sente em modificar as regras do jogo para Noah? Como observado acima, os participantes avaliaram seu grau de confiança para completar essas atividades de GPE específicas de cada situação para cada uma das deficiências visadas em uma escala de 1 (sem confiança) a 5 (completa confiança).

- Você está conduzindo um teste de aptidão física (por exemplo, de resistência ou flexibilidade) para seus alunos de Educação Física do 6º ano em uma turma de 30 alunos, que inclui Noah.

		1-5
H	Quão confiante você se sente em sua capacidade de instruir colegas para ajudar Noah durante o ensino de habilidades esportivas?	
C	Quão confiante você se sente em sua capacidade de instruir colegas para ajudar Noah durante os testes de aptidão física?	
K	Quão confiante você se sente em sua capacidade de instruir colegas para ajudar Noah durante o jogo?	

- Você está liderando uma unidade de ensino de esportes coletivos como vôlei, basquete ou futebol com sua turma de educação física do 6º ano com 30 crianças, incluindo Noah. Você está na primeira semana da unidade e está ensinando habilidades específicas do esporte (por exemplo, recepção, levantamento e saque no vôlei).

		1-5
J	Qual é o seu nível de confiança em ajudar o Noah a se manter focado durante o jogo?	
D	Quão confiante você está em sua habilidade de modificar suas instruções para ajudar o Noah a entender o que fazer durante o ensino de habilidades esportivas?	
E	Quão confiante você está em sua habilidade de ajudar o Noah a se manter focado durante o ensino de habilidades esportivas?	
A	Quão confiante você está em sua habilidade de manter o Noah focado durante os testes de aptidão física?	
B	Quão confiante você está em sua habilidade de modificar o teste para o Noah?	

- Você está liderando uma unidade esportiva em equipe, como vôlei, basquete ou futebol, com sua turma de Educação Física do sexto ano, com 30 crianças, incluindo Noah. É a última semana da unidade, e você está ensinando aos seus alunos como jogar o próprio esporte.

		1-5
F	Quão confiante você está em sua habilidade de modificar os equipamentos para ajudar o Noah durante o ensino de habilidades esportivas?	
G	Quão confiante você está em sua habilidade de modificar as próprias habilidades para ajudar o Noah durante o ensino de habilidades esportivas?	
I	Quão confiante você está em sua habilidade de modificar as regras do jogo para o Noah?	

Deficiências Físicas (DF)

Descrição do Estudante: "Ashton é um estudante do ensino médio com lesão na medula espinhal. Ele não consegue andar, então ele se movimenta empurrando sua cadeira de rodas. Ashton gosta de jogar os mesmos esportes que seus colegas, mas não se sai muito bem quando joga o jogo em si. Mesmo que ele possa empurrar sua cadeira de rodas, ele é mais lento do que os outros e se cansa após empurrar sua cadeira por apenas 1-2 minutos. Ele consegue passar e sacar uma bola de vôlei, mas não com força suficiente para passar a rede. Ele consegue pegar bolas lançadas diretamente para ele. No entanto, ele não tem força suficiente no braço para jogar uma bola de basquete o suficientemente alto para fazer uma cesta regulamentar. Por não poder usar as pernas, ele não consegue chutar uma bola de futebol, mas pode empurrar a bola para frente com sua cadeira (Block et al., 2013, SE-PETE-D)."

Após a vinheta, foram apresentados três conjuntos de perguntas com números variados, focando em quão confiante o respondente se sentia em contextos específicos de condução de testes de aptidão física, ensino de habilidades esportivas e organização do jogo em si. Um exemplo de pergunta direcionada à organização do esporte real com a turma foi: "Quão confiante você está em sua habilidade de tornar o ambiente seguro para Ashton durante o jogo?" (Block et al., 2013, SE-PETE-D).

- Você está realizando um teste de aptidão física (ou seja, desde um teste para avaliar resistência até um teste de flexibilidade) para seus alunos de educação física do sexto ano, em uma turma de 30 alunos, incluindo Aston.

		1-5
B	Quão confiante você está em sua habilidade de modificar o teste [de aptidão física] para Ashton?	
A	Quão confiante você está em sua habilidade de criar metas individuais para Ashton durante o teste de aptidão física?	

- Você está liderando uma unidade de esportes coletivos, como vôlei, basquete ou futebol, com sua turma de Educação Física do 6º ano com 30 crianças, incluindo Ashton. Você está na primeira semana da unidade e está ensinando as habilidades básicas do esporte (por exemplo, recepção, levantamento e saque no vôlei).

		1-5
E	Quão confiante você está em sua habilidade de fazer modificações nas habilidades esportivas se Ashton não puder executar as habilidades esportivas durante o ensino das habilidades esportivas?	
G	Quão confiante você está em sua habilidade de modificar os equipamentos para ajudar Ashton durante o ensino das habilidades esportivas?	
L	Quão confiante você está em sua habilidade de instruir colegas para ajudar Ashton durante o jogo?	

- Você está liderando uma unidade de esportes coletivos, como vôlei, basquete ou futebol, com sua turma de Educação Física do 6º ano com 30 crianças, incluindo Ashton. Você está na última semana da unidade e está ensinando aos alunos como jogar o esporte

		1-5
H	Quão confiante você está em sua habilidade de instruir colegas para ajudar Ashton durante o ensino das habilidades esportivas?	
C	Quão confiante você está em sua habilidade de instruir colegas para ajudar Ashton durante o teste de aptidão física?	
D	Quão confiante você está em sua habilidade de tornar o ambiente seguro para Ashton durante o teste de aptidão física?	
F	Quão confiante você está em sua habilidade de tornar o ambiente seguro para Ashton durante o ensino das habilidades esportivas?	
K	Quão confiante você está em sua habilidade de tornar o ambiente seguro para Ashton durante o jogo?	
I	Quão confiante você está em sua habilidade de modificar as regras do jogo para Ashton?	
J	Quão confiante você está em sua habilidade de modificar o equipamento para ajudar Ashton durante o jogo?	

Deficiência Visual (DV)

Descrição da Estudante: “Sofia é uma estudante do 5º ano. Ela tem uma deficiência visual severa, então ela só consegue ver pessoas e objetos se eles estiverem muito

próximos dela. Ela gosta de atividades físicas e seu nível físico é comparável ao de seus colegas. Ela precisa de assistência física para se movimentar com segurança pelas instalações da escola. Por exemplo, ela segura o cotovelo de um colega de classe e escuta suas instruções quando precisa correr 1 km. Sua visão não é boa o suficiente para ver as demonstrações, então ela precisa de instruções verbais e de alguém para guiá-la nos movimentos para entender como realizar uma habilidade. Quando joga um esporte coletivo (por exemplo, basquete, vôlei, futebol), ela precisa de alguém com ela por segurança e também para ter certeza de onde ela está no campo, e ela precisa de uma bola com som para saber onde está em todos os momentos do jogo. Em relação ao seu nível de habilidade, ela não consegue pegar uma bola, mas pode lançar ou chutar em um alvo conhecido.”

- Você está realizando um teste de aptidão física com seus alunos do 5º ano de Educação Física, em uma turma com 30 alunos, incluindo Sofia.

		1-5
H	Quão confiante você está em sua capacidade de garantir a segurança de Sofia durante o jogo?	
G	Quão confiante você está em sua capacidade de garantir a segurança de Sofia durante o teste de aptidão física?	

- Você está coordenando uma unidade de esportes coletivos, como vôlei, basquete ou futebol, com a sua turma de educação física do 5º ano, com 30 crianças, incluindo Sofia. Você está na primeira semana da unidade, e está ensinando as habilidades básicas do esporte (por exemplo, recepção, levantamento e saque no vôlei).

		1-5
J	Quão confiante você está em sua habilidade de modificar as regras do jogo para Sofia?	

A	Quão confiante você está em sua habilidade de tornar o ambiente seguro para Sofia durante o teste de aptidão física?	
D	Quão confiante você está em sua habilidade de modificar as instruções para ajudar Sofia durante o ensino das habilidades esportivas?	
B	Quão confiante você está em sua habilidade de instruir colegas para ajudar Sofia durante o teste de aptidão física?	

- Você está liderando uma unidade de esportes coletivos, como vôlei, basquete ou futebol, com sua turma de educação física da 5ª série com 30 crianças, incluindo Sofia. Está na última semana da unidade e você está ensinando aos alunos como jogar o próprio esporte.

		1-5
I	Quão confiante você está em sua capacidade de instruir os colegas a ajudarem Sofia durante o jogo?	
E	Quão confiante você está em suas habilidades para instruir os colegas para ajudar Sofia durante o ensino de habilidades esportivas?	
C	Quão confiante você está em modificar os requisitos de teste físico para Sofia durante o teste físico?	

Demographic Questions

1. Idade:
2. Sexo:
3. Curso:
4. Há quantos anos você trabalha como professor de Educação Física?
5. Você já fez algum curso ou treinamento em atividade física ou educação adaptada/inclusiva antes?
6. Você já se envolveu anteriormente com Educação Física adaptada/inclusiva?

7. Se a resposta à pergunta 6 for afirmativa, por favor marque todas as opções que se aplicam.

- a. ____ trabalhar com uma criança com deficiência (1 para 1)
- b. ____ trabalhar com um pequeno grupo de crianças com deficiência.
- c. ____ trabalhar com um estudante com deficiência (1 para 1) em uma escola.
- d. ____ trabalhar com um pequeno grupo de estudantes com deficiência em uma escola.
- e. ____ ser assistente de um aluno com deficiência que participa de uma aula de educação física

8. Quais são as suas experiências com os seguintes alunos com deficiências físicas, intelectuais ou visuais na Educação Física ou esportes comunitários? (marque com um X para cada tipo de deficiência).

	Sem Experiência	Experiente
Deficiência Intelectual		
Deficiência Física		
Deficiência Visual		

9. Quais são as suas experiências pessoais com pessoas com deficiências intelectuais, físicas ou visuais?

	Família	Amigos	Parceiros	Trabalho
Deficiência Intelectual				
Deficiência Física				
Deficiência Visual				

APÊNDICE C

***SELF-EFFICACY SCALE FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION
MAJOR TOWARD CHILDREN WITH DISABILITIES (SE-PETE-D)*****ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA**

Após a apresentação da vinheta (descrição do estudante), serão apresentados três conjuntos de perguntas com números variados, concentrando-se em quão confiante você entrevistado se sente em relação ao contexto específico de realizar testes de aptidão física (3-4 perguntas), ensinar habilidades esportivas (3-5 perguntas) e organizar a prática esportiva em si (3-4 perguntas), totalizando 10-12 perguntas em cada escala.

Deficiência Intelectual (DI)

Descrição do estudante: “Noah é um estudante do ensino médio com deficiência intelectual, desta forma, ele não aprende na mesma velocidade que seus colegas de sala. Em decorrência de sua deficiência, ele também não fala muito bem, então, às vezes, é difícil de entender o que ele está falando. Entretanto, ele aponta ou faz gestos para auxiliar as pessoas a entenderem o que ele quer. Além disso, ele tem problemas em entender direções verbais, principalmente quando há muitos passos. Noah gosta de praticar os mesmos esportes que seus colegas de turma, porém ele não tem uma performance muito boa quando joga jogos reais. Apesar dele conseguir correr, ele é mais lento que seus pares e se cansa facilmente. Ele consegue jogar, mas não muito longe, e ele consegue pegar as bolas que são jogadas diretamente para ele. Ele gosta de futebol, mas não consegue chutar a bola para muito longe e ele nunca consegue se lembrar para onde ir quando está em campo. Ele também gosta de basquete, mas ele não tem habilidade suficiente para driblar sem perder a bola e ele não tem coordenação suficiente para fazer uma cesta. Ele também não sabe de fato as regras do basquete ou de qualquer outro esporte de equipe e ele se distrai e se desliga facilmente durante o jogo (Block et al., 2013, SE-PETE-D).”

Responda em uma escala de 1 (sem confiança) para 5 (completamente confiante) como se sente em relação ao Noah.

- Você está conduzindo um teste de aptidão física (por exemplo, de resistência ou flexibilidade) para seus alunos de Educação Física do 6º ano em uma turma de 30 alunos, que inclui Noah.

		1-5
H	Quão confiante você se sente na sua habilidade de dar instruções aos pares para ajudar o Noah quando está ensinando as habilidades esportivas?	
C	Quão confiante você se sente na habilidade de dar instruções aos pares para ajudar o Noah durante uma avaliação física?	
K	Quão confiante você se sente na habilidade de dar instruções aos pares para ajudar o Noah durante um jogo?	

- Você está lecionando uma unidade pedagógica sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol para o sexto ano, na aula de educação física, com 30 crianças, incluindo o Noah. Você está na primeira semana da unidade e você está ensinando habilidades específicas do esporte (receber, levantar e sacar no vôlei).

		1-5
J	Quão confiante você se sente na habilidade de ajudar Noah a permanecer fazendo uma atividade durante um jogo?	
D	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar suas instruções para ajudar o Noah a compreender o que fazer quando você está ensinando habilidades esportivas?	

E	Quão confiante você se sente na habilidade de ajudar Noah a permanecer em uma tarefa quando você está ensinando habilidades esportivas?	
A	Quão confiante você se sente na habilidade de manter Noah fazendo uma tarefa durante uma avaliação física?	
B	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar a avaliação de Noah?	

- Você está lecionando uma unidade pedagógica sobre esportes em equipe, tais como vôlei, basquete ou futebol para o sexto ano, na aula de educação física, com 30 crianças, incluindo o Noah. Você está na última semana da unidade e você está ensinando seus alunos a como jogar o esporte propriamente dito.

		1-5
F	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar o equipamento para ajudar Noah quando está ensinando habilidades esportivas?	
G	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar as habilidades reais para ajudar Noah quando está ensinando habilidades esportivas?	
I	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar regras de jogo para o Noah?	

Deficiência Física (DF)

Descrição do Estudante: “Ashton é uma estudante do ensino médio com lesão medular. Ele não consegue andar, então ele se movimenta com uma cadeira de rodas.

Ele gosta de praticar os mesmos esportes que seus colegas de turma, mas ele não tem uma boa performance quando joga jogos reais. Apesar dele próprio empurrar sua cadeira de rodas, ele é mais lento que os outros alunos e se cansa mais facilmente após empurrar sua cadeira por 1-2 minutos. Ele consegue passar e sacar no vôlei, mas não longe o bastante para passar a rede. Ele consegue pegar as bolas que são jogadas diretamente para ele. Apesar dele não ter força na parte superior de seu corpo, ele lança a bola de basquete em uma altura boa para fazer cesta. Porque ele não consegue mover as pernas, ele não consegue chutar a bola, mas ele a empurra com sua cadeira (Block et al., 2013, SE-PETE-D)."

Após a segunda descrição do estudante com deficiência, três conjuntos de perguntas serão apresentadas, com foco em quão confiante você se sente nesse contexto específico com relação à condução de avaliação física, ensino de habilidades esportivas e organização de prática de esporte real.

Responda em uma escala de 1 (sem confiança) para 5 (completamente confiante) como se sente em relação ao Ashton.

- Você está conduzindo uma avaliação de atividade física (por exemplo, de um teste de resistência a um teste de flexibilidade) para uma turma de 6º ano, com 30 alunos durante a aula de educação física, incluindo o Ashton.

		1-5
B	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar o teste físico para o Ashton?	
A	Quão confiante você se sente na habilidade de criar objetivos pessoais para o Ashton durante o teste físico?	

- Você está lecionando uma unidade pedagógica de vôlei, basquete ou futebol para 30 crianças de uma turma de 6º ano, na aula de educação física, incluindo o Ashton.

Você está na última semana da unidade e você está ensinando seus estudantes a como jogar o esporte propriamente dito.

		1-5
E	Quão confiante você se sente na habilidade de fazer modificações nas habilidades esportivas quando Ashton não consegue fazer as habilidades esportivas no momento em que você está ensinando habilidades esportivas?	
G	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar o equipamento para ajudar Ashton quando está ensinando habilidades esportivas?	
L	Quão confiante você se sente na habilidade de instruir os pares para ajudar Ashton durante o jogo?	

- Você está lecionando uma unidade de esporte de equipe como vôlei, basquete ou futebol para uma turma do 6º ano, com 30 alunos na aula de educação física, incluindo o Ashton. Você está na última semana da unidade e você está ensinando os alunos a praticarem o esporte propriamente dito.

		1-5
H	Quão confiante você se sente na habilidade de instruir os pares para ajudar Ashton quando está ensinando habilidades esportivas?	
C	Quão confiante você se sente na habilidade de instruir os pares para auxiliar Ashton durante uma avaliação física?	

D	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para o Ashton durante a avaliação física?	
F	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para Ashton quando está ensinando habilidades esportivas?	
K	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para Ashton durante o jogo?	
I	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar as regras do jogo para Ashton?	
J	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar o equipamento para ajudar Ashton durante o jogo?	

Deficiência Visual (DV)

Descrição do Estudante: “Sofia é uma aluna do quinto ano. Ela tem perda de visão severa, então ela só consegue ver as pessoas e os objetos quando eles estão bem próximos a ela. Ela gosta de atividade física e sua performance física é comparada a seus colegas de turma. É preciso auxílio físico para se movimentar nos ambientes, por exemplo, eles seguram no cotovelo de um colega de turma e escutam suas instruções quando eles têm que correr 1 km. Sua visão não é boa o suficiente para ver demonstrações também. Dessa forma, ela necessita de instruções verbais e alguém que a guie pelo movimento para compreender como desempenhar a habilidade. Quando ela está jogando um esporte de equipe (basquete, vôlei, futebol) ela precisa de alguém para sua segurança e para assegurar que ela está na quadra esportiva, e ela precisa de uma bola com barulho para saber onde ela está durante o jogo. Relativamente ao seu nível de habilidade, ela não consegue pegar a bola, mas consegue lançar contra um alvo conhecido.

Responda em uma escala de 1 (sem confiança) para 5 (completamente confiante) como se sente em relação ao Sofia.

- Você está conduzindo uma avaliação física para uma turma do 5º ano, com 30 alunos na aula de educação física, que inclui a Sofia.

		1-5
H	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para a Sofia durante o jogo?	
G	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para a Sofia durante o teste físico?	

- Você está lecionando uma unidade didática de esporte em equipe, como vôlei, basquete ou futebol para os alunos do 5º ano, em uma turma com 30 alunos, incluindo a Sofia. Você está na primeira semana da unidade e você está ensinando habilidades básicas de esporte (receber, sacar, fazer manchete no vôlei).

		1-5
J	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar as regras do jogo para Sofia?	
A	Quão confiante você se sente na habilidade de tornar o ambiente mais seguro para a Sofia durante a avaliação física?	
D	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar as instruções para ajudar Sofia quando você está ensinando habilidades esportivas?	

B	Quão confiante você se sente na habilidade de dar instrução aos colegas para ajudar Sofia durante uma atividade física?	
----------	---	--

- Você está lecionando uma unidade de esporte de equipe como vôlei, basquete ou futebol para uma turma do 5º ano, com 30 alunos na aula de educação física, incluindo Sofia. Você está na última semana da unidade, você está ensinando seus alunos a jogarem o jogo propriamente dito.

		1-5
I	Quão confiante você se sente na habilidade de instruir os pares a ajudar a Sofia durante o jogo?	
E	Quão confiante você se sente na habilidade de instruir os pares a ajudar a Sofia quando você está ensinando habilidades esportivas?	
C	Quão confiante você se sente na habilidade de modificar os requisitos da avaliação física para a Sofia durante a avaliação física?	

Questionário Demográfico

1. Idade:
2. Gênero:
3. Curso:
4. Há quanto tempo você trabalha como professor de educação física?
5. Você já fez algum curso ou foi treinado para atividades físicas adaptadas/inclusivas na educação anteriormente?
6. Você já participou de alguma atividade educativa esportiva adaptada/ inclusiva?
7. Se a resposta para a pergunta 6 for afirmativa, por favor, marque todas que se aplicam:
 - a. ____ trabalha com uma criança com deficiência (1 de 1)
 - b. ____ trabalha com um pequeno grupo de crianças com deficiência.

- c. _____ trabalha com um estudante com deficiência (1 de 1) na escola.
 d. _____ trabalha com um pequeno grupo de alunos com deficiência na escola.
 e. _____ é um assistente de um aluno com deficiência que participa de uma aula de educação física.

8. Quais são suas experiências com os seguintes estudantes com deficiência física, intelectual ou visual em educação física ou comunidades esportivas? (marque um X para cada tipo de deficiência)

	Sem experiência	Experiente
Deficiência Intelectual		
Deficiência Física		
Deficiências Visuais		

9. Quais são suas experiências pessoais com pessoas com deficiência intelectual, física ou visual?

	Família	Amigos	Companheiro	Trabalho
Deficiência Intelectual				
Deficiência Física				
Deficiências visuais				

ANEXO

**SELF-EFFICACY SCALE FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION
MAJOR TOWARD CHILDREN WITH DISABILITIES (SE-PETE-D)**

(Reference to see the original scale): Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>

Intellectual Disabilities (ID)

Student Description

“Noah is a high school student with an intellectual disability, so he doesn’t learn as quickly as his classmates. Because of his intellectual disability, he also doesn’t talk very well, so sometimes it is hard to understand what he is saying. However, he will point or gesture to help people know what he wants. He also has trouble understanding verbal directions, particularly when the directions have multiple steps. Noah likes playing the same sports as his classmates, Self-Efficacy Scale 189 but he does not do very well when playing actual games. Even though he can run, he is slower than his peers and tires easily. He can throw, but not very far, and he can catch balls that are tossed directly to him. He likes soccer, but he cannot kick a ball very far, and he never can remember where to go on the field. He also likes basketball, but he does not have enough skill to dribble without losing the ball, and he is not coordinated enough to make a basket. He also does not really know the rules for basketball or other team sports, and he easily gets distracted and off task during the game.”

Following the vignette, three sets of questions with varying numbers were presented focusing on how confident the respondent felt in the specific context of conducting fitness testing (3–4 questions), teaching sport skills (3–5 questions), and organizing the actual playing of a sport (3–4 questions), totaling 10–12 questions in each scale. Demographic questions were included at the end of the instrument. Na example of a fitness testing question was, How confident are you in your ability to keep

Noah on task during fitness testing? An example of a question targeting teaching a sport skill was, How confident are you in your ability to modify the actual skills to help Noah when teaching sport skills? Finally, an example of a question targeting organizing the actual sport with the class was, How confident are you in your ability to modify the rules of the game for Noah? As noted above, participants rated their degree of confidence to complete these situational-specific GPE activities for each of the targeted disabilities on a scale of 1 (no confidence) to 5 (complete confidence).

- ✓ You are conducting a physical fitness test (e.g., from a test to assess endurance to a flexibility test) to your 6th grade physical education students in a class of 30 students, which includes Noah.

		1-5
H	How confident are you in your ability to instruct peers to help Noah when teaching sport skills?	
C	How confident are you in your ability to instruct peers to help Noah during fitness testing?	
K	How confident are you in your ability to instruct peers to help Noah during the game?	

- ✓ You are leading a teaching unit of team sports such as volleyball, basketball or soccer with your 6th grade physical education class with 30 children, including Noah. You are in the first week of the unit, and you are teaching them sport-specific skills (e.g., receiving, setting, and serving in volleyball).

		1-5
J	How confident are you in your ability to help Noah stay on task during the game?	
D	How confident are you in your ability to modify your instructions to help Noah understand what to do when teaching sport skills?	
E	How confident are you in your ability to help Noah stay on task when teaching sport skills?	
A	How confident are you in your ability to keep Noah on task during fitness testing?	
B	How confident are you in your ability to modify the test for Noah?	

- ✓ You are leading a team sport unit such as volleyball, basketball or soccer with your 6th grade PE class with 30 children including Noah. You are in the last week of the unit, and you are teaching your students how to play the sport itself.

		1-5
F	How confident are you in your ability to modify equipment to help Noah when teaching sport skills?	
G	How confident are you in your ability to modify the actual skills to help Noah when teaching sport skills?	
I	How confident are you in your ability to modify rules of the game for Noah?	

Physical Disabilities (PD)

Student Description

"Ashton is a high school student with a spinal cord injury. He cannot walk, so instead he pushes himself in his wheelchair to get around. Ashton likes playing the same sports as his classmates, but he does not do very well when playing the actual game. Even though he can push his wheelchair, he is slower than others and tires after pushing his chair for only 1–2 minutes. He can pass and serve a volleyball, but not far enough to get it over the net. He can catch balls tossed straight to him. However, he does not have the upper body strength to shoot a basketball high enough to make a regulation basket. Because he cannot use his legs, he cannot kick a soccer ball, but he can push the ball forward with his chair (Block et al., 2013, SE-PETE-D)."

Following the vignette, three sets of questions with varying numbers were presented, focusing on how confident the respondent felt in specific context of conducting fitness testing, teaching sport skills, and organizing the actual playing of sport. An example of a question targeting organizing the actual sport with the class was: "How confident are you in your ability to make the environment safe for Ashton during the game?" (Block et al., 2013, SE-PETE-D).

- ✓ You are carrying out a physical fitness test (i.e., from a test to assess resistance to a flexibility test) to your 6th grade physical education students in a class of 30 students, including Aston.

		1-5
B	How confident are you in your ability to modify the [fitness] test for Ashton?	
A	How confident are you in your ability to create individual goals for Ashton during fitness testing?	

- ✓ You are leading a team sport unit such as volleyball, basketball or soccer with your 6th grade physical education class with 30 children, including Aston. You

are in the first week of the unit, and you are teaching them the basic skills of the sport (e.g., receiving, setting and serving in volleyball).

		1-5
E	How confident are you in your ability to make modifications to sports skills if Ashton cannot perform sport skills when teaching sport skills?	
G	How confident are you in your ability to modify equipment to help Ashton when teaching sport skills?	
L	How confident are you in your ability to instruct peers to help Ashton during the game?	

- ✓ You are leading a team sport unit such as volleyball, basketball or soccer with your 6th grade physical education class with 30 children including Javier. You are in the last week of the unit, and you are teaching your students how to play the sport itself.

		1-5
H	How confident are you in your ability to instruct peers to help Ashton when teaching sport skill?	
C	How confident are you in your ability to instruct peers to help Ashton during fitness testing?	
D	How confident are you in your ability to make the environment safe for Ashton during fitness testing?	
F	How confident are you in your ability to make the environment safe for Ashton when teaching sport skills?	
K	How confident are you in your ability to make the environment safe for Ashton during the game?	
I	How confident are you in your ability to modify rules of the game for Ashton?	

J	How confident are you in your ability to modify equipment to help Ashton during the game?	
----------	---	--

Visual Impairments (VI)

Student Description

“Sofia is a 5th grade student. She is severely visually impaired, so she can only see people and objects if they are very close to her. He likes physical activity, and his physical level is comparable to that of his peers. You need physical assistance to move safely around the center facilities. For example, they hold on to a classmate's elbow and listen to their instructions when they have to run 1 km. Her eyesight isn't good enough to see the demonstrations either, so she needs verbal instructions and someone guiding her through the movement to understand how to perform a skill.

When playing a team sport (e.g. basketball, volleyball, soccer) she needs someone with her for her safety as well as to make sure where she is on the field, and she needs a sound ball to know where she is at all times of the game. Relative to his skill level, he cannot catch a ball, but can shoot or shoot against a known target.”

- ✓ You are carrying out a physical fitness test to your 5th grade physical education students in a class with 30 students, including Sofia.

		1-5
H	How confident are you in your ability to make the environment safe for Sofia during the game?	
G	How confident are you in your ability to make the environment safe for Sofia during fitness testing?	

- ✓ You are directing a team sport didactic unit, such as volleyball, basketball or soccer with your 5th grade physical education class with 30 children, including

Sofia. You are in the first week of the unit, and you are teaching them the basic skills of the sport (e.g., receiving, setting and serving in volleyball).

		1-5
J	How confident are you in your ability to modify rules of the game for Sofia?	
A	How confident are you in your ability to make the environment safe for Sofia during fitness testing?	
D	How confident are you in your ability to modify instructions to help Sofia when teaching sport skills?	
B	How confident are you in your ability to instruct peers to help Sofia during fitness testing?	

- ✓ You are leading a team sport unit such as volleyball, basketball or soccer with your 5th grade physical education class with 30 children, including Sofia. You are in the last week of the unit, and you are teaching your students how to play the sport itself.

		1-5
I	How confident are you in your ability to instruct peers to help Sofia during the game?	
E	How confident are you in your ability to instruct peers to help Sofia when teaching sport skills?	
C	How confident are you in your ability to modify the fitness testing requirements for Sofia during fitness testing?	

Demographic Questions

1. Age: _____

2. Gender:
3. Course:
4. How many years have you been working as a physical education teacher?
5. Have you taken any course or training in adapted/inclusive physical activity/education before?
6. Have you previously been involved in any sport/adapted/inclusive physical education?
7. If the answer to question 6 is affirmative, please mark all that apply:
 - a. ___ work with a child with a disability (1 to 1)
 - b. ___ work with a small group of children with disabilities.
 - c. ___ work with a student with a disability (1 to 1) in a school.
 - d. ___ work with a small group of student with disabilities in a school
 - e. ___ be an assistant to a student with a disability who participates in a physical education class.
8. What are your experiences with the following students with physical, intellectual or visual disabilities in physical education or community sports? (mark with an X for each type of disability).

	Without experience	Experienced
Intellectual Disability		
Physical Disability		
Visual Impairments		

9. What are your personal experiences with people with intellectual, physical or visual disabilities?

	Family	Friends	Partner	Work
Intellectual Disability				
Physical Disability				
Visual Impairments				