

POTENCIALIDADES DA APRENDIZAGEM OBSERVACIONAL PARA O ENSINO INCLUSIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

OBSERVATIONAL LEARNING POTENTIAL FOR INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION TEACHING

POTENCIAL DE APRENDIZAJE OBSERVACIONAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA

Roberto Tadeu Iaochite^I

Roraima Alves da Costa Filho^{II}

Mayra Matias Fernandes^{III}

Ana Palla-Kane^{IV}

^I Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: roberto.iaochite@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1476-6253>

^{II} Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: roraimaacfilho@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8452-7576>

^{III} Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: mayfernandes04@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9688-7173>

^{IV} University of Maryland, Maryland - United States of America. E-mail: anapalla@umd.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8320-1689>



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Compreender como futuros professores filtram, selecionam e utilizam a informação da aprendizagem para avaliar a própria capacidade, é importante para se promover estratégias formativas mais apropriadas. Este estudo investigou a autoeficácia docente de licenciandos em educação física para a inclusão de alunos com deficiência em aulas regulares na escola, a fonte da experiência vicária, e possíveis associações com a progressão no curso, número de disciplinas e percepção de preparação e de contribuição do curso para o ensino inclusivo. Participaram 188 licenciandos em educação física, que responderam a uma escala de autoeficácia para inclusão e de fontes de autoeficácia do professor. A autoeficácia para inclusão se mostrou associada à percepção de preparação para ensinar de maneira inclusiva, enquanto a experiência vicária, apesar de relacionar-se com a autoeficácia, não se associou à nenhuma das variáveis estudadas. Considera-se que o desenvolvimento de estratégias para ensinar educação física de forma inclusiva deveria ocorrer ao longo da formação professores. De outro lado, entendeu-se que a experiência vicária tem um potencial educativo e formativo ainda pouco explorado, principalmente em se tratando do ensino de maneira a promover a inclusão de alunos.

Palavras-chave: Autoeficácia. Formação inicial. Ensino Inclusivo. Fontes de autoeficácia.

Abstract

Understanding how future teachers filter, select and use learned information to judge their own capacity it is important to promote more appropriate teaching preparation strategies. This study investigated self-efficacy of undergraduate students in a physical education teacher preparation program towards including students with disabilities in regular physical education classes, the source of vicarious experience, and possible associations with their progress in the major, number of courses, perceived readiness, and contribution of the training for inclusive

education. Participants included 188 undergraduate students in physical education teacher education program, who responded the scale of self-efficacy towards inclusion and sources of teacher self-efficacy. Self-efficacy towards inclusion was associated with perceived readiness to teach in an inclusive setting, while vicarious experience, although related to self-efficacy, was not associated with any of the variables studied. It is considered that the development of strategies to teach physical education in an inclusive setting should occur throughout the teacher education training program. It was also understood that the vicarious experience has not yet been explored as having an educational and formative potential, especially when teaching in order to promote the inclusion of students.

Keywords: *Self-efficacy. Teacher training. Inclusive teaching. Sources of self-efficacy.*

Resumen

Comprender cómo los futuros maestros filtran, seleccionan y usan la información de aprendizaje para evaluar su capacidad es importante para promover estrategias de capacitación más apropiadas. Se investigó la autoeficacia docente de futuros profesores de educación física para incluir a los estudiantes con discapacidades en las clases escolares regulares, la fuente de la experiencia indirecta y posibles asociaciones con la progresión del curso, el número de materias y la contribución percibida del curso para educación inclusiva. Participaron 188 estudiantes universitarios en educación física, quienes respondieron a una escala de autoeficacia de inclusión y fuentes de autoeficacia docente. La autoeficacia para la inclusión se asoció con la disposición percibida para enseñar de manera inclusiva, mientras que la experiencia indirecta, aunque relacionada con la autoeficacia, no se asoció con ninguna de las variables estudiadas. Se considera que el desarrollo de estrategias para enseñar educación física de manera inclusiva debe ocurrir a lo largo de la capacitación de maestros. También se entendió que la experiencia indirecta tiene un potencial educativo y formativo poco explorado, especialmente cuando se trata de la enseñanza para promover la inclusión de los estudiantes.

Palabras clave: *Autoeficacia. Formación del profesorado. Docencia inclusiva. Fuentes de autoeficacia.*

1 Introdução

Uma sociedade saudável é aquela em que indivíduos têm a possibilidade de se desenvolverem e serem saudáveis do ponto de vista físico, mental e social (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2000). Nessa perspectiva, pensar em uma população saudável também requer pensar em incluir todos seus membros no convívio social, educacional e profissional, promovendo uma sociedade mais humana. Ao se tratar de uma definição para inclusão, podemos entender como reconhecer as dificuldades do outro e dar a ele possibilidades de acolhimento e desenvolvimento. Sabendo que “uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais” (BRASIL, 2005, p. 8). Portanto, é ação de âmbito educacional, social e político, para que as pessoas com qualquer tipo de deficiência sejam capacitadas a participar da sociedade, através do desenvolvimento de suas potencialidades e livres de qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2005; FREIRE, 2008; PASSERINO; PEREIRA, 2014).

Quando se trata da inclusão no âmbito educacional, é preciso atender as necessidades de todos os alunos, por isso, a escola, corpo diretivo, funcionários e professores precisam estar preparados, e mais ainda, necessitam sentirem-se capazes de realizar experiências positivas e de sucesso, tanto para si, quanto para os alunos, sejam estes, deficientes ou não. No que tange ao trabalho do professor, este deve pensar “o que deve ensinar, a sequência temporal dos conteúdos, em que momento ensinar, a metodologia de ensino, as formas de ensinar e a avaliação do processo ensino-aprendizagem” (MAUERBERG-DECASTRO, 2011, p. 517).

Na educação física escolar, contexto deste estudo, entendemos o professor de educação física como um profissional da área de ensino que coopera ativamente tanto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, quanto na transmissão de valores e padrões de comportamento (PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004). Contudo, para esse objetivo, professores contantemente indicam a percepção de barreiras, de dificuldades do ponto estruturais da escola, como falta de adaptações, de materiais e de professores especializados (PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004), de cunho profissional, como condições de trabalho, qualificação (FALKENBACH et al., 2007), e pessoal, como o desinteresse e percepção de capacidade para realizar um ensino inclusivo nas aulas de educação física (MARTINS; CHACON, 2019). Dentre

esses argumentos, destaca-se a insuficiência da formação inicial em promover, nos futuros professores, a percepção de que são capazes de ensinar de maneira inclusiva nas aulas de educação física (GUTIERRES FILHO et al., 2012; MARTINS; CHACON, 2019).

Loerman, Sharma e Forlin (2013) argumentam que uma das áreas que afetam o ensino de maneira inclusiva é o quanto o professor acredita que é capaz de realizá-lo. Para os autores, a crença pessoal afeta a percepção de conhecimentos sobre o tema e de habilidades de ensino e afeta diretamente o modo de ensino de maneira inclusiva. Corroborando o fato de que, tanto o conhecimento, a crença é um forte preditor do que o professor faz ou não na escola (LEVIN, 2015). Ou seja, tanto quanto fomentar a construção de conhecimentos é necessário promover também a percepção de capacidade, neste estudo caracterizada com a crença de autoeficácia (BANDURA, 1997).

No domínio da docência, a autoeficácia para ensinar é definida como o julgamento que o professor faz acerca das próprias capacidades instrucionais, para ensinar considerando os alunos e contextos desafiadores que poderão encontrar em sua prática pedagógica (MORRIS, 2017). Estudos em diferentes contextos têm evidenciado a importância dessa crença para o trabalho do professor, seja para inovações pedagógicas (ALVARENGA; AZZI, 2013), curriculares (GOROZIDIS; PAPAIOANNOU, 2011), qualidade instrucional (KÜNSTING; NEUBER; LIPOWSKY, 2016). Portanto, entende-se que o quanto o professor acredita que é capaz de intervir pedagogicamente para a promoção de um ensino inclusivo nas aulas de educação física pode fazer a diferença no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores (BLOCK et al., 2013; LOERMAN; SHARMA; FORLIN, 2013; MARTINS; CHACON, 2019; TRIEZENBERG, 2014; VENDITTI JÚNIOR, 2010).

Bandura (1997) ao desenvolver sua postulação sobre a autoeficácia, identificou quatro fontes de origem de informações que podem ser utilizadas pelas pessoas na avaliação da autoeficácia: experiência direta, experiência vicária, persuasão social, e estados fisiológicos e afetivos. A experiência direta fornece informação a partir dos resultados alcançados pelas pessoas em tarefas realizadas. Informações desta fonte fornecem evidências a respeito da quantidade de esforço, persistência e habilidades requeridas para a execução da tarefa, por exemplo. A experiência vicária acontece a partir da observação de modelos realizando tarefas semelhantes ao que o observador poderá realizar. Informações que podem ser obtidas desta fonte se relacionam

ao contexto da tarefa, como a condição e similaridade da tarefa, como também com os atributos do observado, como competências, estratégias de enfrentamento utilizadas, habilidade e similaridade (física e contextual). Persuasão social, geralmente ocorre de maneira verbal por meio de feedback, avaliação e comentários sobre a realização da tarefa ou sobre as competências de alguém para realizar a tarefa. Informações advindas desta fonte podem se dirigir a habilidade, esforço e persistência do indivíduo que irá realizar a tarefa. Por fim, os estados fisiológicos e afetivos oferecem informações a partir das ativações físicas, emocionais e afetivas que as pessoas percebem diante da realização de uma tarefa. É a interpretação que o indivíduo dá à essas informações que serão selecionadas, avaliadas e utilizadas no julgamento de capacidade para as realizações individuais em diferentes domínios.

Ao se reconhecer as contribuições da autoeficácia para o trabalho do professor, é de se querer então, equipar futuros professores com crenças acerca da própria capacidade para que possam desenvolver um trabalho pedagógico que, entre outras possibilidades, promova um ensino inclusivo, saudável, humano e social (VENDITTI JÚNIOR, 2010). Estudos têm mostrado que a formação inicial de professores é um momento oportuno para se começar a desenvolver a autoeficácia para ensinar, principalmente por meio das disciplinas de caráter prático (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010) como nos estágios supervisionados (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015). Estudos com futuros professores de educação física apontam que além de conhecimentos sobre alunos com necessidades especiais, legislação e práticas pedagógicas, também é possível desenvolver a autoeficácia para o ensino inclusivo (FERNANDES; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2019; LOREMAN; SHARMA; FORLIN, 2013).

Nesse processo formativo, destaca-se a figura do professor que ensina. Como defende Nóvoa (2011), é necessário que os professores participem da formação de novos professores. Na perspectiva da autoeficácia, isso poderia ocorrer por meio também da observação. Bandura (1997) menciona que uma das capacidades humanas básicas é a aprendizagem pela observação. Essa aprendizagem pode ocorrer por meio da modelação, em que um processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio da observação de um modelo (COSTA, 2008). Aprender observando não remete somente ao mimetismo, “mas sim uma modalidade de aprendizagem com função instrutiva, em que modelos funcionam como transmissores de conhecimento, valores, habilidades” (AZZI, 2010, p. 254). Tanto-o-é, que em seus estudos, Bandura (2008) argumenta

que além de aprender o comportamento observado, as pessoas são capazes de adaptá-lo e assim, originar novas formas de comportamento e expô-los quando requerido, inclusive, em outros contextos.

Na sociedade em que vivemos, as pessoas estão constantemente expostas a modelações, principalmente por meio das mídias televisivas e na internet (AZZI, 2010). Contudo, devido a organização das escolas e da maneira que ocorrem os processos formativos (NÓVOA, 2011), pouco se utiliza dessa forma de aprender. Considerando essa forma de aprender também uma fonte de autoeficácia, a experiência vicária também é pouco explorada nos processos de formação de professores para o ensino de maneira inclusiva (FERNANDES; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2019; MARTINS; CHACON, 2019).

Considera-se que compreender os processos formativos e como futuros professores filtram, selecionam e utilizam a informação apreendida para avaliar a própria capacidade, é importante para se promover estratégias formativas mais eficazes, tanto do ponto de vista para o desenvolvimento profissional, como também para a construção de autoeficácia para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. Este estudo teve por objetivo investigar a força percebida da autoeficácia para a inclusão de alunos com deficiência em aulas regulares na escola e da fonte da experiência vicária por futuros professores de educação física, e procurar associações dessas com a progressão no curso, número de disciplinas e percepção de contribuição formativa do curso para o ensino inclusivo.

2 Método

Esta pesquisa de natureza quantitativa e exploratória (DANCEY; REIDY, 2017), contou com a participação de 188 estudantes de licenciatura em educação física de uma instituição pública (n = 41) e uma instituição privada (n = 147) no interior do estado de São Paulo. Os participantes eram na maioria do sexo masculino (n = 97), e tinham idade entre 18 e 38 anos (M = 22,6 anos) no momento da coleta dos dados. Todos os participantes estavam matriculados a partir do segundo ano do curso, sendo que 75 mencionaram já ter alguma experiência com o ensino para pessoas com algum tipo de deficiência, e 86 mencionaram já ter realizado pelo menos uma disciplina relacionada à inclusão no curso de licenciatura em educação física.

2.1 Instrumentos

Neste estudo foram utilizados três instrumentos como técnica de recolha de informação: questionário de caracterização, escala de autoeficácia para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física e escala de fontes de autoeficácia docente.

Questionário de caracterização: teve por objetivo fornecer informações relativas a características pessoais (idade, sexo etc.), acadêmicas (tipo de instituição, número de disciplinas relacionadas ao ensino inclusivo etc.) e contextuais (percepção pessoal de contribuição das disciplinas, percepção de preparação para incluir alunos etc.).

Escala de Autoeficácia para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física (BLOCK et al., 2013): teve por objetivo investigar a força da autoeficácia percebida pelos participantes para propor adaptações às atividades, segurança e atenção de alunos com deficiência e colaboração dos colegas de classe para a inclusão nas aulas regulares de educação física escolar. É uma escala do tipo Likert de cinco pontos (1 para não me sinto capaz e 5 para completamente capaz), composta 33 itens, separados em três subescalas referentes a três tipos de deficiência. O instrumento foi traduzido e adaptado ao contexto brasileiro para o estudo, sendo a tradução validada por dois juízes. As subescalas obtiveram bons índices de confiabilidade interna (avaliado pelo Alpha de Cronbach): deficiência intelectual (11 itens, $\alpha = 0,936$); deficiência física (12 itens, $\alpha = 0,952$); e deficiência visual (10 itens, $\alpha = 0,960$).

Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (IAOCHITE; AZZI, 2012): teve por objetivo investigar a fonte de informações que os participantes mais valorizam para compor a percepção de capacidade para ensinar educação física de maneira inclusiva. O instrumento contém 16 itens do tipo Likert de seis pontos (1 para totalmente falso e 6 para totalmente verdadeiro) e quatro dimensões que refletem as fontes de autoeficácia docente. Para este estudo, foi utilizada a dimensão da experiência vicária ($\alpha = 0,646$), composta por três itens, que remetem às informações advindas da observação de modelos.

2.2 Procedimentos

Após apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos de uma universidade pública (Parecer nº 1.479.299), os coordenadores dos respectivos cursos foram contatados e autorizaram a realização da pesquisa, com consentimento dos professores das disciplinas quando ocorreu a recolha de informações. No mês de maio de 2016, os estudantes foram então convidados e, aqueles que se sentiram suficientemente esclarecidos e se interessaram em participar, preencheram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Em seguida responderam aos instrumentos, procedimento que levou aproximadamente 45 minutos.

Após a coleta os dados foram tabulados em planilhas do Microsoft Excel, e o tratamento dos dados foi realizado no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22 para Windows. Em relação às análises, a comparação de variáveis quantitativas entre dois grupos independentes foi feita com o Teste T de *Student*. A associação entre variáveis quantitativas foi estudada com o Coeficiente de Correlação de Pearson e a relação entre variáveis quantitativas e ordinais com o Coeficiente de Correlação de Spearman. Nos testes estatísticos, foi considerado um nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

3 Resultados

Após os procedimentos de análise, observou-se que os participantes da pesquisa apresentaram moderada percepção de capacidade para ensinar de maneira a promover a inclusão nas aulas de educação física. Como se encontra na Tabela 1, os valores médios das dimensões referentes à inclusão de deficientes intelectuais, físicos e visuais ficaram acima da média escalar. No que se refere à fonte da experiência vicária ($M = 4,44$), esta também apresentou escore médio acima da média escalar (escore 3,5), indicando que esta pode ter sido uma fonte importante para a constituição da autoeficácia dos participantes.

Também se observaram correlações positivas e significativas entre as dimensões da autoeficácia e a fonte da experiência vicária. Futuros professores com escores mais elevados nas experiências vicárias tiveram também escores mais elevados nas três dimensões da autoeficácia,

deficiências intelectuais ($r = 0,218$), deficiências físicas ($r = 0,236$) e com deficiências visuais ($r = 0,196$).

Tabela 1 – Caracterização e correlação entre a autoeficácia para inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física e a fonte de experiência vicária (N = 188).

Escala/dimensão	Mínimo	Máximo	Média (Desvio- Padrão)	Experiência vicária (r)
Autoeficácia para a inclusão de alunos com deficiência				
Deficiência intelectual	1,00	4,82	3,17 (0,73)	0,218**
Deficiência física	1,00	5,00	3,25 (0,79)	0,236**
Deficiência visual	1,00	5,00	3,14 (0,90)	0,196**
Fontes de autoeficácia docente				
Experiências vicárias	1,67	6,00	4,44 (0,92)	

$r =$ Coeficiente de Correlação de Pearson: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Fonte: Dados do autor

Com relação à associação entre a percepção de auteficácia para o ensino inclusivo nas aulas de educação física e variáveis ligadas a formação inicial, encontrou-se resultados distintos, como pode ser observado na Tabela 2. Existiu uma correlação positiva e significativa ($p < 0.001$) entre o nível de preparação e as dimensões da autoeficácia, indicando que os participantes que se perceberam melhor preparados para realizar atividades docentes apresentaram também valores mais elevados de autoeficácia em relação à inclusão de alunos portadores de deficiências intelectuais ($R = 0.389$), deficiências físicas ($R = 0.364$) e deficiências visuais ($R = 0.375$). Também foi observada uma correlação positiva, mas de baixa intensidade, da dimensão deficiência física com o ano que cursa atualmente ($R = 0.145$; $p < 0.05$), indicando uma ligeira associação entre estas variáveis.

Por outro lado, a percepção do contributo do número de disciplinas cursadas e do curso para realizar uma prática pedagógica inclusiva com alunos com deficiência não está correlacionada nem com as dimensões da autoeficácia nem com a fonte da experiência vicária (correlações próximas de zero e não significativas ($p > 0.05$)).

Tabela 2 – Correlação da autoeficácia para inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física e a fonte de experiência vicária com variáveis da formação inicial (N = 188).

Escala/dimensão	Deficiência	Deficiência	Deficiência	Experiências vicárias
	Intelectual	Física	Visual	
Ano que cursa atualmente	0,079	0,145*	0,140	-0,040
Número de disciplinas cursadas ligadas ao ensino inclusivo	0,063	0,103	-0,011	-0,011
Percepção da contribuição das disciplinas do curso para realizar o ensino inclusiva na escola ⁽¹⁾	0,117	0,041	-0,006	0,134
Percepção de preparação para realizar o ensino a alunos com deficiência na escola ⁽¹⁾	0,389**	0,364**	0,375**	0,131

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

⁽¹⁾ Respostas em escala ordinal: nada, pouco, muito.

Fonte: Dados do autor

4 Discussão

Esta pesquisa identificou futuros professores de educação física com uma percepção moderada de confiança para ensinar de maneira a incluir alunos com deficiências nas aulas regulares na escola. Esse resultado ressoa o que é encontrado na literatura (MARTINS; CHACON, 2019; TRIEZENBERG, 2014). Formar professores que se percebam capazes de realizar uma prática pedagógica inclusiva, pode contribuir para que mudanças práticas ocorram ao nível da Educação Básica, em busca de uma educação mais social e humana. De fato, a formação inicial precisa refletir sobre suas práticas para que os professores se sintam capazes,

mas também para realizar um ensino inclusivo. Isso requer então, que eles tenham diferentes experiências formativas que os tornem capazes de engendrar o conhecimento produzido e transformá-lo em ação. Uma ação prática, reflexiva e inclusiva.

Sendo os participantes desta pesquisa estudantes em formação e apresentado um nível moderado de autoeficácia docente, ainda é possível desenvolvê-la. Assim, é necessário promover práticas formativas que favoreçam o desenvolvimento dos futuros professores nessa direção. Futuros professores se beneficiam das aprendizagens em disciplinas da graduação, conhecimento da legislação, experiência e convivência com pessoas deficientes (LOREMAN; SHARMA; FORLIN, 2013; MARTINS; CHACON, 2019). Continuar oferecendo situações dessa natureza se mostra uma efetiva estratégia para fortalecer a crença de autoeficácia para a inclusão na escola. Contudo, essas experiências precisam ser pensadas e elaboradas de maneira eficaz, no que diz respeito ao objetivo, estrutura e avaliação.

De outro lado, nota-se que os participantes desta pesquisa indicaram não perceberem contribuição efetiva da formação inicial para que se sintam capazes de ensinar de maneira inclusiva nas aulas de educação física. Especialmente, quando se observa que não foram encontradas relações entre se perceberem capazes de ensinar e as disciplinas que realizaram durante o curso. No que tange o ensino inclusivo, parece haver um indicativo na literatura acerca das fragilidades da formação inicial (FALKENBACH et al., 2007; PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004). Portanto, uma vez que a sociedade se encontra em constante evolução, há também que se repensar as práticas formativas, e, quando necessário, formular novas possibilidades. Assim, pensar em uma formação que procure intencionalmente contribuir, entre outros elementos, para o fortalecimento da autoeficácia docente para promover o ensino inclusivo, também é pensar na produção do conhecimento sobre a área, as necessidades dos alunos, experimentar o ensino inclusivo, bem como investigar as práticas de outros professores.

Os seres humanos têm uma capacidade inata de aprender pela observação de modelos. Destaca-se que esse tipo de aprendizagem não é apenas imitação (AZZI, 2010), mas a possibilidade de aprender por meio da observação de um dado comportamento, que poderá ser adotado ou não pelo indivíduo, além da possibilidade de poder diversificar, produzindo novas versões de ações bem como adaptá-las de acordo com o contexto social (BANDURA, 2008).

Neste estudo, observou-se uma relação positiva da experiência vicária com as dimensões da autoeficácia docente analisadas. Observar professores competentes e práticas educativas de sucesso pode ser uma oportunidade de se obter novos conhecimentos, habilidades e competências, que, em última instância, podem adicionar às informações que compõem o julgamento de autoeficácia dos indivíduos (BANDURA, 1997). No entanto, a experiência vicária, é uma fonte pouco explorada quando se trata da formação de professores para o ensino inclusivo (MARTINS; CHACON, 2019). Isso fica mais evidente, quando se observa que referida fonte não se associou à nenhuma das variáveis educacionais investigadas, como o número de disciplinas e percepção de contribuição do curso para a formação e capacidade para o ensino inclusivo.

A preocupação em oferecer vivências práticas deve continuar existindo. Como Bandura (1997) afirma, a obtenção de sucesso numa tarefa pode ser a evidência mais poderosa de que possui o que é necessário para obter sucesso. Mas entender a escola como locus de formação e valorizar o professor (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019), também é observar o que o professor faz, como faz e porque o faz. Essa perspectiva investigativa da formação pode ajudar, entre outros elementos, a se aprender habilidades de solução de problemas, trabalho em grupo, busca de ajuda quando necessário, aptidões importantes para o desenvolvimento profissional do professor (NÓVOA, 2011).

Na formação inicial, a experiência vicária ocorre a partir da observação de exemplos e modelos sociais, e pode ser mais efetiva quando o aluno da graduação se depara com modelos competentes (MORRIS; USHER; CHEN, 2017). Quando estes modelos possuem habilidades e características semelhantes ao observador, oferece subsídios que podem promover ou sustentar sua crença de autoeficácia, influenciando assim a percepção de condição para evoluir e buscar um bom desempenho em atividades de mesmo cunho (COSTA, 2008). Contudo, a força da percepção desta fonte depende da qualidade da experiência observada, da credibilidade e da competência, em termos de conhecimento sobre o assunto, como também da comunicação desses conhecimentos. Modelos competentes não são somente aqueles que obtêm sucesso ao final da prática, mas também aqueles que conseguem comunicar de maneira clara as dificuldades e dilemas e as estratégias recrutadas para superá-las.

Dessa forma, professores universitários que tratam do ensino inclusivo têm papel importante na formação dos futuros professores. Eles são reconhecidos como detentores do

conhecimento relativo ao domínio investigado. Assim, a maneira como esses professores ensinam, demonstram e oferecem situações de aprendizagem para os futuros professores podem fornecer informações que se relacionam à crença de capacidade para ensinar.

Professores da educação básica também podem ser fonte de informação para o julgamento de capacidade para ensinar dos futuros professores. Assim, destacam-se os momentos de estágio, residência pedagógica e projetos de iniciação à docência, durante a formação inicial, em que o futuro professor tem a possibilidade de observar outros professores ensinando. Esse momento tem sido reconhecido como importante para a formação e desenvolvimento da autoeficácia docente (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2017; MORRIS; USHER; CHEN, 2017). No entanto, é imprescindível observar que, para o professor da educação básica ser um modelo competente, é necessário que ele passe por um processo de formação para receber os estagiário, por exemplo (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019).

Por fim, quando não se tem a possibilidade de observar diretamente professores, vídeos podem ser uma alternativa, podendo ser utilizados, inclusive, como forma de introdução do estudante ao tema e a tarefa, aos desafios e possibilidades do ensino que promove a inclusão dos alunos nas aulas de educação física. Quando produzidos com o intuito informativo, formativo e investigativo das práticas, tem o potencial de promover a aprendizagem também, eliminando-se a barreira física de poder estar em diferentes locais.

O conhecimento, portanto, é importante para o desenvolvimento profissional docente. Como mostrou a revisão de Martins e Chacon (2019), formações teóricas foram capazes de promover mudanças na autoeficácia de seus participantes. No entanto, os cursos que articularam os conhecimentos com a prática, obtiveram resultados mais expressivos. Desse modo, devem ser oferecidos durante a graduação vivências práticas durante as aulas, estágios supervisionados obrigatórios na área de educação física adaptada, cursos de extensão à comunidade, assim como o aumento de carga horária nas disciplinas de educação física adaptada (PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004). Contudo, nem sempre a percepção de sucesso em experiências de aprendizagem relacionadas ao ensino inclusivo é suficiente para promover a autoeficácia docente.

Portanto, argumenta-se que há que ser oferecido também situações em que o futuro professor tenha a oportunidade de observar e analisar práticas de professores experientes

realizando um ensino inclusivo, de modo que consiga desenvolver novos conhecimentos, novas estratégias e novas formas de ver o mundo a partir da inclusão. Serão esses conhecimentos e habilidades observadas, fonte e subsídio para que o sucesso nas experiências práticas seja construído, e assim, favorecer a percepção de capacidade para ensinar de modo a incluir alunos com deficiências nas aulas de educação física. Professores com elevados níveis de autoeficácia docente são mais propensos para persistir na tarefa e muitas vezes conseguem realizá-la com êxito, assim como são mais favoráveis a introduzir práticas e metodologias inovadoras e a serem democráticos com os alunos. Por isso, a autoeficácia docente pode ser desenvolvida permitindo bons desempenhos profissionais e engajamento dos alunos nas aulas de educação física escolar (BLOCK et al., 2013; VENDITTI JÚNIOR, 2010).

5 Considerações finais

Identificar e compreender como crenças motivacionais se apresentam e se desenvolvem na formação inicial pode se constituir em uma evidência bastante prática para que estratégias educacionais possam ser aprimoradas. Este estudo teve por objetivo investigar a autoeficácia para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física e fonte da experiência vicária, e suas associações com variáveis ligadas a formação, como o ano da licenciatura que o participante cursava, número de disciplinas e percepção de contribuição formativa do curso para o ensino inclusivo.

De maneira geral, os participantes da pesquisa apresentaram uma percepção moderada de autoeficácia, e que houve uma associação também moderada entre a crença e a fonte da experiência vicária. De outro lado, não foram observadas relação entre a autoeficácia e a experiência direta com o número de disciplinas nem com a percepção de contribuição da formação inicial para o ensino inclusivo. É importante ressaltar que durante o curso de educação física deve-se abordar e proporcionar aos alunos saberes teóricos e práticos relacionados ao tema, para que não se responsabilize apenas uma disciplina durante a graduação para tratar desse vínculo. O desenvolvimento de estratégias para ensinar educação física de forma inclusiva deveria ocorrer nas diferentes disciplinas que compõem a formação inicial (e continuada) dos profissionais ligados à escola.

Esse resultado indica a importância da associação dos conhecimentos teóricos a realidade prática. Valoriza-se a experiência direta, contudo, afirma-se a importância da experiência vicária para futuros professores que possuem pouco conhecimento e experiência com a tarefa. Assim, destacou-se também a importância da aprendizagem pela observação, que pode ser promovida via experiência vicária. Essa, tem um potencial educativo e formativo ainda pouco explorado, principalmente em se tratando do ensino de maneira a promover a inclusão de alunos.

A despeito dos resultados encontrados, faz-se necessário apontar algumas limitações deste estudo, no que se refere a generalizações, recorte e orientações. Devido ao contexto específico desta pesquisa, que ocorreu com participantes de apenas duas instituições, pensar em generalizações pode ser um equívoco. Cada uma possui orientações e currículos de formação distintas, bem como se apresentam em dois universos diferentes: uma pública e outra privada.

Também há que se considerar o recorte selecionado para esta pesquisa. Há outras variáveis que podem estar associadas à percepção de autoeficácia dos futuros professores, que, por razões de escolha, não foram abordadas neste estudo, como possuir experiência com o público alvo, tanto na esfera educativa como nas sociais. Neste estudo também não foram identificados o semestre em que os participantes cursavam no momento da coleta de dados, que pode ter mascarado a percepção de capacidade em relação à formação. Será que futuros professores que estavam mais próximos de completarem o curso tinham percepções diferentes acerca da própria capacidade, ou da contribuição das disciplinas para que pudessem se sentir capazes de ensinar? Por fim, o percurso metodológico da pesquisa quantitativa pode não ter sido suficiente para fazer emergir nuances que pudessem se associar à percepção de autoeficácia.

Diante dos resultados e das limitações apontadas Destaca-se que a realização de mais pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores para o ensino de educação física adaptada relacionada a teoria social cognitiva e mais propriamente a autoeficácia docente, poderá contribuir para o esclarecimento sobre como essas crenças se comportam ao longo da formação e atuação profissional na área, tanto quanto oferecer subsídios para investigações futuras que tenham a docência de maneira inclusiva inserida em contextos educacionais.

Como apontaram Morris, Usher e Chen (2017), as fontes de autoeficácia precisam ser melhor exploradas para se entender como são selecionadas e avaliadas pelos professores, sobretudo, os que estão em formação. Dessa maneira, práticas mais efetivas, contextualizadas e significativas poderão ajudar a promover a percepção de capacidade para ensinar dos futuros professores.

Referências

ALVARENGA, C. E. A.; AZZI, R. G. Relações significantes entre a autoeficácia computacional docente e variáveis pessoais e contextuais: um estudo com professores brasileiros. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 50–67, 2013.

AZZI, R. G. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 252–258, 2010.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York, NY: Freeman, 1997.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (ed.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15–41.

BLOCK, M. E. *et al.* Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 30, n. 2, p. 184–205, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, 2005.

COSTA, A. E. B. DA. Modelação. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (ed.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa, 2008. p. 123–148.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Formação inicial de professores e crenças de autoeficácia para ensinar educação física na escola. *In*: IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. (ed.). **Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política**. 1. ed. Porto Alegre: Letra1, 2017. p. 67–81.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Teaching experiences in supervised practicum and self-efficacy to teach physical education in school. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 201–211, 2015.

DANCEY, C.; REIDY, J. **Statistics without maths for psychology**. 7. ed. London: Pearson,

2017.

FALKENBACH, A. P. *et al.* A questão da integração e da inclusão nas aulas de Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 106, 2007.

FERNANDES, M. M.; COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219–232, jun. 2019.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. XVI, p. 5–20, 2008.

GOROZIDIS, G.; PAPAIOANNOU, A. Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. **European Physical Education Review**, Driffield, v. 17, n. 2, p. 231–253, 2011.

GUTIERRES FILHO, P. *et al.* Revisão da produção científica internacional sobre crenças, atitudes, opiniões, e comportamentos docentes na inclusão em Educação Física. **LIBERABIT**, Lima, v. 18, n. 2, p. 173–181, 2012.

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

KÜNSTING, J.; NEUBER, V.; LIPOWSKY, F. Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. **European Journal of Psychology of Education**, Lisboa, v. 31, n. 3, p. 299–322, 2016.

LEVIN, B. B. The development of teachers' beliefs. *In*: FIVES, H.; GILL, M. G. (ed.). **International handbook of research on teacher beliefs**. 1. ed. New York: Routledge, 2015. p. 48–65.

LOREMAN, T.; SHARMA, U.; FORLIN, C. Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. **Australian Journal of Teacher Education**, Perth, v. 38, n. 1, p. 26–44, 2013.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e educação especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. e70, 2019.

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

MORRIS, D. Teaching self-efficacy. *In*: **Oxford research encyclopedia of education**. Oxford: Oxford University Press, 2017. v. 1, p. 1–30.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L.; CHEN, J. A. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: a critical review of emerging literature. **Educational Psychology Review**, New York, v. 29, n. 4, p. 795–833, 2017.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PALLA, A. C.; MAUERBERG-DECASTRO, E. Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sobama**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 25–34, 2004.

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

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Physical education student teacher's self-efficacy beliefs. **Motriz. Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942–949, 2010.

SOUZA NETO, S. DE; CYRINO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 52–72, 2019.

TRIEZENBERG, T. N. **Self-efficacy towards inclusion among physical education teachers with and without an undergraduate adapted physical education teaching minor**. 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado em Science in Exercise and Sport Science) - College of Science and Health, University of Winsconsin-La Crosse, 2014.

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

WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO]. **Local action**. Creating health promoting schools. Atlanta: WHO, 2000.

Recebido em: 19/08/2019

Aprovado para publicação em: 27/08/2019

Publicado em: 27/08/2019