

PONTES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: AUTOEFICÁCIA DOCENTE E SENSIBILIZAÇÃO PARA A DEFICIÊNCIA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

• Rubens Venditti Júnior¹

• Milton Vieira do Prado Júnior²

• Márcio Pereira da Silva³

RESUMO: Introdução: A inclusão escolar tem ampliado as demandas relacionadas à formação de professores para atuação em contextos educacionais inclusivos, especialmente na Educação Física Escolar. Nesse cenário, a autoeficácia docente constitui um importante constructo para compreender a confiança dos professores em promover a participação de estudantes com deficiência. **Objetivo:** analisar as contribuições de um programa de formação continuada em Educação Física Adaptada para o desenvolvimento da autoeficácia docente e para a sensibilização em relação à deficiência e à inclusão escolar. **Método:** Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, realizada a partir da implementação e avaliação de um programa de formação continuada desenvolvido em parceria entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Diretoria Regional de Ensino de Bauru/SP. Participaram 46 professores de Educação Física vinculados à rede pública de ensino. Os dados foram obtidos por meio de questionário de caracterização, escalas de autoeficácia docente e questões abertas. **Resultados:** Os resultados evidenciaram níveis positivos de autoeficácia, com destaque para as dimensões relacionadas à experiência direta, experiência vicária e persuasão social. As análises qualitativas indicaram que as vivências práticas, as trocas de experiências e os momentos de reflexão contribuíram para fortalecer a confiança profissional, ampliar a compreensão sobre a deficiência e favorecer atitudes mais inclusivas. **Conclusão:** Conclui-se que programas de formação continuada fundamentados nas fontes

* **Autor correspondente:** Rubens Venditti Júnior. E-mail: r.venditti-junior@unesp.br

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São Paulo, SP (Brasil). E-mail: r.venditti-junior@unesp.br

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São Paulo, SP (Brasil). E-mail: milton.vieira@unesp.br

3 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São Paulo, SP (Brasil). E-mail: marcio.pereira-silva@unesp.br

Submissão: 17/06/2026

Aceite: 23/07/2026

ISSN: 3086-5336

Editores: Prof. Dr. Elias Porto e Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira (Centro Universitário Adventista (UNASP), São Paulo).

Como citar: Venditti Júnior, R., Vieira do Prado Júnior, M., & Pereira da Silva, M. (2026). Pontes para a Inclusão Escolar: autoeficácia docente e sensibilização para a deficiência em um programa de formação continuada em Educação Física Adaptada. *Journal of Interdisciplinary Lifestyle Studies*, 14(lifestyle), e02187. <https://doi.org/10.19141/jils.v14ilifestyle.2187>



de autoeficácia propostas pela Teoria Social Cognitiva podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente e para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Palavras-chave: autoeficácia docente; inclusão escolar; formação continuada; atuação inclusiva; Educação Física Adaptada.

Bridges to School Inclusion: Teacher Self-Efficacy and Disability Awareness in a Continuing Education Program in Adapted Physical Education

ABSTRACT: Introduction: School inclusion has increased the demand for teacher education aimed at working in inclusive educational settings, particularly in Physical Education. In this context, teacher self-efficacy is an important construct for understanding teachers' confidence in promoting the participation of students with disabilities. **Objective:** To analyze the contributions of a continuing education program in Adapted Physical Education to the development of teacher self-efficacy and disability awareness. **Method:** This descriptive study adopted a mixed-methods approach and was conducted through the implementation and evaluation of a continuing education program developed in partnership between São Paulo State University (UNESP) and the Regional Board of Education of Bauru, São Paulo, Brazil. Participants included 46 Physical Education teachers from the public school system. Data were collected through a participant characterization questionnaire, teacher self-efficacy scales, and open-ended questions. **Results:** The findings indicated positive levels of self-efficacy, particularly in the dimensions related to mastery experiences, vicarious experiences, and social persuasion. Qualitative analyses indicated that practical activities, experience sharing, and reflective discussions contributed to strengthening professional confidence, expanding participants' understanding of disability, and fostering more inclusive attitudes. **Conclusion:** Continuing education programs grounded in the sources of self-efficacy proposed by Social Cognitive Theory can contribute to teachers' professional development and to the promotion of more inclusive pedagogical practices.

Keywords: teacher self-efficacy; school inclusion; continuing education; inclusive teaching practices; Adapted Physical Education.

Puentes para la Inclusión Escolar: Autoeficacia Docente y Sensibilización hacia la Discapacidad en un Programa de Formación Continua en Educación Física Adaptada

RESUMEN: Introducción: La inclusión escolar ha ampliado las demandas relacionadas con la formación docente para actuar en contextos educativos inclusivos, especialmente en la



Educación Física Escolar. En este escenario, la autoeficacia docente constituye un importante constructo para comprender la confianza de los profesores para promover la participación de estudiantes con discapacidad. **Objetivo:** Analizar las contribuciones de un programa de formación continua en Educación Física Adaptada al desarrollo de la autoeficacia docente y a la sensibilización hacia la discapacidad y la inclusión escolar. **Método:** Se trata de una investigación descriptiva, con enfoque cuantitativo-cualitativo, realizada a partir de la implementación y evaluación de un programa de formación desarrollado en colaboración entre la Universidad Estadual Paulista (UNESP) y la Dirección Regional de Educación de Bauru, São Paulo, Brasil. Participaron 46 profesores de Educación Física de la red pública de enseñanza. Los datos fueron obtenidos mediante un cuestionario de caracterización, escalas de autoeficacia docente y preguntas abiertas. **Resultados:** Los resultados evidenciaron niveles positivos de autoeficacia, especialmente en las dimensiones relacionadas con las experiencias de dominio, las experiencias vicarias y la persuasión social. Los análisis cualitativos indicaron que las actividades prácticas, el intercambio de experiencias y los momentos de reflexión contribuyeron a fortalecer la confianza profesional, ampliar la comprensión sobre la discapacidad y favorecer actitudes más inclusivas. **Conclusión:** Se concluye que los programas de formación continua fundamentados en las fuentes de autoeficacia propuestas por la Teoría Social Cognitiva pueden contribuir al desarrollo profesional docente y a la promoción de prácticas pedagógicas más inclusivas.

Palabras-clave: autoeficacia docente; inclusión escolar; formación continua; actuación inclusiva; Educación Física Adaptada.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como um dos principais desafios da educação contemporânea, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, nos processos formativos e na organização dos sistemas de ensino. Mais do que garantir o acesso de estudantes com deficiência à escola regular, a perspectiva inclusiva pressupõe a criação de condições que favoreçam sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem, respeitando as diferenças e promovendo oportunidades educacionais equitativas (UNESCO, 2020; Brasil, 2015).

No contexto da Educação Física (EF) Escolar (EFE), esse desafio assume características específicas. A diversidade de conteúdos, a centralidade das práticas corporais e a necessidade de adaptações pedagógicas constantes fazem com que professores sejam frequentemente confrontados com situações que exigem conhecimentos específicos, sensibilidade pedagógica e confiança profissional para promover a participação de estudantes com deficiência (Cidade & Freitas, 2002; Fiorini & Manzini, 2018).

Apesar dos avanços normativos e institucionais relacionados à inclusão, muitos professores ainda relatam dificuldades para atuar em contextos inclusivos. Entre os principais desafios destacam-se a insuficiência da formação inicial, a escassez de oportunidades de formação continuada, a falta de experiências práticas relacionadas à deficiência e a insegurança diante das demandas pedagógicas impostas pela inclusão escolar (Mantoan, 2015; Fiorini, Deliberato, Manzini, & Brancatti, 2016).



Nesse cenário, o conceito de autoeficácia proposto por Bandura (1977, 1997) oferece importantes contribuições para compreender a atuação docente em contextos inclusivos. A autoeficácia refere-se às crenças que os indivíduos possuem acerca de sua capacidade de organizar e executar ações necessárias para alcançar determinados objetivos. No campo educacional, essas crenças influenciam a forma como os professores enfrentam desafios, persistem diante de dificuldades e implementam estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem dos estudantes (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

A autoeficácia docente para inclusão de estudantes com deficiência refere-se especificamente às crenças dos professores sobre sua capacidade de planejar, adaptar e conduzir experiências de aprendizagem que favoreçam a participação efetiva desse público em contextos educacionais inclusivos. A literatura da EF Adaptada (EFA) tem apontado que professores com maiores níveis de autoeficácia tendem a apresentar atitudes mais favoráveis à inclusão, maior disposição para adaptar atividades e maior persistência diante de situações pedagógicas complexas (Block & Obrusnikova, 2007; Hutzler, 2003; Fiorini & Manzini, 2016; Venditti Junior, 2018).

Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são construídas a partir de quatro fontes principais: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais. No contexto da formação docente, essas fontes podem ser mobilizadas por meio de vivências práticas, observação de modelos de atuação, feedbacks qualificados, trocas entre pares e reflexão sobre experiências pedagógicas (Iaichite, Azzi, Polydoro & Winterstein, 2011).

Nesse sentido, programas de formação continuada em Educação Física Adaptada podem constituir espaços privilegiados para o fortalecimento da autoeficácia docente. Ao articular conhecimentos teóricos, experiências práticas e processos reflexivos, tais programas podem contribuir não apenas para a ampliação do repertório pedagógico dos professores, mas também para o desenvolvimento da confiança profissional necessária à atuação em contextos inclusivos (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Fiorini & Manzini, 2018).

Estudos recentes têm reforçado que formações continuadas baseadas em experiências práticas, colaboração entre pares e reflexão crítica favorecem mudanças positivas nas crenças docentes relacionadas à inclusão escolar (Sharma, Loreman, & Macanawai, 2016; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Além disso, evidências apontam que a autoeficácia docente constitui um importante preditor da implementação de práticas inclusivas e da qualidade das experiências educacionais oferecidas aos estudantes com deficiência (Zee & Koomen, 2016).

Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições de um programa de formação continuada em Educação Física Adaptada para o desenvolvimento da autoeficácia docente relacionada à inclusão escolar de estudantes com deficiência.

2. MÉTODO

2.1 Delineamento do estudo

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, desenvolvida a partir da implementação e avaliação de um programa de formação continuada em Educação Física Adaptada (EFA), oferecido na Universidade Estadual Paulista, por meio dos seus



programas de capacitação e formação continuada chamados Núcleos de Ensino. A investigação buscou compreender as contribuições deste processo formativo para o fortalecimento da autoeficácia docente relacionada à inclusão escolar de estudantes com deficiência, nas especificidades da EF Escolar Inclusiva.

2.2 Participantes

Participaram do estudo professores de Educação Física Escolar (EFE) e profissionais vinculados ao atendimento educacional especializado, inscritos voluntariamente no programa de formação continuada. A caracterização dos participantes considerou informações referentes a sexo, idade, formação acadêmica, tempo de atuação profissional, vínculo institucional e experiência prévia com estudantes com deficiência. Foram constituídas três turmas de formação, totalizando 49 participantes inicialmente inscritos, com três desistências ao longo do programa.

2.3 Programa de Formação Continuada

O programa analisado foi desenvolvido por meio de parceria entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Bauru, e a Diretoria Regional de Ensino de Bauru/SP, nos anos de 2018, 2019 e 2020.

O curso, intitulado “Adaptação Curricular na EF para alunos com deficiência: compreendendo a diversidade humana”, teve como público-alvo professores de EFE. Foram disponibilizadas 50 vagas, distribuídas entre professores(as) de EF e profissionais especializados(as) no atendimento educacional de estudantes com deficiência. A formação teve carga horária total de 36 horas, distribuídas entre encontros presenciais e atividades à distância (tabela 1).

A estrutura formativa contemplou nove momentos, sendo cinco presenciais e quatro a distância. Os encontros presenciais abordaram inclusão escolar, Educação Física Adaptada, adaptação curricular, diversidade humana, estratégias pedagógicas inclusivas, vivências corporais adaptadas e momentos de discussão coletiva. As atividades a distância envolveram leituras dirigidas, análise de materiais audiovisuais, elaboração de trabalhos reflexivos e exercícios de autoavaliação profissional.

A organização do programa contemplou experiências associadas às quatro fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997): experiências de domínio (experiências diretas), experiências vicárias (ou indiretas), persuasão social e estados fisiológicos e emocionais. Desse modo, a formação foi estruturada de maneira a articular conhecimentos teóricos, vivências práticas, trocas entre pares e reflexão sobre a atuação docente em contextos inclusivos. A Tabela 1 apresenta a estrutura geral do programa de formação continuada.

**Tabela 1.** Estrutura do Programa de Formação Continuada em Educação Física Adaptada e sua relação com as fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997).

Encontro	Atividade Desenvolvida	Objetivo Formativo	Fonte de Autoeficácia Predominante
1	Apresentação do curso, discussão sobre inclusão escolar e Educação Física Adaptada	Sensibilizar os participantes para os desafios e possibilidades da inclusão escolar	Persuasão social
2	Aula teórica sobre deficiência, diversidade humana e inclusão escolar	Ampliar conhecimentos sobre deficiência e contextos inclusivos	Persuasão social
3	Discussão de estratégias pedagógicas e adaptação curricular	Favorecer a reflexão sobre práticas inclusivas e resolução de problemas pedagógicos	Experiência vicária
4	Vivências práticas de Educação Física Adaptada	Proporcionar experiências concretas relacionadas à adaptação de atividades e participação de estudantes com deficiência	Experiência de domínio
5	Aplicação dos instrumentos de pesquisa, atividades práticas e discussão coletiva	Estimular a reflexão sobre a própria prática profissional e fortalecer a percepção de competência docente	Experiência de domínio
6	Atividade a distância: estudo dirigido e pesquisa temática	Aprofundar conhecimentos relacionados à inclusão escolar e Educação Física Adaptada	Persuasão social
7	Atividade a distância: análise crítica de material audiovisual	Favorecer a observação de situações relacionadas à inclusão e ampliar repertórios de atuação	Experiência vicária
8	Atividade a distância: elaboração de reflexão sobre a prática profissional	Estimular processos de autoavaliação e desenvolvimento profissional	Estados emocionais e fisiológicos
9	Encontro de encerramento, roda de conversa e compartilhamento de experiências	Promover integração dos participantes, reflexão coletiva e consolidação das aprendizagens desenvolvidas durante o curso	Estados emocionais e fisiológicos

Nota. A classificação das atividades foi realizada com base nas quatro fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997): experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais.

2.4 Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: (i) um questionário de caracterização do participante (QCP-2020); (ii) uma escala de autoeficácia docente (Escala A); e, (iii) uma escala de fontes de autoeficácia docente (Escala B). O questionário de caracterização foi utilizado para obter informações pessoais, acadêmicas e profissionais dos participantes. A Escala A avaliou a autoeficácia docente, contemplando os fatores Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe. A Escala B avaliou as fontes de autoeficácia docente, contemplando os fatores Experiência Direta, Experiência Vicária, Persuasão Verbal e Social e Estados Fisiológicos e Emocionais. Ambas utilizaram escala tipo Likert de 1 a 6 pontos.¹

.....
 1 A escala A, conhecida como A “Escala de autoeficácia do professor de Educação Física” (Polydoro et al., 2004) é uma versão derivada da escala OSTES (Ohio State Teacher Efficacy Scale) de autoeficácia do professor (Tschannen-Moran; Woolfolk-Hoy, 2001), que foi traduzida para o idioma português e adaptada à realidade brasileira e à atividade docente em EF escolar (Venditti Jr., 2005). Os pesquisadores realizaram adaptações da escala OSTES original, com o intuito de promover a especificidade tanto da área (EF), quanto dos termos linguísticos adequados ao idioma e à aplicabilidade dos questionamentos. A amostra compreendeu 267 estudantes e professores de EF. Foram realizadas alterações com respeito aos termos do questionamento, traduções e adequações de diversas expressões e palavras no intuito de evitar assertivas de duplo sentido e também para que houvesse



Para avaliar as fontes de constituição das crenças de autoeficácia docente foi utilizada a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (Escala B).² Também foram analisadas respostas abertas dos participantes, com o objetivo de identificar percepções sobre a experiência formativa, contribuições para a prática profissional e desafios relacionados à inclusão escolar.

2.5 Procedimentos

O curso foi divulgado junto às escolas da região de Bauru por meio da Diretoria Regional de Ensino. Após a inscrição voluntária dos participantes, os encontros foram realizados conforme cronograma previamente estabelecido. Ao longo da formação, foram desenvolvidas atividades expositivas, discussões em grupo, vivências práticas, análise de materiais audiovisuais, estudos dirigidos e momentos de reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva. Os instrumentos foram aplicados durante o desenvolvimento do programa, respeitando os procedimentos éticos previstos para pesquisas com seres humanos. O estudo foi conduzido de acordo com princípios estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.³

2.6 Análise dos dados

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva, com cálculo de frequências absolutas e relativas, médias e desvios-padrão. Os dados qualitativos provenientes das respostas abertas foram analisados por meio de análise temática, buscando identificar padrões de significado relacionados às experiências formativas e às percepções dos participantes sobre sua atuação em contextos inclusivos (Braun & Clarke, 2006). Os resultados quantitativos e qualitativos foram interpretados de forma complementar, permitindo compreender as contribuições do programa de formação continuada para o desenvolvimento da autoeficácia docente.

melhor compreensão dos itens, no contexto da EF e na realidade brasileira (Polydoro et al., 2004). A opção de resposta foi alterada para o intervalo de 1 a 6 pontos (que anteriormente era graduada em 9 pontos), tendo como significado, a graduação entre “pouco” (1) e (6) “muito” (Venditti Júnior, 2010; 2018).

2 Desenvolvida por Iachite (2007) e posteriormente empregada por Venditti Júnior (2010) em estudos com professores de Educação Física Adaptada, a escala foi construída com base na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), contemplando as quatro principais fontes de formação das crenças de autoeficácia: Experiência Direta (ou experiências de domínio), Experiência Vicária, Persuasão Verbal e Social e Estados Fisiológicos e Emocionais. O instrumento é composto por assertivas respondidas em escala do tipo Likert de seis pontos, variando de 1 (“discordo totalmente”) a 6 (“concordo totalmente”), nas quais os participantes indicam o grau de influência de diferentes experiências na construção de suas crenças de capacidade profissional. A estrutura fatorial da escala contempla quatro dimensões: (a) Experiência Direta, relacionada às vivências práticas e experiências acumuladas na atuação docente; (b) Experiência Vicária, associada à observação de modelos e à aprendizagem por meio das experiências de outros profissionais; (c) Persuasão Verbal e Social, referente ao apoio, feedback e encorajamento recebidos de colegas, gestores e formadores; e (d) Estados Fisiológicos e Emocionais, vinculados às interpretações emocionais e corporais associadas ao desempenho profissional. Segundo Venditti Júnior (2010), as fontes Experiência Direta e Experiência Vicária tendem a apresentar maior potencial explicativo para a constituição das crenças de autoeficácia em contextos de Educação Física Adaptada, enquanto os Estados Fisiológicos e Emocionais parecem assumir papel particularmente relevante em situações que envolvem interação com estudantes com deficiência e desafios associados à inclusão escolar.

3 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ FC Bauru, sob parecer nº 053903/2021 e CAAE nº 47157421.1.0000.5398. Os participantes foram previamente esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos do estudo, bem como sobre a garantia de anonimato, confidencialidade e liberdade para desistir da participação a qualquer momento, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



3. RESULTADOS

3.1 Perfil dos participantes

Participaram inicialmente do estudo 49 professores(as) de Educação Física Escolar (EFE), distribuídos em três turmas de formação. Entretanto, três participantes abandonaram o programa antes de completar um terço da carga horária prevista, sendo excluídos das análises. Assim, a amostra final foi composta por 46 participantes. A caracterização dos participantes é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2. Caracterização dos participantes (n = 46).

Variável	n	%	Média ± DP
Sexo			
Feminino	27	58,7	-
Masculino	19	41,3	-
Idade (anos)	-	-	28,9 ± 4,7
Tempo de atuação profissional (anos)	-	-	6,3 ± 4,2
Vínculo profissional			
Rede pública estadual	46	100,0	-
Também atua na rede municipal	17	37,0	-

Dos participantes válidos, 27 eram do sexo feminino (58,7%) e 19 do sexo masculino (41,3%). A idade média foi de 28,9 anos (DP = 4,7), enquanto o tempo médio de atuação profissional foi de 6,3 anos (DP = 4,2). Todos os participantes estavam vinculados à rede pública estadual de ensino na cidade de Bauru-SP, sendo que 17 deles (37,0%) também atuavam concomitantemente na rede municipal. Observa-se que a amostra foi composta predominantemente por professores(as) jovens e com experiência profissional relativamente recente, característica que pode contribuir para compreender o interesse dos participantes por processos de formação continuada relacionados à inclusão escolar e à EFA.

3.2 Percepção docente sobre atuação em Educação Física Adaptada (EFA)

Quando questionados sobre sua atuação em EFA, 61% (28 sujeitos) dos participantes relataram que ainda lhes faltavam competências para atuar com estudantes com deficiência, embora considerassem possível superar essa condição por meio de formação, experiência e aprimoramento profissional. Outros 31% (14 participantes) afirmaram possuir competências para atuar nesse contexto, enquanto 8% declararam não possuir as competências suficientes (Figura 1).

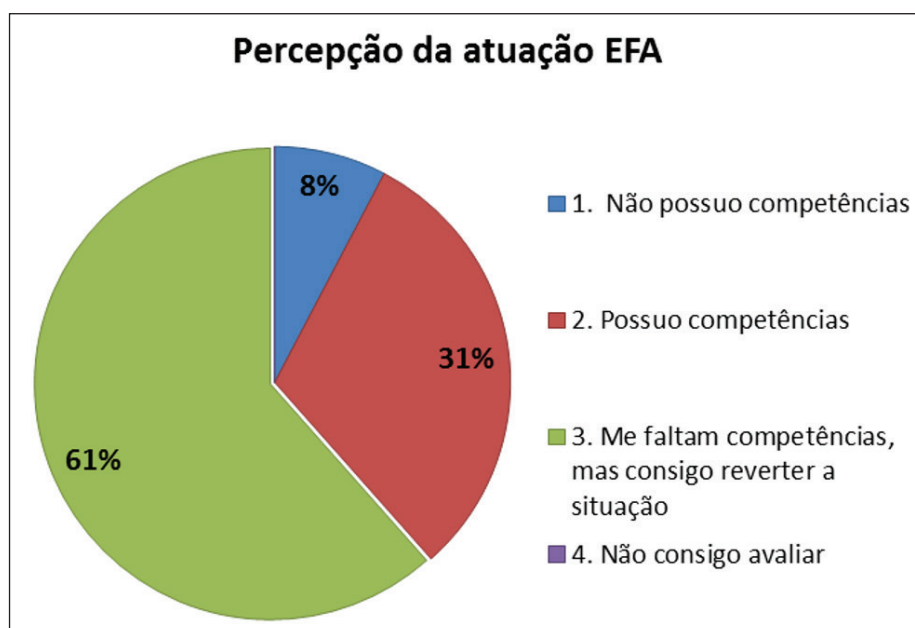


Figura 1. Percepção dos professores sobre sua atuação em Educação Física Adaptada (EFA).

Esse resultado (Figura 1) revela um aspecto particularmente relevante para a compreensão da autoeficácia docente. Embora os participantes reconheçam limitações em sua formação e atuação profissional, também demonstram acreditar na possibilidade de desenvolver novas competências para enfrentar os desafios da inclusão escolar. Segundo Bandura (1997), a percepção de capacidade para aprender, adaptar-se e superar dificuldades constitui um dos elementos centrais das crenças de autoeficácia.

No contexto da EFA, estudos têm demonstrado que a percepção de preparo para atuar com estudantes com deficiência está diretamente relacionada às oportunidades de formação inicial e continuada, bem como às experiências práticas vivenciadas pelos professores (Block & Obrušnikova, 2007; Fiorini & Manzini, 2016; 2018). Dessa forma, os resultados sugerem que programas formativos podem desempenhar papel importante no fortalecimento das crenças de competência profissional necessárias à promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Isto indica que a percepção de insuficiência formativa não se traduz necessariamente em descrença profissional, uma vez que a maioria dos participantes reconheceu lacunas em sua atuação, mas também apontou a possibilidade de superá-las por meio de formação, experiência e aprimoramento docente. Segundo Bandura (1997), indivíduos que acreditam ser capazes de desenvolver novas competências tendem a investir mais esforço, persistir diante das dificuldades e buscar estratégias para superar desafios profissionais.

3.3 Autoeficácia docente (Escala A)

Os resultados da Escala de Autoeficácia Docente (Escala A) indicaram níveis positivos de percepção de competência profissional entre os participantes.

**Tabela 3.** Autoeficácia docente dos participantes (Escala A)

Dimensão	Média	DP	Participantes com classificação elevada (%)
Autoeficácia Docente (Escore Geral)	4,54	0,99	64
Intencionalidade da Ação Docente	4,53	0,23	86
Manejo de Classe	4,56	0,12	93

Nota. Escala de resposta variando de 1 a 6 pontos. Valores mais elevados indicam maior percepção de autoeficácia docente.

Os resultados da Escala A indicaram níveis positivos de autoeficácia docente entre os participantes. O escore geral apresentou média de 4,54 (DP = 0,99), sendo que 64% dos professores obtiveram pontuação acima da média da escala. Em relação às dimensões avaliadas, observou-se média de 4,53 (DP = 0,23) para Intencionalidade da Ação Docente e média de 4,56 (DP = 0,12) para Manejo de Classe. Os percentuais de classificação elevada foram de 86% e 93%, respectivamente.

Em conjunto, esses resultados sugerem que os participantes apresentaram percepções favoráveis acerca de sua capacidade para planejar, organizar e conduzir situações de ensino em contextos educacionais inclusivos. Tais achados corroboram a literatura que aponta a autoeficácia docente como um importante preditor da qualidade das práticas pedagógicas, da persistência diante das dificuldades e da disposição para implementar estratégias inclusivas (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016).

No contexto da educação inclusiva, professores com níveis mais elevados de autoeficácia tendem a demonstrar maior abertura para adaptações curriculares, utilização de estratégias diferenciadas de ensino e promoção da participação de estudantes com deficiência nas atividades escolares (Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Martins & Chacon, 2020). Assim, os resultados encontrados sugerem que o processo formativo pode ter contribuído para fortalecer crenças positivas relacionadas à atuação profissional dos participantes.

3.4 Fontes de autoeficácia docente (Escala B)

A Escala B avaliou as fontes de autoeficácia docente. A seguir temos a tabela 4, com as informações a respeito da escala B aplicada na pesquisa.

Tabela 4. Fontes de autoeficácia docente (Escala B)

Fonte de Autoeficácia	Média	DP	Participantes com classificação elevada (%)
Escore Geral	4,66	1,51	64
Experiência Direta	5,02	0,56	60
Experiência Vicária	4,93	0,49	50
Persuasão Verbal e Social	5,23	0,34	50
Estados Fisiológicos e Emocionais	3,70	0,16	72



Nota. Escala de resposta variando de 1 a 6 pontos. Valores mais elevados indicam maior contribuição da fonte para a construção da autoeficácia docente.

Os resultados da Escala B evidenciaram níveis elevados das diferentes fontes de autoeficácia docente. A maior média foi observada para Persuasão Verbal e Social ($M = 5,23$; $DP = 0,34$), seguida por Experiência Direta ($M = 5,02$; $DP = 0,56$) e Experiência Vicária ($M = 4,93$; $DP = 0,49$). O fator Estados Fisiológicos e Emocionais apresentou média inferior às demais fontes ($M = 3,70$; $DP = 0,16$), embora 72% dos participantes tenham sido classificados em níveis elevados.

Esses resultados sugerem que o apoio recebido durante o processo formativo, as experiências práticas e as oportunidades de observação e compartilhamento de experiências desempenharam papel relevante na construção das crenças de autoeficácia dos participantes.

Os resultados indicam que as fontes mais fortemente associadas à autoeficácia docente dos participantes foram o apoio verbal e social, as experiências práticas e a observação de experiências de outros profissionais. Esses achados dialogam diretamente com a teoria social cognitiva de Bandura (1997), segundo a qual as crenças de autoeficácia são construídas principalmente a partir de quatro fontes: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais.

A predominância da Persuasão Verbal e Social sugere que o suporte recebido durante o processo formativo, os feedbacks positivos e as interações colaborativas entre os participantes exerceram influência significativa na construção das crenças de competência profissional. Da mesma forma, os elevados escores em Experiência Direta e Experiência Vicária reforçam a importância das vivências práticas e da observação de modelos de atuação para o desenvolvimento profissional docente (Pajares, 1997; laochite, Azzi & Vieira, 2017). Esses resultados também convergem com estudos que destacam a relevância das formações colaborativas e reflexivas para o fortalecimento da autoeficácia de professores que atuam em contextos inclusivos (Sharma et al., 2012; Forlin & Chambers, 2011).

3.5 Percepções dos participantes sobre o processo formativo

A análise das respostas abertas permitiu identificar quatro categorias temáticas (quadro 2), relacionadas às contribuições do programa de formação continuada para a atuação profissional em contextos inclusivos: vivências práticas e desenvolvimento da confiança profissional; aprendizagem por observação e compartilhamento de experiências; apoio formativo e fortalecimento da confiança docente; e sensibilização para a inclusão e compreensão da deficiência. Os relatos evidenciam que os participantes atribuíram importância não apenas à aquisição de conhecimentos técnicos relacionados à inclusão escolar, mas também às experiências práticas, às trocas entre pares, ao apoio recebido durante a formação e aos processos de sensibilização promovidos ao longo do curso.

A categoria relacionada às vivências práticas reforça a relevância das experiências de domínio para a construção da autoeficácia docente, consideradas por Bandura (1997) como a fonte mais influente para o desenvolvimento das crenças de competência. Da mesma forma, os relatos sobre observação e compartilhamento de experiências evidenciam a importância da aprendizagem vicária, especialmente em contextos de formação colaborativa.

Os depoimentos também revelam que o apoio recebido durante o curso favoreceu sentimentos de confiança e segurança profissional, corroborando estudos que apontam a persuasão



social como elemento relevante para o fortalecimento da autoeficácia docente (Pajares, 1997; Iao-chite et al., 2017). Além disso, os relatos de sensibilização indicam que a formação contribuiu para ampliar a compreensão sobre a deficiência e promover atitudes mais favoráveis à inclusão, aspecto amplamente discutido na literatura sobre educação inclusiva (Mantoan, 2015; Mittler, 2003).

Quadro 2. Categorias temáticas identificadas nas percepções dos participantes sobre o programa de formação continuada.

Categoria	Evidência Empírica
Vivências práticas e desenvolvimento da confiança profissional	"Seria interessante a programação de segundo módulo do curso para que pudéssemos vivenciar mais atividades práticas, pois cada professor poderia contribuir significativamente compartilhando suas experiências com o grupo." (A.R.S., Professor de EF)
Aprendizagem por observação e compartilhamento de experiências	"A troca de experiência foi extremamente rica. A colocação do professor no lugar do aluno com cegueira total elevou a reflexão e despertou a compreensão de que a individualidade ultrapassa barreiras quando o professor favorece o aprendizado e a união do grupo." (A.R.S., Professor de EF)
Apoio formativo e fortalecimento da confiança docente	"Em situações do cotidiano escolar, uma das situações planejadas para meu trabalho em sala pauta-se no compromisso com a elevação da autoestima dos meus alunos, para que possam sentir-se seguros na realização dos trabalhos, confiantes nas minhas intervenções e valorizados quanto ao seu desempenho. Garanto que os resultados são cada dia mais surpreendentes." (L.O., Professora de EF)
Sensibilização para a inclusão e compreensão da deficiência	"Quero relatar que chorei muito no filme e nunca havia assistido um filme sobre essa deficiência. Vou procurar outros. Obrigada pela oportunidade." (E.S., Professora de EF, sobre o filme <i>Meu Filho, Meu Mundo</i>)

Em conjunto, essas percepções sugerem que a formação continuada contribuiu para ampliar a confiança profissional dos participantes, fortalecer crenças de autoeficácia e favorecer reflexões críticas sobre a atuação docente junto a estudantes com deficiência.

4. DISCUSSÃO

4.1 Autoeficácia docente e formação continuada

Os resultados deste estudo evidenciaram níveis positivos de autoeficácia docente entre os participantes, indicando percepções favoráveis acerca de sua capacidade para organizar, adaptar e conduzir práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF. Esses achados dialogam diretamente com a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1997), segundo a qual as crenças de autoeficácia influenciam os processos de pensamento, motivação, tomada de decisão e persistência diante de desafios.

Para o autor, indivíduos que acreditam em sua capacidade de realizar determinadas tarefas tendem a investir mais esforço, demonstrar maior resiliência e enfrentar situações complexas com maior confiança. No contexto educacional, a autoeficácia docente tem sido reconhecida como um importante preditor do engajamento profissional, da qualidade das práticas pedagógicas e da disposição para implementar estratégias inovadoras (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Em ambientes inclusivos, essas crenças assumem papel ainda mais relevante, uma vez que os professores precisam lidar com demandas diversificadas, adaptar conteúdos, reorganizar atividades e promover oportunidades de participação para todos os estudantes. Estudos na área



da EFA têm demonstrado que professores com níveis mais elevados de autoeficácia tendem a apresentar atitudes mais favoráveis à inclusão e maior disposição para realizar adaptações pedagógicas (Block & Obrusnikova, 2007; Reina et al., 2019).

Os dados encontrados sugerem que o programa de formação continuada contribuiu para fortalecer percepções positivas acerca da atuação profissional em contextos inclusivos. Embora o delineamento da pesquisa não permita estabelecer relações causais, os resultados quantitativos e qualitativos convergem para a compreensão de que experiências formativas estruturadas podem favorecer o desenvolvimento da autoeficácia docente. Essa interpretação encontra respaldo em pesquisas que apontam a formação continuada como um dos principais mecanismos para ampliar conhecimentos, desenvolver competências e fortalecer a confiança dos professores para atuar com estudantes com deficiência (Fiorini & Manzini, 2018).

Resultados semelhantes foram observados por Taliaferro, Hammond e Wyant (2015), que identificaram níveis mais elevados de autoeficácia para inclusão entre futuros professores de EF após experiências formativas que combinaram conteúdos teóricos, práticas supervisionadas e contato com estudantes com deficiência. Esses achados reforçam a importância de experiências formativas estruturadas para o desenvolvimento da confiança profissional necessária à atuação em contextos inclusivos.

Além disso, os resultados tornam-se particularmente relevantes diante das evidências de que muitos professores de EF ainda relatam insegurança e insuficiência de preparo para atuar em contextos inclusivos (Fiorini & Manzini, 2016; 2018). O fato de parcela expressiva dos participantes reconhecer a existência de lacunas formativas, mas acreditar na possibilidade de superá-las, revela uma percepção compatível com a concepção de autoeficácia proposta por Bandura (1997), segundo a qual as crenças de capacidade são dinâmicas e podem ser fortalecidas por meio de experiências de aprendizagem significativas. Nesse sentido, a formação continuada parece ter contribuído não apenas para ampliar conhecimentos, mas também para fortalecer a percepção de que o desenvolvimento profissional é possível e contínuo.

4.2 Fontes de autoeficácia e arquitetura pedagógica do programa de formação

Além dos níveis positivos de autoeficácia docente, os resultados permitiram identificar a relevância das fontes de autoeficácia na experiência formativa analisada. De acordo com Bandura (1997), as crenças de eficácia são construídas a partir de quatro fontes principais: experiências de domínio (ou experiências diretas), experiências vicárias, persuasão verbal e social e estados fisiológicos e emocionais. A compreensão dessas fontes é fundamental para analisar como programas de formação podem contribuir para o fortalecimento da confiança profissional dos professores.

A arquitetura pedagógica do programa contemplou atividades relacionadas a essas quatro fontes. As oficinas práticas e vivências corporais proporcionaram experiências de domínio, consideradas por Bandura (1997) a fonte mais influente para o desenvolvimento da autoeficácia, pois permitem que os indivíduos experimentem situações de sucesso e construam percepções positivas sobre suas capacidades. No contexto da Educação Física Adaptada, a oportunidade de vivenciar estratégias inclusivas e testar adaptações pedagógicas pode favorecer a percepção de competência para atuar com estudantes com deficiência.

Os momentos de observação, discussão de casos e compartilhamento de experiências aproximaram-se das experiências vicárias, permitindo que os participantes aprendessem por meio



da observação de colegas e formadores. Segundo Bandura (1997), observar pessoas semelhantes obtendo sucesso em determinada tarefa pode fortalecer as crenças de eficácia dos observadores. Estudos na área da inclusão escolar indicam que a observação de modelos positivos e o intercâmbio de experiências entre professores constituem estratégias relevantes para o desenvolvimento profissional e para a adoção de práticas inclusivas (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

Os espaços de diálogo, feedback e orientação oferecidos pelos formadores podem ser compreendidos como processos de persuasão verbal e social. Essa fonte de autoeficácia envolve encorajamentos, orientações e mensagens que reforçam a percepção de capacidade dos indivíduos para enfrentar desafios (Bandura, 1997). Os resultados da Escala B mostraram que essa foi a dimensão com maior média entre os participantes, sugerindo que o apoio recebido durante a formação exerceu papel importante na construção da confiança profissional.

Por sua vez, os recursos audiovisuais, as rodas de conversa e os momentos de reflexão favoreceram a discussão de sentimentos relacionados à inclusão escolar, como insegurança, receio e responsabilidade profissional. Embora os estados fisiológicos e emocionais tenham apresentado média inferior às demais fontes, os resultados indicam que esses aspectos também estiveram presentes no processo formativo. Conforme destaca Bandura (1997), a forma como os indivíduos interpretam suas reações emocionais influencia suas crenças de eficácia, especialmente em situações percebidas como complexas ou desafiadoras.

Assim, os resultados reforçam a interpretação de que os efeitos formativos observados não decorreram exclusivamente da transmissão de conteúdos teóricos. Em consonância com os pressupostos da aprendizagem experiencial e da formação reflexiva de professores (Schön, 2000; Nóvoa, 2009), o fortalecimento da autoeficácia parece ter sido favorecido pela combinação entre prática, observação, apoio social e reflexão crítica, elementos amplamente reconhecidos como essenciais para o desenvolvimento profissional docente.

4.3 Autoeficácia, atitudes inclusivas e compreensão da deficiência

Os resultados deste estudo sugerem que as contribuições do programa de formação continuada não se limitaram ao fortalecimento das crenças de autoeficácia docente. As evidências qualitativas indicam que a formação também favoreceu processos de sensibilização, reflexão crítica e ampliação da compreensão acerca das experiências vivenciadas por estudantes com deficiência no contexto escolar.

Embora a Teoria Social Cognitiva enfatize a importância das crenças de capacidade para a realização de tarefas específicas (Bandura, 1997), a literatura da Educação Física Adaptada demonstra que a atuação docente em contextos inclusivos depende igualmente de atitudes favoráveis à inclusão, conhecimentos sobre deficiência e compromisso com a participação de todos os estudantes (Reina et al., 2019). Dessa forma, a autoeficácia constitui um componente importante, mas não suficiente, para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Nessa direção, Maher (2017) argumenta que a inclusão efetiva nas aulas de Educação Física depende não apenas da confiança docente para atuar com estudantes com deficiência, mas também da construção de conhecimentos específicos, atitudes inclusivas e oportunidades concretas de participação. Assim, a formação continuada precisa contemplar dimensões pedagógicas, atitudinais e relacionais que favoreçam a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas.



Essa interpretação encontra respaldo em estudos nacionais e internacionais que apontam que a simples aquisição de conhecimentos teóricos sobre deficiência não garante mudanças significativas nas práticas docentes (Fiorini & Manzini, 2018). Em contrapartida, experiências de contato, vivências práticas, observação de modelos e oportunidades de reflexão crítica têm sido associadas ao desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação à inclusão escolar. Tais experiências permitem que os professores compreendam melhor as potencialidades dos estudantes com deficiência e reconheçam possibilidades concretas de participação nas aulas de Educação Física.

Os relatos dos participantes corroboram essa perspectiva. As atividades práticas, as vivências corporais adaptadas, os momentos de compartilhamento de experiências e os recursos audiovisuais utilizados durante a formação favoreceram não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também processos de sensibilização relacionados à compreensão da deficiência e da inclusão escolar. Esses resultados aproximam-se das discussões propostas por Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017), ao destacar que a formação para a inclusão deve promover mudanças tanto no domínio técnico quanto nas concepções e atitudes dos professores.

Os resultados também convergem com Reina et al. (2019), que destacam a importância das experiências de contato e das vivências inclusivas para a construção de atitudes mais favoráveis em relação à participação de estudantes com deficiência. Segundo os autores, oportunidades de interação significativa tendem a reduzir estereótipos, ampliar a compreensão sobre a deficiência e fortalecer o compromisso docente com práticas inclusivas.

Além disso, os achados podem ser interpretados à luz do modelo social da deficiência, que compreende as barreiras ambientais, atitudinais e pedagógicas como fatores centrais para a exclusão de pessoas com deficiência. Sob essa perspectiva, a formação continuada contribui para deslocar o foco das limitações individuais dos estudantes para a responsabilidade coletiva de construção de ambientes educacionais acessíveis e inclusivos.

Assim, os resultados indicam que o desenvolvimento da autoeficácia docente para inclusão escolar não deve ser compreendido exclusivamente como um processo cognitivo relacionado à percepção de competência profissional. Trata-se também de um processo formativo que envolve construção de atitudes inclusivas, ampliação da compreensão sobre a deficiência, reflexão crítica sobre a prática pedagógica e reconhecimento do papel do professor na promoção da participação, da aprendizagem e do pertencimento de todos os estudantes no contexto escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou as contribuições de um programa de formação continuada em Educação Física Adaptada para o desenvolvimento da autoeficácia docente voltada à inclusão escolar de estudantes com deficiência. Os resultados evidenciaram níveis positivos de autoeficácia entre os participantes, especialmente nas dimensões relacionadas às experiências práticas, às trocas de experiências e ao apoio formativo.

Além do fortalecimento da confiança profissional, os achados indicaram que o programa favoreceu processos de sensibilização para a deficiência, ampliação da compreensão sobre a inclusão escolar e reflexão acerca do papel docente na promoção da participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Dessa forma, a autoeficácia docente mostrou-se

associada não apenas à percepção de competência profissional, mas também ao desenvolvimento de atitudes mais favoráveis à inclusão.

Os resultados reforçam as contribuições da Teoria Social Cognitiva para a compreensão da autoeficácia docente e sugerem que programas de formação continuada estruturados a partir das fontes de autoeficácia propostas por Bandura podem contribuir simultaneamente para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Como forma de sintetizar os principais resultados identificados no estudo, a Figura 2 a seguir apresenta uma representação visual das contribuições do programa de formação continuada em Educação Física Adaptada para o fortalecimento da autoeficácia docente e para a sensibilização em relação à deficiência. O infográfico organiza, de maneira integrada, a arquitetura do processo formativo, o perfil dos participantes, a percepção docente sobre a atuação em EFA, os resultados das Escalas A e B e os achados qualitativos relacionados às vivências práticas, às trocas entre pares, ao apoio formativo e à sensibilização para a inclusão.

Essa síntese visual reforça que a formação continuada analisada não se restringiu à transmissão de conteúdos, mas operou como espaço de articulação entre conhecimento, experiência, apoio social e reflexão crítica, elementos centrais para o desenvolvimento profissional docente em contextos inclusivos (figura 2).



Figura 2. Síntese visual das contribuições do programa de formação continuada em Educação Física Adaptada para o desenvolvimento da autoeficácia docente e a sensibilização para a deficiência. O infográfico reúne a arquitetura da formação, o perfil dos participantes, a percepção sobre atuação em EFA, os resultados das Escalas A e B e os principais achados qualitativos do estudo. Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Como limitações do estudo, destacam-se a utilização de uma amostra por conveniência e a ausência de acompanhamento longitudinal das práticas docentes após a formação. Recomenda-se



que pesquisas futuras investiguem os efeitos de longo prazo desses programas e sua relação com mudanças efetivas nas práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos inclusivos.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Ferramentas de inteligência artificial generativa foram utilizadas como apoio à revisão textual e à elaboração do infográfico apresentado no manuscrito, incluindo organização visual, diagramação e ilustrações vetoriais. Os dados, categorias analíticas, interpretação dos resultados e conteúdo científico, representados na figura decorrem exclusivamente da pesquisa conduzida pelos autores, que revisaram e validaram integralmente o material final.

REFERÊNCIAS

- Alves, W. F. (2005). A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: Paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, 19(1), 35–48.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- 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 Children with Disabilities (SE-PETE-D). *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cidade, R. E., & Freitas, P. S. (2002). *Educação Física e inclusão: Considerações para a prática pedagógica*. Midiograf.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Fiorini, M. L. S., Deliberato, D., Manzini, E. J., & Braccialli, L. M. P. (2016). Formação continuada em Educação Física Adaptada e inclusão escolar: percepção de professores participantes. *Revista Educação Especial*, 29(54), 95–108.
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2016). Formação de professores de Educação Física para inclusão escolar: revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 425–442. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>



- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2018). Formação continuada em Educação Física Adaptada: contribuições para a prática pedagógica inclusiva. *Revista da SOBAMA*, 19(1), 45–58.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347–373. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491800>
- Iaochite, R. T. (2007). *Autoeficácia de docentes de Educação Física* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Universidade Estadual de Campinas.
- Iaochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente e formação de professores. *Psicologia: Ensino & Formação*, 2(2), 7–23.
- Iaochite, R. T., Azzi, R. G., & Vieira, M. A. (2017). Autoeficácia docente e formação de professores: revisão da literatura nacional. *Educação em Revista*, 33, e162352. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162352>
- Maher, A. J. (2017). Including students with disabilities in physical education: A review of the literature from teacher perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 515–531. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1296932>
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.
- Martins, S. E. S. O., & Chacon, M. C. M. (2020). Autoeficácia docente e educação inclusiva: contribuições para a prática pedagógica. *Revista Educação Especial*, 33, 1–20.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Artmed.
- Nóvoa, A. (Ed.). (2009). *Os professores e a sua formação*. Porto Editora.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1–49). JAI Press.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iñiguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability, contact, and teaching experience. *European Physical Education Review*, 25(3), 817–833. <https://doi.org/10.1177/1356336X18766395>
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12(2), 317–333. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0>
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Loreman, T., & Macanawai, S. (2016). Factors contributing to the implementation of inclusive education in Pacific Island countries. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 397–412. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081636>
- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49–67. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2013-0112>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)



UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.

Venditti Júnior, R. (2010). *Autoeficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas.

Venditti Junior, R. (2018). *Escolhas profissionais e autoeficácia docente em Educação Física: Aspectos motivacionais e especificidades de atuação*. Appris.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>