



Validação transcultural da versão moçambicana da escala de autoeficácia em Educação Física inclusiva

Cross-cultural validation of the Mozambican version of the inclusive Physical Education self-efficacy scale

Autores

Leonor Picardo ¹
José Pedro Ferreira ²
Maria João Campos ²

¹Universidade Licungo (Moçambique)
²Universidade de Coimbra, CIDAF, FCDEF (Portugal)

Autor de correspondência:
Leonor Picardo
Leonorp3112@gmail.com

Cómo citar en APA

Picardo, L., Ferreira, J.P. & Campos, M.J. (2025). Validación transcultural de la versión mozambiqueña de la escala de autoeficacia en educación física inclusiva. *Retos*, 64, 853-865. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.107487>

Resumo

Introdução: A validação transcultural é um processo que se relaciona com a compreensão do outro.

Objetivo: analisar as propriedades psicométricas e a estrutura fatorial da versão moçambicana da *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors toward Children with Disabilities* (SE-PETE-D) (Block et al., 2013), denominada de Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva (EAE-EFI). Como objetivos secundários, analisar o impacto do género e das experiências individuais em lecionar a disciplina de Educação Física (EF) numa perspetiva inclusiva.

Metodologia: Foi realizada uma adaptação e uma validação para o contexto linguístico e cultural moçambicano a partir da versão validada para a população portuguesa por Campos et al. (2022). Participaram 149 estudantes estagiários de EF, sendo 109 de género masculino ($M=24,46 \pm DP=3,16$) e 40 do género feminino ($M=21,38 \pm DP=5,18$) recrutados em cursos de EF nas universidades das zonas Sul, Centro e Norte de Moçambique. Foi utilizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para testar a robustez da estrutura fatorial do instrumento. **Resultados:** Os valores dos índices de bondade e de ajustamento do modelo atestam a fidedignidade da versão moçambicana (NFI=0,83; TLI=0,91; CFI=0,92; IFI=0,92; RMSEA =0,074). Os valores de Alpha de Cronbach de cada uma das variáveis observadas variaram entre 0,786 e 0,823 para Deficiência Intelectual (DI), entre 0,732 e 0,826 para Deficiência Física (DF) e entre 0,729 e 0,847 para Deficiência Visual (DV), demonstrando valores bons de consistência interna. Relativamente ao género, não se observaram diferenças significativas nas dimensões da autoeficácia. Quanto à experiência no ensino de aluno com deficiência, foram observadas diferenças significativas ($p<0.01$).

Conclusões: Propor programas de intervenções mais específicas e realistas.

Palavras-chave

Autoeficácia; educação física; formação inicial; inclusão; validação.

Abstract

Introduction: Cross-cultural validation is a process related to understanding the other. **Purpose:** analyze the psychometric properties and factor structure of the mozambican version of the *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D) (Block et al., 2013), known as Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva (EAE-EFI). Secondary purposes, was analyze the impact of gender and individual experiences in teaching Physical Education (PE) from an inclusive perspective. **Method:** It was adapted and validated for the mozambican linguistic and cultural context using the version validated for the Portuguese population by Campos et al. (2022). A total of 149 PE trainees took part, 109 male ($M=24.46 \pm SD =3.16$) and 40 female ($M=21.38 \pm SD=5.18$), recruited from PE courses at universities in the South, Centre and North of Mozambique. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to test the robustness of the instrument's factor structure.

Findings: The model's goodness of fit indices ranged from NFI=0.83 TLI=0.91 CFI=0.92 and IFI=0.92 with RMSEA =0.074. The Cronbach's alpha values for each of the observed variables varied between 0.786 and 0.823 for Intellectual Disability (ID), between 0.732 and 0.826 for Physical Disability (PD) and between 0.729 and 0.847 for Visual Disability (VI), showing good to very good internal consistency values. With regard to gender, there were no significant differences in the dimensions of self-efficacy. With regard to experience teaching students with disabilities, there were significant differences ($p<0.01$).

Conclusions: Propose more specific and realistic intervention programs.

Keywords

Self-efficacy; physical education; initial training; inclusion; validation.

Introdução

A literatura tem reportado insuficiências na formação inicial dos professores de EF face à inclusão, relacionadas com aspetos tanto teóricos como de natureza metodológica, e que são igualmente extensíveis aos programas de desenvolvimento profissional continuado (e.g. Hebinck et al., 2023; McGrath et al., 2019). É preocupação de muitos pesquisadores compreender a autoeficácia dos profissionais de EF, tanto durante a formação como em serviço, de modo a perceber as suas competências para incluir alunos com deficiência nas aulas de EF (Nowland, 2024; Nowland & Haegele, 2023). Uma formação inadequada pode influenciar significativamente as atitudes dos professores e se a ela estiver associada um baixo nível de autoeficácia, então estamos possivelmente perante fatores que são determinantes para o insucesso e/ou sucesso da educação inclusiva, uma vez que as crenças de autoeficácia dos professores em ensinar influenciam a motivação e as crenças de autoeficácia dos alunos para aprender (Hosford & O'Sullivan, 2016).

A eficácia do professor foi definida com base nas crenças e na confiança que têm na capacidade de influenciar e impactar a aprendizagem de seus alunos (Block et al., 2010). A autoeficácia representa a própria percepção das competências pedagógicas do professor, que podem não estar de acordo com o seu nível real, pois podem ser percebidas como piores ou melhores pelos próprios professores (Antala et al., 2022). Assim, tem sido argumentado que a autoeficácia dos professores, no ensino de alunos com deficiência, é um dos elementos mais importantes para uma inclusão bem-sucedida em ambientes de Educação Física Inclusiva (EFI) (Alhumaid et al., 2022).

Embora os professores apresentem uma atitude positiva, algumas pesquisas (Abellán Hernández, 2015; Block & Healy, 2016; Campos et al., 2015; Hutzler et al., 2019; Morley et al., 2021; Nowland & Haegele, 2023) consideram que os professores, na atualidade, não sentem que foram suficientemente bem preparados durante os seus programas de formação inicial, para acomodar alunos com deficiência em ambientes de EF regular. Muitos sentem que não tem a competência e a confiança necessárias para fornecer e implementar um programa inclusivo para alunos com deficiência, apresentando incerteza de como modificar efetivamente as instruções, os equipamentos ou o processo ensino-aprendizagem para tais alunos (Tindall et al., 2016). As experiências manifestadas pelos futuros professores são principalmente focadas na preparação pedagógica do professor, assim como a falta de sensibilização e falta de conhecimento das principais características da deficiência (Ortiz Martinez et al., 2023).

Uma análise transversal aos currículos demonstra que estes sentimentos seriam expectáveis, uma vez que a maioria dos estudantes tem feito apenas um curso de Educação Física Adaptado (EFA) durante o programa geral de formação de professores de EF e uma experiência muito limitada com a inclusão (Block & Healy, 2016).

O constructo da autoeficácia foi desenvolvido dentro de uma abordagem à Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1986), na qual se defende que a percepção de autoeficácia ou de competência, juntamente com o auto-sistema que cada indivíduo possui, joga um papel importante na avaliação de controlo sobre os seus pensamentos, comportamentos, sentimentos, motivações e ações voltados para uma determinada meta. Estes resultados, são provenientes da interação entre esse sistema e as influências do ambiente (Lua, 2018).

Embora as pesquisas sobre a autoeficácia dos professores de EF tenham sido realizadas com base em abordagens eminentemente quantitativas, um estudo recente realizado por Nowland & Haegele (2023) apresentou uma exploração qualitativa especificamente fundamentada na teoria da autoeficácia de Bandura, aplicada aos professores de EF em relação aos alunos com deficiência, concluindo que a autoeficácia é uma estrutura teórica útil para estudar a autoconfiança dos professores de EF no ensino de alunos com deficiência.

Com base na teoria de Bandura (1977) existem quatro principais fontes de autoeficácia: (i) as experiências pessoais: o sujeito constroem seus julgamentos de eficácia pessoal com base nas experiências anteriores; (ii) as experiências vicárias: o sujeito constroem julgamentos acerca das próprias capacidades por meio da observação de modelos, por exemplo, observar um docente dando aulas de EF pode fazer com que o estudante também se sinta capaz de fazê-lo ou seja, a experiência vicária é importante na construção do julgamento de eficácia pessoal em relação às ações ainda não vivenciadas ativamente pelo sujeito; (iii) a persuasão social: os indivíduos também criam e desenvolvem



crenças de autoeficácia por meio de incentivos dos outros, por exemplo, a fala e o comportamento do professor podem influenciar na autoeficácia percebida pelos estudantes; e (iv) os estados fisiológicos: a promoção do bem-estar, por meio de apoio docente, dos colegas e variações na forma de avaliação podem afetar positivamente o desenvolvimento de crenças de autoeficácia em ações acadêmicas (Selau et al., 2018). A maneira pela qual o indivíduo interpreta os acontecimentos de sua vida são fundamentadas nestas quatro fontes.

Professores de EF em geral, estão abertos ao conceito de inclusão, mas não têm a certeza de como criar tal ambiente e sentem que não têm o apoio para fazê-lo, como resultado, o seu nível de autoeficácia em oferecer um ambiente de aprendizagem inclusivo é geralmente bastante baixo (Tindall et al., 2016). Acredita-se que, professores com níveis mais elevados de autoeficácia têm maior probabilidade de implementar estratégias diferentes e mais adequadas em contexto de sala de aula, como por exemplo adaptar aulas para alunos com deficiência, quando comparados com professores com níveis mais baixos de autoeficácia (Block et al., 2013). Assim, a autoeficácia e a preparação dos professores poderiam ser melhoradas, se mais tempo fosse gasto trabalhando em ambientes de Educação Inclusiva (EI) (Tindall et al., 2016). Para desenvolver efetivamente a autoeficácia de professores em formação de EF, é vital que estes sejam expostos a experiências práticas realistas e relevantes ao trabalhar com jovens com deficiência (Foley et al., 2020). Os estudos que tratam de atitudes e autoeficácia (Alhumaid et al., 2020; Hutzler & Barak, 2017) apontam para maiores resultados de atitudes e autoeficácia em professores que possuem experiência prévia com aluno com deficiência, maior tempo de serviço e formação complementar.

A maioria dos estudos realizados sobre a temática da deficiência, em contextos de EF ou de EFA, tem como objetivo conhecer a opinião de professores em exercício, professores em situação de pré-serviço ou professores que seguem programas de pós-graduação especializados na área da docência. Pelo contrário, são poucos os estudos que visam à análise das opiniões e percepções dos estudantes que cursam cursos universitários de formação em EF e desporto sobre este assunto (Campos Granell et al., 2020). Sendo a cultura um elemento determinante do comportamento humano, a conceção linguística dos instrumentos de avaliação deve ser apreciada de forma a contemplar as características específicas de cada população a ser investigada. A adaptação intercultural tem sido considerada um dos trabalhos mais árduos pelos investigadores já que envolve aspetos relativos a avaliação das equivalências conceptuais e linguísticas por um lado e a avaliação das propriedades psicométricas por outro (Cardoso, 2006). No contexto específico da EFI, a validação foi concebida com o intuito de ampliar a qualidade do serviço educacional inclusivo, já que tem havido a preocupação em desenvolver instrumentos de avaliação de autoeficácia para professores de EF.

A avaliação da autoeficácia no contexto da formação de professores pressupõe a existência de instrumentos confiáveis para medir as atitudes dos professores em relação a lecionação de crianças e jovens com deficiência em contextos inclusivos. No âmbito da EF, o Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities (SE-PETE-D), desenvolvido por Block e colaboradores (2013), tem sido um dos instrumentos mais utilizados a nível internacional para avaliar os sentimentos e as percepções de eficácia dos professores de EF, tanto na formação inicial como durante o processo de formação ao longo da vida.

O SE-PETE-D já foi validado em inúmeros países, tendo sido testada a sua validade e as suas propriedades psicométricas, como por exemplo: na Chéquia (Baloun et al., 2016), numa amostra que incluiu 252 estudantes universitários de EF, na Lituânia; (Selickaitė et al., 2019), numa amostra 193 professores; em Espanha (Reina et al., 2016), numa amostra de 102 professores e (Reina et al., 2019), com uma amostra de 218 professores de EF em serviço; e na China (Li et al., 2018), numa variante específica para jovens com autismo, o Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities-Autism, com amostras de 205 professores na China e 227 professores em Hong Kong. No contexto da língua portuguesa, o SE-PETE-D foi validado para português de Portugal (Campos et al., 2022), numa amostra de 222 professores, tendo sido designado de Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva (EAE-EFI).

Na realidade Moçambicana, a autoeficácia dos professores na EF em geral, nunca foi objeto de atenção, os poucos estudos realizados na área realçam, na sua maioria, a integração de alunos com deficiência ou simplesmente as atitudes e práticas pedagógicas de professores de EF. É ainda importante salientar que a maioria dos professores de EF em Moçambique, se limitam na integração de alunos com deficiência



nas suas aulas, sendo a exclusão destes alunos frequente e notória (Chambal & Bueno, 2014). Como principais razões para esta exclusão surgem, provavelmente devido ao fraco treino do professorado e as suas limitadas capacidades para lidar com esta população em ambientes inclusivos, a falta de especialistas nesta área e poucas vivências práticas (Chambal & Bueno, 2014; Machava, 2023; Picardo et al., 2024) e por outro lado, nem todas as instituições em Moçambique têm recursos humanos em quantidade e qualidade suficientes para responder aos desafios de desenvolvimento do país (Picardo et al., 2024).

De acordo com o Censo de 2017, em Moçambique existem uma média de 727.620 pessoas com deficiência, equivalente a 2.6% da População, das quais 355.559 são do género feminino e o restante do género masculino, deste universo apenas 76.843 dos 5 a 24 anos estão matriculados na rede escolar do sistema educativo e se deduz que duas em cada três crianças em condições de deficiência estejam fora da escola. Em 2018, foi aprovada a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), resultante da revisão da Lei n.º 6/92 (promulgada em 1992, em substituição da Lei 4/83 de 23 de Março do SNE). Neste contexto, o SNE passou a integrar seis subsistemas, nomeadamente: Educação Pré-Escolar; Educação Geral; Educação de Adultos; Educação e Formação de Professores; Subsistema de Educação Profissional; Subsistema de Ensino Superior. A mesma Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro prevê que na operacionalização do SNE, a estratégia da EI e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020-2029 deve se prestar uma especial atenção nos sistemas de Educação Especial e a Educação Vocacional em especial na capacitação e formação de professores em conteúdos inclusivos; adaptação de instalações e materiais didáticos para os alunos com deficiência entres outros (DIPLAC, 2019).

Tendo em consideração a relevância dos sentimentos de autoeficácia dos futuros professores de EF, na efetiva inclusão de alunos com deficiência e a inexistência de estudos em Moçambique sobre esta temática, o objetivo do presente estudo foi analisar as propriedades psicométricas e a estrutura fatorial da versão moçambicana da Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors toward Children with Disabilities (SE-PETE-D) (Block et al., 2013), denominada na versão portuguesa de Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva (EAE-EFI) (Campos et al., 2022). Como objetivos secundários, analisar o impacto do género e das experiências individuais em lecionar a disciplina de Educação Física (EF) numa perspetiva inclusiva.

Método

Tipo de estudo

Trata-se de um estudo descritivo com uma abordagem quantitativa, na medida em que pretende contribuir para a adaptação e validação transcultural da versão portuguesa do instrumento de avaliação da EAE-EFI para o contexto Moçambicano e analisar posteriormente as suas propriedades psicométricas. Insta salientar, que este estudo foi realizado de acordo com a Declaração de Helsínquia e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade de Coimbra (código de protocolo CE/FCDE – UC/00182023, novembro de 2023) para estudos envolvendo seres humanos.

Participantes

A amostra foi composta por 149 estudantes estagiários dos cursos de EF, com uma média de idade ($M=22,50 \pm DP=2,7$) sendo 109 (73,2%) do género masculino ($M=24,46 \pm DP=3,16$) e 40 (26,8%) do género feminino ($M=21,38 \pm DP=5,18$) recrutados em cursos de EF nas universidades das zonas Sul, Centro e Norte de Moçambique.

Instrumento

O Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities (SE-PETE-D) tem sido considerada internacionalmente como um instrumento fiável para analisar as atitudes dos professores face a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Este instrumento considera como foco de análise as dificuldades e facilidades apresentadas pelos professores em ministrar aulas para alunos com deficiência, em turmas regulares, para além de abordar as atitudes dos professores de EF Escolar (EFE) face à inclusão, ao analisar a autoeficácia e a confiança do professor nas suas capacidades e na gestão do processo de ensino-aprendizagem, quando este se relaciona aos alunos com deficiência. O EAE-EFI é



uma escala composta por 25 questões, subdivididas em três subescalas, relacionadas com situações em que o professor deve atender à inclusão do aluno com deficiência, especificamente sobre a avaliação de habilidades físicas, ensino de habilidades motoras e organização de jogos desportivos coletivos.

O instrumento é constituído por quatro partes e inicia com instruções sobre o seu preenchimento, incluindo uma breve explicação da teoria da autoeficácia (Bandura, 1994) e um exemplo de como é a proporção de avaliação da escala do tipo Likert utilizada para classificar cada questão, onde varia de 1 à 5: 1 = sem confiança, 2 = baixa confiança, 3 = moderada confiança, 4 = alta confiança e 5 = total confiança. No início de cada subescala referente a uma das três áreas de deficiência referenciadas, é apresentada ao professor uma descrição de um cenário hipotético de uma situação de ensino em contexto inclusivo. Cada cenário apresenta as características não só do estudante com deficiência, como ciclo de ensino, características relativas à descrição da deficiência e informações sobre a tarefa motora a ser desenvolvida e a proposta de ensino.

A primeira parte inicia-se com a descrição de um aluno com DI que os professores devem incluir nas suas aulas de EF, tendo de responder a seis questões sobre o mesmo. A segunda parte refere-se à inclusão do aluno com DF, sobre a qual ele deve responder a dez questões sobre como se sente capaz e confiante para sua inclusão na aula; e finaliza com uma terceira situação para um aluno com DV, sobre o qual devem ser respondidas nove questões. A quarta e última parte do questionário coleta dados sociográficos dos participantes: Género, data de nascimento, universidade formadora, níveis e anos de escolaridade que leciona, vínculo institucional (contratado/a ou efetivo/a), tempo de experiência no ensino da EF, habilitações académicas e questões relacionadas à perceção sobre a qualidade da experiência e perceção de competência no ensino da EFE em face da perspetiva inclusiva adaptados ao contexto dos estudantes e professores Moçambicanos.

Procedimentos

Crítérios de Inclusão e Exclusão

Os participantes foram contactados e informados sobre os objetivos da investigação, tendo assinado um termo de consentimento livre e esclarecido. Após a assinatura do termo de consentimento, os estudantes estagiários receberam instruções da pesquisadora principal sobre a estrutura do questionário e formato de resposta. Eventuais dúvidas sobre o processo de preenchimento da escala foram esclarecidas. Os participantes precisaram de aproximadamente 15-20 minutos para concluir o preenchimento. A amostragem foi aleatória, tendo sido contactados todos os estagiários de EF, atendendo os critérios de inclusão de entre todos os estudantes estagiários que estivessem devidamente matriculados nas instituições do ensino superior selecionadas para o estudo e a frequentar o último ano da sua formação inicial (licenciatura) em EF. Como critério de exclusão foram considerados todos aqueles estudantes estagiários que não cumprissem com os critérios de inclusão impostos no método do presente estudo. Cabe ressaltar que para este estudo, foram envolvidas cinco universidades públicas que formam professores de EF.

Dos 200 estudantes universitários que cumpriam os critérios de inclusão, foram recolhidos 149 questionários.

Adaptação Transcultural

Mesmo tendo em conta a existência da versão da EAE-EFI (Campos et al, 2022) validada para língua portuguesa (português de Portugal) e sendo o português a língua oficial do público-alvo do presente estudo, considerámos relevante a utilização rigorosa de uma metodologia de validação transcultural que assegure a adequação das questões da escala ao português de Moçambique, tendo para tal utilizado o modelo de validação transcultural proposto por Vallerand (1989).

Numa etapa inicial, e uma vez que já existia uma versão preliminar em língua portuguesa (português de Portugal) foi distribuída essa versão por um grupo de três peritos em atividade física adaptada e realizadas individualmente, o critério de seleção destes peritos foi com base na experiência profissional nas áreas de NEE e AFA e por serem autores também desta investigação, um conjunto de sugestões de adequação e modificação desta versão preliminar à realidade moçambicana (português de Moçambique). As principais modificações foram verificadas nos dados socio-biográficos por exemplo: a questão sobre o género foi ajustada, pois na escala original a pergunta somente referenciava ao género masculino e feminino e não incluía a opção do género não definido que a posteriori foi substituída com



a frase sexo não definido para melhor compreensão dos inqueridos moçambicanos. A palavra situação funcional-profissional e não funcional foi substituída pela frase vínculo institucional, para se referir ao indivíduo contratado ou efetivo. A questão sobre habilitações académicas é outro exemplo das questões ajustadas, pois a escala original referenciava modelos de licenciatura pré-bolonha ou pós-bolonha, mestre e doutorado, foi ajustado para estagiário, licenciado, mestre e doutorado. Na descrição das deficiências, a palavra Skills foi traduzida para habilidades.

Numa segunda etapa, os peritos reuniram de forma a analisar e discutir as propostas formuladas na etapa anterior, com o objetivo de preparar uma versão experimental do instrumento. Na etapa seguinte, esta nova versão experimental foi administrada a um grupo de 6 estudantes de EF, que tinham como língua materna o português de Moçambique mas que viviam em Portugal, dominando igualmente o português de Portugal. Nenhum deles conhecia previamente o questionário e a recomendação prévia foi a de analisar a adequação, a clareza e eventuais ambiguidades do texto. Em seguida foi realizada, mediante consenso de especialistas, a análise do viés linguístico e do nível de compreensão dos participantes face às questões formuladas, e de algumas questões semânticas e sintáticas, tendo sido possível reduzir as divergências entre a versão original (português de Portugal) e aquela construída para a realidade moçambicana (português de Moçambique), tal como sugere Vallerand (1989).

Numa quinta etapa, e com o objetivo de aferir a fidedignidade teste/reteste, foram realizadas duas administrações da versão experimental do questionário, a uma amostra de 50 estudantes de EF, em dois momentos diferentes (teste/reteste), separados por um intervalo temporal de duas semanas, tendo sido em seguida calculado o valor do r produto-momento de Pearson's como principal indicador de estabilidade temporal.

As últimas duas etapas, prendem-se com a aferição da validade de construto e com a definição/adequação de normas de aplicação do instrumento. O presente artigo reporta os dados relativos à estrutura fatorial do EAE-EFI, à sua consistência interna e aos valores de bondade de ajustamento do modelo teórico que suporta o constructo da autoeficácia dos professores em contextos de EF inclusiva, proporcionando evidência para a adequação na utilização deste instrumento em contextos de formação inicial de professores e ao longo da vida.

Análise de dados

Foi utilizada uma diversidade de parâmetros estatísticos de natureza descritiva, incluindo valores de média e de desvio padrão que foram comparados, por género, com os previamente obtidos por Campos e colaboradores (2022) aquando da validação da versão para língua portuguesa (de Portugal). A consistência interna do instrumento foi avaliada com base no cálculo do valor do coeficiente de Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) e a estabilidade teste-reteste medida através do r produto-momento de Pearson's. A comparação entre grupos foi realizada com recurso ao teste U de Mann-Whitney, face à violação do pressuposto da normalidade da amostra. Finalmente, a validade e fidedignidade da escala foi testada com recurso ao pacote estatístico software *IBM SPSS Statistics*, versão 28,0, com o objetivo de realizar a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) utilizando a opção robusta para testar o nível de bondade de ajustamento do modelo inicialmente desenvolvido por Block e colaboradores (2013) e confirmado por Campos e colaboradores (2022) em professores de EF de Portugal. Tratando do primeiro estudo desta natureza no contexto moçambicano, procurou-se manter os itens para cada fator de autoeficácia das diferentes subescalas dos grupos de deficiência, a fim de obter um instrumento que obedecesse aos fatores originais das subescalas. O nível de significância utilizado no estudo foi fixado em $p < 0,05$.

Resultados

A tabela 1. apresenta os valores de Alfa de Cronbach (α) à consistência interna e à fidedignidade do modelo fatorial do questionário EAE-EFI, no contexto moçambicano, calculados a partir de uma amostra de 149 estudantes estagiários de EF.

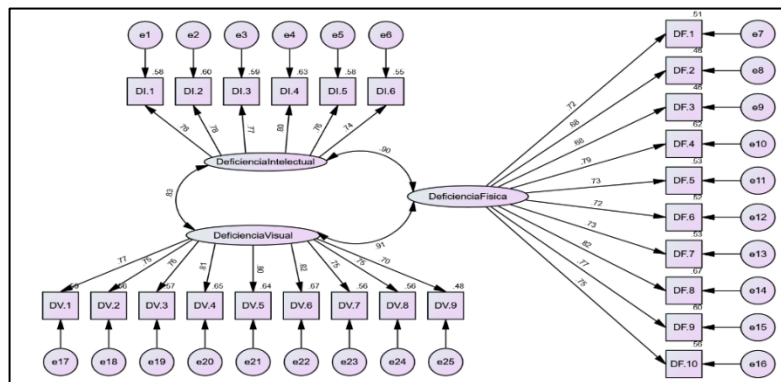
Tabela 1. Cargas fatoriais relativas aos valores do Alfa de Cronbach calculado para cada uma das variáveis observadas

Item	Valores de Alfa de Cronbach na estrutura fatorial da EAE-EFI	
	Presente estudo	Campos et al. (2022)
Descrição do aluno com deficiência intelectual		
1. Instruir os pares – testes	0.786 – 0.823	.80
2. Modificar instruções – Habilidades		
3. Ficar na tarefa – Habilidades		
4. Instruir de pares – Habilidades		
5. Ficar na tarefa – jogo		
6. Instruir os pares – jogo		
Descrição do aluno com deficiência Física		
1. Criar objetivos individuais – testes	0.732 - 0.826	.93
2. Modificar os testes		
3. Instruir os pares – testes		
4. Tornar o ambiente seguro – testes		
5. Modificar o Habilidades		
6. Tornar o ambiente seguro – Habilidades		
7. Modificar o equipamento – Habilidades		
8. Instruir os pares – Habilidades		
9. Tornar o ambiente seguro – jogo		
10. Instruir os pares – jogo		
Descrição do aluno com deficiência Visual		
1. Tornar o ambiente seguro – testes	0.729 - 0.847	.94
2. Instruir os pares – testes		
3. Modificar os testes		
4. Modificar as instruções – Habilidades		
5. Instruir os pares – Habilidades		
6. Tornar o ambiente seguro – Habilidades		
7. Tornar o ambiente seguro – jogo		
8. Instruir os pares – jogo		
9. Modificar as regras – jogo		

Fonte: os autores

Os valores do coeficiente de Alfa de Cronbach variaram entre 0,729 e 0,847 indicando valores muito bons de consistência interna do modelo fatorial semelhantes ou superiores aos apresentados por Campos e colaboradores (2022), na validação do instrumento para língua portuguesa (de Portugal) com valores de variação entre 0.83 e 0.94 para as três subescalas revelando ser um instrumento fiável para avaliar a autoeficácia dos professores de EF em relação ao ensino de alunos com deficiência. Relativamente à estabilidade temporal, os valores de teste-reteste baseados no coeficiente de r produto momento de Pearson’s, para o intervalo de uma semana, foram de $r = .63$ e $.77$, apresentando valores de grandeza semelhantes aos reportados Campos e colaboradores (2022) com valores de $r = .64$ e $.78$. O modelo fatorial do EAE-EFI apresenta três variáveis latentes, não observadas, associadas a um grupo de variáveis observadas e designadas como fatores, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1. Análise fatorial confirmatória da estrutura de três fatores para a EAE-EFI modelo I.



Os coeficientes associados às setas retas de ponta única são pesos de regressão padronizados que indicam o efeito de uma variável sobre outra e a seta curva de ponta dupla representa a correlação entre as variáveis.

A tabela 2 apresenta os valores de bondade de ajustamento do modelo para a estrutura fatorial do EAE-EFI, com base numa amostra de 149 estudantes estagiários dos cursos de EF de Moçambique.

Tabela 2. Valores dos índices de bondade do ajustamento do modelo para a EAE-EFI

Modelo	Medidas de Ajuste Absoluto		Medidas de Ajuste Relativo			Medidas de Ajuste Parcimonioso	
	χ^2	RMSEA	CFI	TLI	NFI	IFI	χ^2 Normal
Modelo 1	491,96	0,074	0,92	0,91	0,83	0,92	1,81

Fonte: os autores

Legenda: RMSEA= Raiz do erro quadrático médio de aproximação; CFI= índice de ajuste comparativo; TLI= índice de Tucker-Lewis; NFI= Índice de ajuste ponderado; AIC= Critério de informação Akaike.

A AFC foi realizada com base num modelo de 25 itens, e, produziu valores de corte globalmente apropriados para cada uma das medidas de ajuste analisadas. O modelo 1, em análise, apresenta um valor de χ^2 de 491,96 para a amostra global. Os valores das medidas de ajuste relativo ou incremental CFI e TLI estão todos acima de 0,90, valor de corte mínimo tido como adequado, com valores de 0,92 e 0,91 respetivamente. A RMSEA apresenta um valor de 0,074, e portanto inferior ao valor de corte para a medida de ajuste absoluto (<0,80), denotando também um ajuste adequado (Campana et al., 2009). Porém, Hu e Bentler (1999) e Espírito-Santo e colaboradores (2017) recomendam valores de corte de RMSEA <0,05. Já para as medidas de ajuste parcimonioso, o modelo apresenta um valor de 0,92 para IFI, por-tanto superior ao valor de corte (> 0,90) e inferior para χ^2 ($p < 5$), o que corresponde a valores de ajustamento satisfatórios.

A tabela 3 apresenta a comparação dos valores de autoeficácia dos estudantes estagiários de EF em função do género.

Tabla 3. Valores dos índices de bondade do ajustamento do modelo para a EAE-EFI

Dimensões	M±DP		U de Mann-Whitney	p	Cohen (d)
	Feminino (n=40)	Masculino (n=109)			
DI	3.07 ± 0.84	3.21 ± 0.98	1958.8	0.430	-0.085
DF	3.08 ± 0.77	3.16 ± 0.92	0.9247	0.579	-0.301
DV	3.04 ± 0.79	3.04 ± 0.95	0.2219	0.792	-0.059
AE	3.061 ± 0.73	3.13 ± 0.89	653.31	0.600	-0.148

Fonte: os autores

Legenda: DI= Deficiência Intelectual; DF= Deficiência Física; DV= Deficiência Visual; M ± DP = média ± desvio padrão; AE= autoeficácia geral

Os resultados do teste U de Mann Whitney demonstraram a não existência de diferenças estatisticamente significativas, quanto à percepção de autoeficácia em função do género ($p > 0.05$) e com tamanhos de efeito variados entre as dimensões: Na dimensão AE o tamanho de efeito foi pequeno (menor que 0.20); para a dimensão DF o tamanho de efeito foi médio (0.20 à 0.50); para a dimensão DV o tamanho de efeito foi grande (0.51 à 0.80) e com tamanho de efeito muito grande (maior que 0.80) para a dimensão DI.

A tabela 4 apresenta a comparação dos valores de autoeficácia dos estudantes estagiários de EF em função da experiência de lecionação de alunos com deficiência.

Tabela 4. Comparação da autoeficácia dos estudantes em função da experiência de lecionação de alunos com deficiência

Dimensões	M±DP			F	p	Eta (η^2)
	Nenhuma (n=106)	Uma ou duas vezes (n=28)	Varias vezes (n=15)			
DI	2.93 ± 0.91	3.50 ± 0.61	3.60 ± 0.82	8.129	0.001	0.100
DF	2.89 ± 0.84	3.55 ± 0.73	3.77 ± 0.62	15.973	0.001	0.180
DV	2.80 ± 0.85	3.47 ± 0.86	3.67 ± 0.71	14.700	0.001	0.168
AE	2.87 ± 0.81	3.51 ± 0.68	3.68 ± 0.63	14.692	0.001	0.168

Fonte: os autores

Legenda: DI= Deficiência Intelectual; DF= Deficiência Física; DV= Deficiência Visual; M ± DP = média ± desvio padrão; AE= autoeficácia geral

Finalmente, foram observadas diferenças significativas entre as dimensões da autoeficácia geral dos estudantes estagiários ($p < 0,05$) em função da variável experiência de lecionação de alunos com deficiência. Estas diferenças verificavam-se entre os alunos sem experiência e os alunos com alguma ou experiência variadas, embora o tamanho de efeito encontrado seja pequeno (menor que 0.20).

Discussão

O presente estudo teve como objetivo de analisar as propriedades psicométricas e a estrutura fatorial da versão moçambicana da Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors toward Children with Disabilities (SE-PETE-D) (Block et al., 2013), denominada de Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva (EAE-EFI). Como objetivos secundários procurámos analisar o impacto do género e das experiências individuais em lecionar a disciplina EF, numa perspetiva inclusiva. Até à data, não existe nenhum questionário desenvolvido e validado no contexto moçambicano que permita aferir a autoeficácia de professores no que concerne à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. A versão moçambicana, evidenciou uma estrutura fatorial sólida, confirmando a originalidade associados aos constructos propostos por Block et al. (2013), aquando do desenvolvimento do instrumento original e confirmados para a versão portuguesa validada por Campos et al. (2022).

Relativamente à fiabilidade, a EAE-EFI na sua versão moçambicana, evidenciou uma elevada consistência interna uma vez que os valores de correlação na estrutura fatorial das três variáveis não observadas foram semelhantes a da versão original (Block et al, 2013) Estados Unidos da América, com valores de α entre .86 e .92; (Campos et al., 2022) Portugal, α entre .83 e .94 e (Reina, et al., 2016) Espanha, α entre .94 e .98; este último, com um número de amostra menor que a desta investigação. Apesar da amostra ser considerada até certo nível relativamente reduzida, não pela sua diversidade mais pela sua dimensão por ser abaixo de 200 número recomendado para realizar uma validação, os resultados evidenciaram uma elevada consistência interna e valores de correlação da estrutura fatorial robustos. Os resultados referenciados, estão em conformidade com os desta investigação, já os valores variam de (0.83 à 0.91) revelando ser um instrumento fiável para avaliar a autoeficácia dos professores de EF em relação ao ensino de alunos com deficiência, no contexto nacional moçambicano e africano.

Relativamente à análise da autoeficácia dos estudantes estagiários em função do género, não foram encontradas diferenças, estes resultados estão em conformidade com os resultados obtidos em trabalhos anteriores onde referenciam especificamente estudantes estagiários (Doulkeridou et al., 2011; Solís García & Borja González, 2020) e professores (Reina et al., 2016). Por outro lado, alguns estudos revelam que o género masculino se associa com níveis mais altos de autoeficácia (Godoy Briceño et al., 2024) e maior segurança na inclusão (Abellán et al., 2019).

No que diz respeito a autoeficácia em função da experiência como docente na leção de alunos com deficiência foram encontradas diferenças significativas entre as dimensões da autoeficácia geral dos estudantes estagiários, sendo que os que apresentavam maiores vivências de leção com alunos com deficiência obtiveram melhores resultados de autoeficácia relativamente aos que tiveram poucas vivências. Resultados idênticos, foram reportados por Reina et al. (2016) tendo destacado as experiências de leção e o contacto prévio com alunos com deficiência como fatores preditores, no momento de aferir o grau da autoeficácia percebida dos professores de EF, durante a sua formação inicial. A experiência no ensino de alunos com deficiência é tido como um fator significativo que influencia positivamente o nível de autoeficácia (Alhumaid et al., 2020b; Baloun et al., 2016; Hutzler & Daniel-Shama, 2017) e as atitudes dos professores em relação à EF inclusiva (Hutzler et al., 2019).

As crenças de autoeficácia fazem diferença para a motivação dos professores isto é, aqueles professores que desenvolveram sólidas crenças de autoeficácia, demonstram atitudes e comportamentos adaptadores para além de apresentam níveis mais elevados de comprometimento com o ensino, por outro lado, adotam procedimentos mais eficazes para lidar com alunos com algum problema na aprendizagem e são mais democráticos e estratégicos na hora solucionarem problemas (Bzuneck & Guimarães, 2003). Com base na teoria da autoeficácia Bandura (1977), fica claro que experiências específicas influenciam na percepção de autoeficácia dos professores de EF.

Os professores de EF, cuja experiência com a inclusão de alunos com deficiência tem sido positiva em termos de resolução bem-sucedida de problemas relacionados com o desempenho desses alunos ou com a aprendizagem de novas competências, melhoraram a sua própria percepção do domínio do ensino e têm uma abordagem mais positiva. Por outro lado, os professores com experiências negativas, como a incapacidade de abordar diversas situações, demonstraram falta de competência, frustração e baixa intenção de incluir alunos com deficiência nas aulas regulares (Antala et al., 2022). Assim, com base nas evidências, os professores de EF deverão sentir-se confiantes por serem capazes de adaptar o seu

próprio estilo de ensino à inclusão. Tal requer a existência de experiência bem-sucedida com alunos com deficiência (Özer et al., 2013).

Limitações e recomendações para estudos futuros

Apesar da versão moçambicana da Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva demonstrar resultados confiáveis relativamente à sua consistência e aplicabilidade, melhorias relativamente à sua estrutura fatorial podem ser consideradas em estudos futuros, tendo em conta a dimensão da amostra do presente estudo. Deve-se ainda procurar compreender melhor os aspetos específicos dos programas que tiveram maior impacto na autoeficácia dos professores de EF em formação e realizar estudos por regiões avaliando não somente estudantes em formação mais também professores em serviço, permitindo novos horizontes de investigação.

Outro fator a se considerar em estudos futuros é a inclusão de outras necessidades especiais para avaliar a perceção de autoeficácia dos professores, apesar de já existir abordagens com a perturbação do espectro do autismo a nível internacional (e.g. Severo et al., 2018) e à paralisia cerebral com diferentes níveis de mobilidade (e.g. Hutzler & Barak, 2017), seria interessante considerar grupos de alunos com deficiências auditivas, com défice de atenção e hiperatividade, problemas de saúde mental, entre outros transtornos e deficiências. Tendo em conta a relevância desta temática na atualidade, seria pertinente estudar a relação entre essas atitudes e o grau de competência e eficácia percebida dos professores.

Dada a relevância deste instrumento no futuro plano de atuação dos professores, vale ressaltar que a tradução literal da escala original nem sempre é eficaz, pois o significado do conteúdo deve sempre ser ajustado ao contexto do país de aplicação, pelo que se sugere a validação do questionário em outros países da CPLP.

Implicações futuras

Através do presente estudo, damos mais ênfase aos esforços que os formadores de professores tanto de Moçambique como de diferentes países do mundo têm feito para preparar os futuros professores a responder às diversidades de alunos com deficiência, por outro lado, através das suas práticas e com uma melhor preparação, serão capazes de criar ambientes inclusivos e reduzir a exclusão ou marginalização em contextos inclusivos para além de buscar novos horizontes para a investigações futura.

Criar ambientes pedagógicos onde se desenvolvam mais aprendizagens, em contexto de intercâmbios nacional e/ou internacional para aprimorar desempenho profissional, através de experiências pedagógicas interculturais. Este trabalho contribui tanto em termos teóricos como práticos para a comunidade científica.

Conclusões

A fidedignidade da versão moçambicana da Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva demonstra resultados confiáveis relativamente à sua consistência e aplicabilidade, apresentando se como um instrumento de avaliação relevante para analisar a autoeficácia dos estudantes e dos futuros professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência em países de língua portuguesa.

Não foram demonstradas existências de diferenças significativas quanto à perceção de autoeficácia em função do género entretanto foram observadas diferenças significativas em função da variável experiência de lecionação de alunos com deficiência.

Estas conclusões enfatizam a relevância da qualidade na formação em EF Inclusiva e nos remete a engendrar esforços na melhoria da formação inicial específica dos futuros professores, tanto no seu conteúdo teórico como prático. Por outro lado, desenvolver programas específicos de formação continuada através dos órgãos e instituições de ensino destinadas a formação de professores de EF em Moçambique e formar especialistas para esta área específica.

Financiamento

Este projeto não recebeu qualquer apoio financeiro.

Referências

- Abellán Hernández, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad de los futuros maestros de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 1(3), 207–219. <https://doi.org/10.17979/sportis.2015.1.3.1414>
- Abellán, J., Sáez Gallego, N. M., Reina, R., Ferriz, R., & Navarro Patón, R. (2019). *Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física*. Retrieved from <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/21214>
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020a). Self-Efficacy of Pre-Service Physical Education Teachers Toward Inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(9), 3898. <https://doi.org/10.3390/su12093898>
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020b). Self-Efficacy of Pre-Service Physical Education Teachers Toward Inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(9), 3898. <https://doi.org/10.3390/su12093898>
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2022). Experiences of an Adapted Physical Activity Intervention Program in Saudi Pre-Service Physical Education Teachers' Self-Efficacy Towards Inclusion. *The Open Sports Sciences Journal*, 15(1), e1875399X2206270. <https://doi.org/10.2174/1875399Xv15-e2206270>
- Antala, B., Průžek, M., & Popluhárová, M. (2022). Self-Efficacy and Attitudes of Physical Education Teachers towards Inclusion of Pupils with Disabilities. *Sustainability*, 14(20), 13292. <https://doi.org/10.3390/su142013292>
- Baloun, L., Kudláček, M., Sklenaříková, J., Ješina, O., & Migdauová, A. (2016). Czech self-efficacy scale for physical education majors towards children with disabilities. *Acta Gymnica*, 46(1), 44–54. <https://doi.org/10.5507/ag.2016.002>
- 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>
- Block, M., & Healy, S. (2016). Preparing future physical educators for inclusion: Changing the physical education teacher training program. *Revista Da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 17(1), 17(1). <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2016.v17n1.02.p9>
- Block, M., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and Validation of the Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using Self-Efficacy Theory to Facilitate Inclusion in General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43–46. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448>
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. R. (2003). Crenças de eficácia de professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8(2), 137–143. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712003000200005>
- Campos, M. J. C., Ferreira, J. C., Morais, M., & Rodrigues, G. (2022). Validação da versão Portuguesa da self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities (Validation of the Portuguese version of the self-efficacy scale for physical education teacher education major toward). *Retos*, 45, 558–565. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91868>
- Campos, M. J. C., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring Teachers' Voices about Inclusion in Physical Education: A Qualitative Analysis with Young Elementary and Middle School Teachers. *Comprehensive Psychology*, 4, 10.IT.4.5. <https://doi.org/10.2466/10.IT.4.5>
- Cardoso, I. (2006). *Aspectos Transculturais na Adaptação de Instrumentos de Avaliação Psicológica*.
- Chambal, L. A., & Bueno, J. G. S. (2014). A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em moçambique: uma perspectiva crítica. *Cadernos CEDES*, 34, 225–239. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200006>

- DIPLAC. (2019). Lançamento da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029. Retrieved August 21, 2024, from <https://www.unicef.org/mozambique/comunicados-de-imprensa/lan%C3%A7amento-da-estrat%C3%A9gia-da-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-e-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a>
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26, 1–11.
- Godoy-Briceño, J., Álvarez-Opazo, J. J., Zavala Crichton, J. P., Solis Urrea, P., & Rojas Moreno, S. (2024). Autoeficacia del profesorado y factores claves para la inclusión del alumnado con discapacidad en clases de Educación Física en Chile (Teachers self-efficacy and key factors for the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes in Chile). *Retos*, 53, 130–138. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102322>
- Hebinck, M., Boisvert, M., Labbé, M., Périnet-Lacroix, R., Brisebois, J., Best, K. L., & Robert, M. T. (2023). Identifying Facilitators and Barriers in Quebec Schools to Promote Inclusive Physical Education. *Disabilities*, 3(4), 608–620. <https://doi.org/10.3390/disabilities3040039>
- Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: The relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604–621. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1102339>
- Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 52–65. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.005>
- Hutzler, Y., & Daniel-Shama, E. (2017). Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities. *International Journal of Social Science Studies*, 5(10), 28. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i10.2668>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Li, C., Wang, L., Block, M. E., Sum, R. K. W., & Wu, Y. (2018). Psychometric Properties of the Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students With Disabilities—Autism Among Chinese Preservice Physical Education Teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(2), 159–174. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0086>
- Machava, E. J. (2023). Visão dos professores de educação física face ao estágio actual da educação inclusiva nas escolas secundárias públicas em maputo (moçambique). *Educere et Educare*, 18(46), 206–228. <https://doi.org/10.48075/educare.v18i46.30783>
- McGrath, O., Crawford, S., & O'Sullivan, D. (2019). "It's a challenge": Post primary physical education teachers' experiences of and perspectives on inclusive practice with students with disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 12(1), 2–2. <https://doi.org/10.5507/euj.2018.011>
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., van Rossum, T., ... MAHER, A. (2021). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: A revisit study. *European Physical Education Review*, 27(2), 401–418. <https://doi.org/10.1177/1356336X20953872>
- Nowland, L. A. (2024). Exploring Physical Educators' Self-Efficacy to Teach Students With Disabilities in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 41(2), 247–267. <https://doi.org/10.1123/apaq.2023-0112>
- Nowland, L. A., & Haegele, J. A. (2023). The Self-Efficacy of Physical Education Teachers to Teach Students With Disabilities: A Systematic Review of Literature. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(4), 758–780. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0135>
- Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: The impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1001–1013. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x>
- Picardo, L., Campos, M. J., & Ferreira, J. P. (2024). Percepções de docentes universitários sobre a formação inicial de professores de educação física numa perspetiva inclusiva em Moçambique. *Retos*, 60, 119–128. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.108646>

- Reina, R., Ferriz, R., & Roldan, A. (2019). Validation of a Physical Education Teachers' Self-Efficacy Instrument Toward Inclusion of Students With Disabilities. *Frontiers in Psychology, 10*, 2169. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02169>
- Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education, 8*(2), 93. <https://doi.org/10.25115/psyse.v8i2.455>
- Selau, F. F., Espinosa, T., Araujo, I. S., & Veit, E. A. (2018). Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Ensino de Física, 41*(2). <https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2018-0188>
- Selickaitė, D., Hutzler, Y., Pukėnas, K., Block, M. E., & Rėklaitienė, D. (2019). The Analysis of the Structure, Validity, and Reliability of an Inclusive Physical Education Self-Efficacy Instrument for Lithuanian Physical Education Teachers. *SAGE Open, 9*(2), 215824401985247. <https://doi.org/10.1177/2158244019852473>
- Severo, E. A., De Guimarães, J. C. F., & Henri Dorion, E. C. (2018). Cleaner production, social responsibility and eco-innovation: Generations' perception for a sustainable future. *Journal of Cleaner Production, 186*, 91–103. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.03.129>
- Solís García, P., & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Physical Education teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities). *Retos, 39*, 7–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Tindall, D., Culhane, M., & Foley, J. T. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity, 9*(1), 27–39. <https://doi.org/10.5507/euj.2016.003>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Leonor Picardo
José Pedro Ferreira
Maria João Campos

leonorp3112@gmail.com
jpferreira@fcdef.uc.pt
mjcampos@fcdef.uc.pt

Autor/a
Autor/a
Autor/a