

Percepções de docentes universitários sobre a formação inicial de professores de educação física numa perspectiva inclusiva em Moçambique
Perceptions of university professors on the initial training of physical education teachers from an inclusive perspective in Mozambique
Percepciones de los profesores universitarios sobre la formación inicial de los profesores de educación física desde una perspectiva integradora en Mozambique

*Leonor Picardo, **Maria João Campos, **José Pedro Ferreira

*Universidade de Coimbra, FCDEF (Portugal) **Universidade de Coimbra, CIDAF, FCDEF (Portugal)

Resumo. Esta investigação teve como objetivo, analisar a percepção dos docentes de três faculdades públicas de Educação Física (EF) de Moçambique, para perceber as suas práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva. Neste âmbito, foi realizada uma entrevista semiestruturada envolvendo três professores universitários de EF que trabalham em áreas inclusivas. Após a análise de conteúdo, os depoimentos foram agrupados em três categorias: a) Formação inicial docente; b) percepção sobre o currículo e disciplinas inclusivas na formação inicial; c) Apreciação em relação as barreiras. Os resultados da investigação apontam para uma visão positiva sobre a formação inicial em Educação Física Inclusiva (EFI), entretanto alguns desafios foram apontados tais como: Falta de programas de capacitação dos docentes e futuros professores; insuficiência de conteúdos específicos ligados a inclusão dentro dos currículos de formação e escassez da componente prática ao longo da formação inicial. Estes resultados, nos remete a uma recomendação sobre propostas de formação continuada a longo prazo e de uma reestruturação curricular nos cursos de EF nos programas de formação inicial.

Palavras-chaves: Formação inicial, inclusão, docentes, percepção, Moçambique

Abstract. The purpose of this study was to analyse professors' perceptions from three public Physical Education (PE) universities in Mozambique, in order to understand their pedagogical practices from an inclusive perspective. In this context, a semi-structured interview was conducted with three university PE professors who work in inclusive areas. After content analysis, the statements were grouped into three categories: a) Initial teacher training; b) Perception of the curriculum and inclusive subjects in initial training; c) Insight of barriers. The results identify a positive view of initial training in Inclusive Physical Education (IPE) however some challenges were pointed out such as: lack of training programs for PE teachers and future teachers; insufficient specific content linked to inclusion within the training curricula and scarcity on the practical component throughout the initial teacher training. These results lead us to recommend proposals for long-term continuing education and curricular restructuring in PE initial teaching training programs.

Keywords: Initial training, inclusion, teachers, perception, Mozambique

Resumen: El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción de los profesores de tres facultades públicas de Educación Física (EF) de Mozambique, con el fin de comprender sus prácticas pedagógicas de forma inclusiva. En este contexto, se realizó una entrevista semiestructurada a tres profesores universitarios de educación física que trabajan en áreas inclusivas. Tras el análisis de contenido, las declaraciones se agruparon en tres categorías: a) Formación inicial del profesorado; b) Percepción del currículo y de las asignaturas inclusivas en la formación inicial; c) Apreciación de las barreras. Los resultados de la investigación apuntan a una visión positiva de la formación inicial en Educación Física Inclusiva (EFI), sin embargo se señalaron algunos desafíos como: falta de programas de formación para profesores y futuros profesores; insuficientes contenidos específicos vinculados a la inclusión dentro de los currículos de formación y poco trabajo sobre el componente práctico a lo largo de la formación. Estos resultados nos llevan a recomendar propuestas de formación continua a largo plazo y de reestructuración curricular en los cursos de EF a través de propuestas y adiciones a los programas de formación inicial.

Palabras clave: Formación inicial, inclusión, profesores, percepción, Mozambique

Fecha recepción: 14-07-24. Fecha de aceptación: 08-08-24

Leonor Picardo

leonorp3112@gmail.com

Introdução

Os tratados nacionais e internacionais que defende o direito a educação para todos, afirmam que, ainda existem muitos desafios no que concerne ao acesso à inclusão e à experiência de uma boa educação para com as crianças com deficiência (Sarton & Smith, 2018). Estas políticas e tratados internacionais, oferecem diretrizes para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e deficiências nas escolas regulares (e.g. Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (UNICEF, 2017).

Em 2015, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável incluiu a educação inclusiva (EI) para todos como parte do quarto objetivo dos 17 anunciados

(UNESCO, 2015). A Estrutura de Ação da Educação 2030 que fornece orientação para a implementação desse objetivo, argumenta que as instalações escolares inclusivas e a formação de professores em EI devem ser consideradas estratégias para lidar com a exclusão, marginalização, disparidades e desigualdades no acesso a participação e nos processos de resultados de aprendizagem (Ainscow et al., 2019). Entretanto, muitos professores sentem que não foram preparados o suficiente para responder às exigências destes alunos nas suas salas de aula (Nowland & Haeghele, 2023; Reina et al., 2022; Teixeira, Guimarães, Pereira, & Faciola, 2021; Wong & Chik, 2016).

A qualidade da educação pode ser melhorada com uma preparação adequada durante a formação dos professores, partindo do pressuposto de que, é possível educar

profissionais para lidar com os desafios da docência por meio do desenvolvimento e da implementação de um currículo cuidadoso e tendo em conta as reais necessidades na sala de aula (Santos, 2021, p. 26). Nesta perspectiva, a administração educacional deve promover e estimular processos de formação dos professores, para que os professores participem plenamente deles (Berikkhanova et al., 2021; Smith, 2021). Por estas razões, o Ensino Superior, tem um papel importante na preparação dos professores para que o processo do ensino e aprendizagem seja consolidado, e a implantação de disciplinas referentes à EI nos programas curriculares dos cursos de licenciatura, o investimento quer em formação inicial e continuada dos professores, seja por interesses pessoais ou por incentivo da instituição onde estes se encontram inseridos, são cruciais para que o futuro profissional possa conhecer o público-alvo atendido pelas políticas de inclusão, assim como poderá desenvolver, em suas aulas, metodologias permitindo a intervenção no atendimento de alunos com necessidades educacionais (Reis, Eufrásio, & Bazon, 2010).

Na Europa, a título de exemplo Portugal, os planos de estudos das unidades curriculares elaboradas, não se limitam somente aos novos paradigmas escolar de escolas inclusivas relacionados com ensino de crianças com incapacidade outras diversidades, mas também para sanar a escassez de formação específica dos professores que trabalham nesta área (Campos, Ferreira, & Block, 2015; Celestino, Pereira, & Ribeiro, 2022). Em África, o Lesoto, a Zâmbia, a Namíbia e Zimbabuê, implementaram uma série de ações para incluir alunos com deficiência nas escolas regulares (Adewumi & Mosito, 2019) e Moçambique não exceção, o plano Estratégico da Educação 2020-2029 promove a EI, dando especial atenção aos alunos com NEE (Mazalo, Ramos, Xavier, Bambamba, & Bambamba, 2023).

Além disso, entre vários obstáculos que estes países enfrentaram se destacam os recursos financeiros, humanos, curriculares e de infraestrutura limitadas, sendo a formação de professores a questão mais afetada (Naong & Mateusi, 2014). Ademais, nos debates sobre a inclusão de alunos com deficiência não tem havido consensos de estratégias prioritária para alcançar a educação de qualidade comprometendo assim a flexibilidade da conceção da implementação de políticas inclusivas (Sarton & Smith, 2018). As ações educativas no contexto inclusivo, têm como principal vetor o convívio com as diferenças e a aprendizagem com a experiência que produz sentido para o aluno, não basta somente o seu ingressar na escola, mas desencadeia apoios a toda comunidade escolar (professores, alunos, pessoal administrativo) para que experimentem o processo do ensino e aprendizagem aceitável (Machava, 2023).

No contexto Moçambicano, a expansão tanto das instituições privadas como públicas assim como o universo de estudantes por elas abrangidas, tem colocado desafios à funcionalidade do subsistema, as universidades dedicam-se quase predominantemente em cursos de graduação, não dando ênfase a investigação e a extensão universitária,

elementos chaves para o crescimento e internalização do Ensino Superior por um lado, e à própria qualidade do seu ensino por outro (Barroso, 2017). Apesar da elaboração de um plano estratégico por parte do Governo para responder ao desafio do Ensino Superior, ainda existe uma necessidade de rever as diretrizes didáticas metodológicas principalmente nas universidades de formação técnico profissional como relata Langa (2020). Entretanto, não basta expandir o Ensino Superior sem que seja acompanhado pela contínua melhoria da qualidade dos cursos/programas académicos oferecidos pelas Instituições no País.

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, os resultados do censo ainda indica que 38.2% têm deficiência física, 14.1% auditiva, 18.2% visual, 11.3% mental e dificuldade de memória ou concentração, 6% paralisia e 12.2% correspondente a outros tipos de deficiência, sendo que as projeções do Instituto Nacional de Estatística (2022) indicam 801.000 pessoas com deficiência em Moçambique. Deste universo apenas 76.843 dos 5 a 24 anos estão matriculados na rede escolar do sistema educativo (DIPLAC, 2019) e se deduz que duas em cada três crianças com deficiência estejam fora da escola (EEIDCD, 2020).

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). Nesta senda, o SNE passou a integrar seis subsistemas, nomeadamente: Educação Pré-Escolar; Educação Geral; Educação de Adultos; Educação e Formação de Professor; 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: Os 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.

Até 2023, Moçambique contava com um total de 53 universidades e instituições de ensino superior públicas e privadas, destas, sete universidades oferecem cursos de Formação inicial em EF, das quais seis (6) são públicas, com um total de três faculdades e três departamentos que operam como faculdades apenas uma (1) é privada. Com um universo total cerca de 1.550 estudantes e com uma média de 156 docentes efetivos e contratos. Por esta razão, as universidades moçambicanas não têm como estar alheias aos processos e dinâmicas do Ensino Superior à escala global. Elas têm sofrido influência de reformas curriculares ocorridas em outros quadrantes do mundo, donde se destacam o processo de integração regional na África Austral e o Processo de Bolonha. As mesmas vão perdendo a sua autonomia e tende a ficar sujeita às exigências do

mercado (Barroso, 2017).

No contexto específico da EF, a necessidade de abordar a oferta de formação inicial de professores, justifica-se com base nos factos da investigação internacional identificar os provedores de formação inicial de professores de EF, como os principais intervenientes na ligação entre as políticas internacionais de inclusão com a prática dos professores de EF no terreno (Crawford et al., 2012). A maioria das reformas realizadas nos currículos dos cursos de EF em Moçambique para melhorar a qualidade do ensino na formação inicial, carece de coerência, por um lado e por outro, os currículos são construídos sem a observância das fragilidades e a realidade do país, resultando muitas vezes inadequados (Chambal & Bueno, 2014).

Paralelamente a estes episódios, as reformas curriculares que têm sido introduzidas no Ensino Superior, são em grande medida resultado de dinâmicas exógenas ao próprio contexto e condição nacionais, limitando-se quase que exclusivamente, a imitar e importar modelos educacionais que foram pensados para outros espaços com condições diferentes, sem especial observância da realidade do país. 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. Muitas críticas têm sido dirigidas às universidades, principalmente, sobre a prática educativa questionando a substância, a relevância e a credibilidade do Ensino Superior moçambicano. É neste contexto que se realiza esta investigação para perceber dos docentes universitários as suas práticas pedagógicas inclusivas nos cursos de EF.

Métodos

Participantes

Fizeram parte desta investigação três docentes de três universidades públicas de Moçambique de formação inicial em EF, do género masculino, com idade média de 47,5 anos (DP= 1,61), dos quais dois com o nível de mestrado e um com nível de doutorado. Todos são formados em EF, com uma média de experiência profissional de 17,5 anos de lecionação. Para além das áreas inclusivas, colaboram em outras áreas dentro das universidades afetas. Insta salientar, que estes formadores, não possuem uma formação específica em Educação Física Adaptada (EFA), entretanto através de iniciações individuais foram se capacitando nesta área ao longo do seu percurso profissional.

Critérios de inclusão

Foram considerados docentes formados em EF que lecionam disciplinas relacionadas à EF inclusiva ou áreas afins em universidades públicas moçambicanas. Outro critério incluiu o número mínimo de 5 anos de experiência na lecionação no Ensino Superior em Moçambique.

Importa referir que, hoje Moçambique conta com seis (6) universidades que formam licenciados em EF. Foram entrevistados somente três professores das seis

referenciadas pelas seguintes razões: Um dos docentes, no momento da coleta de dados, o seu departamento de EF estava no processo de consolidação do curso de EF e reestruturação, resultado à reforma no Ensino Superior Moçambicano ocorrido no ano de 2019 pelo decreto-lei nº 3/2019, de 15 de fevereiro de 2019. Outra universidade contactada conta com um professor convidado de outro país e com poucos anos de vivências sobre a realidade moçambicana relativamente ao processo formação inicial no contexto inclusivo e o último foi devido a inconveniência em participar da investigação.

Instrumentos

Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada pelo facto de não haver uma imposição rígida das questões, permitindo ao entrevistado a exposição das questões em causa conforme o seu juízo de valores, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas (Amado, 2014, p. 209) a qual também foi acompanhada por um questionário socio biográfico no sentido de aprofundar informações dos participantes nomeadamente: género, nível académico, percurso profissional, tempo de serviço e área de atuação. O roteiro de perguntas foi estruturado em três categorias para melhor compressão.

Categoria A: Formação inicial docente, para obter informações sobre o seu percurso académico e as limitações dos mesmos ao longo da sua formação; Categoria B: percepção sobre o currículo e disciplinas inclusivas na formação inicial; o foco residiu em recolher alguns elementos que permitissem conhecer as suas práticas pedagógicas e Categoria C: Apreciação em Relação as barreiras cujo interesse foi de recolher alguns elementos que permitissem perceber junto aos docentes a qualidade de ensino oferecida e sua experiência e competência no ensino da EF nos cursos de Formação Inicial numa perspectiva inclusiva. Porém, antes houve uma necessidade de legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, informando-os sobre o trabalho em curso e seus principais objetivos, bem como solicitar a sua colaboração, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações. 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.

Procedimentos

Os docentes foram selecionados de forma intencional e por acessibilidade. O contacto aos docentes para a marcação da hora e lugar para as entrevistas presenciais assim como as não presenciais foi através de chamadas telefónicas, a realização das entrevistas aconteceu conforme a disponibilidade do docente em participar do estudo, sendo previamente agendada, as mesmas foram gravadas e depois transcrita na íntegra como expressa (Amado, 2014, p. 299). Para esta análise, foram categorizados por participante A, B

e C para permitir a transcrição correta do áudio literal de cada entrevista, garantindo o anonimato. As entrevistas foram gravadas posteriormente analisadas transcritas, e classificadas de acordo com tópicos temáticos definidos.

Análise estatística

A sessão de entrevista aplicada aos docentes durou cerca de quinze a vinte minutos. O foco residiu em recolher alguns elementos que permitissem perceber junto aos docentes a qualidade de ensino oferecido, sua experiência e competência no ensino da EF nos cursos de Formação Inicial numa perspectiva inclusiva. Os resultados foram sujeitos a um tratamento qualitativo, seguindo a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2000) onde a partir de temas emergentes identificados na fala dos participantes da investigação, identificou se as recorrências nas falas e nos possibilitou identificar e sistematizar as características específicas a integrar em cada categoria.

O processo de pré-organização e pré-análise das informações coletadas através das entrevistas foi realizado com base na utilização o sistema de software NVivo, a abstração (criação de códigos) foi usada para reconhecer e classificar categorias gerais e temas emergentes. O primeiro ciclo ou codificação inicial foi aplicado aos blocos de dados. Por sua vez, a codificação do segundo ciclo ou codificação seletiva foi usada para organizar os dados dos códigos do primeiro ciclo em categorias, grupadas em temas conforme a metodologia de Estudos de Casos (Yin, 2012).

Resultados e Discussão

Tabela 1.

Percepção sobre a formação inicial docente

<p>Participante A: <i>A minha formação foi generalizada, entretanto, ao longo da minha formação inicial tive apenas uma disciplina de NEE [...] Incorporou sim conteúdos inclusivos como dizia, mais não tanto envolvidos quanto era necessário para mim, eu acho que aquilo foi uma visão geral de como atender pessoas com deficiência, para o caso de EF havia necessidade de se trabalhar com profundidade. [...] Se mais tarde consegui lecionar disciplinas inclusivas, foi graças aos cursos que fui participando ministrados fora tanto dentro com fora do país sobre NEE/deficiência, fiz o nível 1, 2 e 3.</i></p>
<p>Participante B: <i>[...] Apesar de ter uma licenciatura generalizada em EF, na minha formação inicial em cuba, tive uma disciplina chamada Necessidades Educativas Especiais onde falávamos tudo sobre inclusão e atenção de pessoas com NEE [...] Entretanto as formações que fui participando de forma particular foram as que mais contribuíram para que me sentisse mais à vontade e com melhor preparação para lecionar disciplinas relacionadas a inclusão em EF. No início me foi difícil mas aos poucos fui - me integrando</i></p>
<p>Participante C: <i>[...] Tive uma formação generalizada, porém, ao longo dos anos tenho participado em muitas capacitações e cursos relacionados a diversas deficiências, através de recursos a on-line para aprimorar-me na área onde atualmente atuo [...] Tenho feito muitas especializações sempre que me aparece uma oportunidade, com associações portuguesas como espanholas e tem me dado suporte teórico e também algumas estratégias práticas para trabalhar nesta área.</i></p>

A preparação e capacitação de professores para o ensino nunca foram consensuais, como relata Celestino et al. (2022), no que diz respeito aos modelos, conteúdos, sociedade científica e académica, para que estes se retratem aos processos de ensino e inclusão de alunos com incapacidade, em particular nas aulas de EF.

Os nossos resultados corroboram com os estudos de Abellán et al. 2019; Campos et al. 2015; Lamata et al. 2024; Lirgg et al. 2017; Marron & Morris, 2018 sobre a formação e preparação dos professores para atuarem em ambientes inclusivos. A maioria destes estudos, tem vindo confirmar e alertar que nas últimas décadas, muitos professores sentem não estarem preparado o suficiente para atuarem no processo de inclusão de alunos com

O objetivo principal desta investigação foi perceber junto aos docentes universitários a experiência e percepção de competência no ensino da EF nos cursos de Formação Inicial numa perspectiva inclusiva. Os resultados e discussões apresentados resultaram dos depoimentos dos docentes relativamente a sua prática profissional, tendo sido divididos em três categorias: a) Formação inicial docente; b) percepção sobre o currículo e disciplinas inclusivas na formação inicial; c) Apreciação em relação as barreiras.

Formação Inicial docente

Esta categoria, abarcou todos os aspetos relativos a formação inicial e continuada dos professores, mais sobre tudo os aspetos que têm um impacto direto na preparação destes profissionais para trabalharem em disciplinas inclusivas na EF. O resultado dos relatos destes profissionais, permitiu perceber que embora os mesmos tenham uma preparação em EF generalizada e uma visão positiva em relação à matéria da inclusão, os mesmos sentem que faltou uma preparação específica relativa a matéria de inclusão e, particularmente vivências práticas durante a sua formação inicial para uma atuação profissional apropriada. Um aspeto positivo aliado aos diferentes discursos destes docentes, são as percepções positivas e a manifestação da preocupação e do interesse destes com sua praticidade, embora através iniciativas individuais, tem participado em formações continuadas no intuito de superar- se através de participações em cursos ministrados fora das suas instituições e países de origem, quer através de recursos a *on-line* ou mesmo presencialmente. Conforme as citações abaixo:

NEE/deficiência. Revelando inclusive um baixo nível de competências de intervenção significativa quando desafiados a adaptar os conteúdos à diversidade dos alunos (Rekaa, Hanisch, & Ytterhus, 2019).

Um estudo desenvolvido por Celestino e Pereira (2019) com foco na formação específica no âmbito das NEE nos cursos habilitam profissionais para docência de EF (mestrado) pelas universidades portuguesas, identificam, efetivamente, uma preocupação em reverter esta situação observando-se, inclusive, uma maior intencionalidade no que respeita à capacitação dos futuros profissionais de EF para intervir em contextos inclusivos. Por esta razão, os professores de EF devem frequentar programas de formação específica de inclusão e estágio que incluam o

contacto com alunos com deficiência, tanto ao longo da sua formação inicial (Alfrey & Jeanes, 2023; Barber, 2018) como ao longo da sua formação contínua (Grassi-Roig, Pérez-Tejero, & Coterón, 2022) e incluindo até mesmo aqueles com práticas profissionais em escolas especiais (Maher & Fitzgerald, 2020). Igualmente, o estudo realizado por Morais, Campos e Rodrigues (2020) confirma a relevância das ações de formação contínua na perspectiva inclusiva, sendo um importante caminho a ser trilhado a fim de preparar o professor para o atendimento à diversa demanda escolar.

Numa revisão sobre políticas e práticas internacionais relativas à oferta contínua, foi enfatizada a necessidade contínua de formação explícita para todo o pessoal docente, nos níveis pré-serviço e em serviço na educação de alunos com deficiência e que esta formação devesse ter um foco particular no desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas (Rix, Sheehy, Fletcher-Campbell, Crisp, & Harper, 2013). Os professores são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional contínuo, a formação inicial é um ponto pé de saída da aprendizagem, ensinar é uma atividade de aprendizagem, porém, o interesse da abertura a novos conhecimentos, atitudes e habilidades é uma conduta positiva e não uma fraqueza como afirma (EADSNE, 2012, p. 18), não é possível ser um especialista

em todos os domínios da EI, entretanto, com as mudanças de conjunturas e o desenvolvimento da EI, os professores precisam estar bem preparados para lidar com as mudanças e os desafios ao longo das suas carreiras.

Perceção sobre o currículo e as disciplinas inclusivas na formação inicial

Relativamente ao currículo e disciplinas inclusivas, os docentes levantaram dois aspetos relevantes e cruciais para uma preparação profissional adequada dos futuros professores de EF. O primeiro aspeto relatado, está relacionado com a insuficiência de conteúdos específicos ligados a inclusão dentro dos currículos de formação, uma realidade vivenciada na atualidade não somente em Moçambique mas em muitos países da África austral. A segunda preocupação apontada pelos docentes, foi o pouco trabalho da componente prática ao longo da formação, isto é, dá-se mais ênfase a disciplinas de carácter teórico em detrimento das disciplinas de carácter prático, o que resulta no conhecimento insuficiente de práticas inclusivas e de deficiências de uma forma geral. Conforme referenciado abaixo:

Tabela 2.

Perceção sobre o currículo e as disciplinas inclusivas

Participante A: Bom... Falta mais conteúdos ligados a inclusão. Para o caso do curso de EF, há necessidade de se trabalhar com mais profundidade [...]. É limitado a componente prática, lecionamos aquilo que se pode, face as dificuldades de existência de material assim como de salas estruturadas. O próprio campo não oferece condições para isso, então acabamos dando aquelas actividades que não podem constituir perigo para os próprios estudantes e deficientes das poucas simulação das aulas ligadas a pessoas com deficiência física visual, auditiva ou outra, então damos o mínimo para evitar acidente face a construção ou face as instalações que não podem atender.

Participante B: [...] No regulamento não existe esses espaços para pessoas com deficiência, então nós temos que ver se podemos fazer um currículo ou anexarmos mais conteúdos relativos a pessoa com deficiência. [...] Porque os professores de EF só tem uma base teórica, na prática pouco se trabalha, primeiro porque não temos material para tal e segundo o próprio programa foi desenhado num sentido que orienta o professor a ser mais teórico e não prático. Acho que deve ser mais prático que teórico [...].

Participante C: [...] Uma formação mas completa porque nota-se uma falta de preparação generalizada e um défice de conteúdos relacionados a inclusão [...], me refiro ao atendimento de pessoas com qualquer tipo de deficiência. [...] A nossa preparação é meramente teórica e é difícil mandar os estudantes a prática com uma preparação deficitária.

Apesar da sua relevância na área do conhecimento, a EF sempre se viu julgado pela falta de um corpus teórico bem definido, esta falta se traduz em uma variedade de enfoques metodológicos, modelos didáticos e propostas curriculares, o que de certa forma pode influenciar no estabelecimento de critérios claros e precisos na definição de objetivos, conteúdos e metodologias claras (Parlebas, 2020). Estes aspetos podem inviabilizar a integração de aspetos como a sustentabilidade curricular, que implica uma abordagem transversal holística da aprendizagem, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva (Alcalá Del Olmo Fernández, Santos Villalba, Leiva, & Matas, 2020). E a formação inicial de professores na área de EF exerce uma tarefa relevante para as agendas de vários países uma vez que, o carácter interdisciplinar e transversal da área exige professores altamente qualificados (Montás García & Sánchez Moreno, 2022).

Atualmente, é vasta a gama de cursos que não conversam entre si, determinados muito mais pela agenda de pesquisa do docente responsável pela disciplina do que por evidências sobre aquilo que os licenciandos devem

aprender para exercer a profissão para a qual estão se preparando (Santos, 2021, p. 39). Um estudo levado a cabo por Lorente-Echeverría, Canales-Lacruz e Murillo-Pardo, (2023) acerca da visão do professor universitário sobre a inclusão da sustentabilidade curricular na formação de professores de EF, evidencia a falta de um corpo teórico que dê peso e especificidade ao assunto.

Durante a formação, o licenciado deve aprender sobre aspetos inerentes à docência, que muitas vezes não são levados em consideração e são negligenciados no currículo. É pertinente que o estudante saiba como organizar e gerir a sala de aula; como criar normas que favorecem uma convivência produtiva e saudável entre os alunos; como selecionar estratégias de ensino e atividades de aprendizagem adequadas para mensurar diferentes níveis cognitivos, aspetos que devem ser levado em consideração respeitando a diversidade sociocultural dos alunos aliado as diferentes necessidades de aprendizagem do grupo e a promoção de um ambiente escolar equitativo e democrático (Santos, 2021, p. 42). Para tal, é fundamental que as universidades se preocupem em proporcionar uma

formação adequada no que diz respeito à inclusão, sendo necessário que esta área seja trabalhada de forma transversal durante a formação inicial dos futuros docentes (Campos, Ferreira, Morais & Rodrigues, 2022).

Relativamente a EF, Fazenda e Cofo (2022) e Teixeira et al. (2021) reforçam a ideia de incluir uma formação específica de EFA nos currículos de formação inicial, que se ajuste em um ambiente escolar contemporâneo, com uma relevância significativa. Diante disso, ressalta que os professores com uma formação especializada em ensinar a EFA, facilita o futuro trabalho do docente aumentando assim o sentido de competência bem como a eficácia dos professores. Um estudo realizado por Rodrigues e Rodrigues (2017) em que analisavam programas das disciplinas de Educação Especial lecionadas nos cursos de EF em Universidades e Institutos Politécnicos portugueses, constataram uma ausência quase completa de conteúdos a título de exemplo, conteúdos relacionados a adaptação de actividades, a aprendizagem multinível, a diferenciação curricular, os ambientes cooperativos, entre outros relacionados com pessoas com deficiência, e também constataram que era dado muito pouca atenção aos aspetos metodológicos. Um estudo recente, de natureza mista, realizado no Chile (Godoy-Briceño, Álvarez-Opazo, Zavala Crichton, Solis Urra, & Rojas Moreno, 2024) revela que a experiência em inclusão está relacionada tanto à formação inicial docente quanto ao ambiente de trabalho, e que os professores de EF manifestam que as atitudes positivas, especialmente a motivação para trabalhar com alunos com deficiência, impulsionam a busca por oportunidades de trabalho nessa área, enfrentando diversos desafios que geram maior experiência. É ainda evidenciado que apenas uma pequena percentagem dos professores tenha formação adicional específica. Isso pode indicar um compromisso limitado com a inclusão, conforme expressado por eles mesmos, ou refletir a escassa oferta de formação continuada. Esta realidade parece ser universal.

Neste contexto, para uma melhor atuação profissional, é fundamental que os currículos que formam e capacitam os professores, criem oportunidades de envolvimento (Flower, McKenna, & Haring, 2017), com vivências reais de prática com alunos com deficiência de forma a se reforçar a aquisição de atitudes que se desenvolvem apenas com experiências da realidade prática (Celestino et al., 2022). A qualidade da formação não depende apenas da institucionalidade ou da conformação dos planos de estudos mas também, das contribuições e iniciativas do corpo docente que lecionam disciplinas sobre deficiência na licenciatura e do efeito positivo que possa também estar exercendo no seu envolvimento e comprometimento com o tema e a melhoria da qualidade do ensino (Campos Granell et al., 2020). Nos currículos regulares, o resultado final é o produto. Já nos currículos inclusivos, deve se desenvolver competências para a formação pessoal, com base no princípio da diferenciação (Munster & Almeida, 2006).

Reduzida componente prática

Os docentes universitários moçambicanos evidenciam a sua preocupação com a reduzida componente prática nas suas aulas. Os nossos resultados vão de encontro com os achados de alguns estudos sobre a inclusão na EF (e.g. Alhumaid & Khoo, 2021; Block & Healy, 2016; Richards & Wilson, 2020) que concluíram que os programas de treinamento atuais, oferecem muito pouca profundidade em termos de conteúdo ou experiências práticas que auxiliem aos professores a incluir alunos com deficiência nas aulas de EF. Os programas iniciais de preparação de professores são geralmente considerados insuficientes e excessivamente teórico por natureza, por mais que os módulos, os cursos e aulas forneçam informações, muitos desses módulos são incapazes de brindar informações úteis e estratégias de ensino para que eles possam ensinar alunos com deficiência (Celestino, Ribeiro, Morgado, Leonido, & Pereira, 2023; Hebinck et al., 2023). Igualmente, Silva e Medeiros (2018) salientam que nas universidades, os estudantes de EF, aprendem apenas o conhecimento teórico e aquilo que não deve ser realizado durante uma aula, evidenciando que é no decurso da carreira enquanto professor, que as dificuldades e dúvidas vão surgindo e é a partir de seus próprios desafios conseguirá vencê-las.

Para desenvolver efetivamente a autoeficácia de professores em formação de EF, é vital que esses indivíduos sejam expostos a experiências práticas realistas e relevantes ao trabalhar com jovens com deficiência (Foley, Santarossa, Tindall, & Lieberman, 2020). Estes aspetos, levam ao questionamento sobre quais conhecimentos deveriam estar presentes na sua formação inicial e principalmente como trata-los, de forma a brindar aos professores uma sustentação teórico-prática e a urgência de uma formação de qualidade, que garanta a democratização do conhecimento reconhecida por todas as áreas educacionais (Barbosa-Rinaldi, 2008). Por esta razão, para enfrentar os desafios atuais e futuros, é indispensável trabalhar no desenvolvimento holístico do professor que se deseja formar a partir de todas as dimensões e articulado com todas as áreas do conhecimento (Montás García & Sánchez Moreno, 2022).

A relação entre a teoria e a prática deve ser um aspeto importante a considerar ao longo da formação inicial, para que a mesma seja significativa, cujo processo por meio do qual uma nova informação é inserida e deve relaciona-se com a estrutura de conhecimento do indivíduo o que significa, aquisição de uma estrutura de conhecimento específico a qual é definida como uma nova estrutura cognitiva do indivíduo (Flores et al., 2018). Neste viés, o Estágio Curricular Supervisionado direcionado aos contextos inclusivos podem ser uma saída de grande relevância a percepção do professor em contexto Inclusivos, uma vez que os desafios são diferentes, por outro lado, aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação é inserida no subconsciente cognitivo do aprendiz (Flores et al., 2018).

Apreciação em relação as barreiras

No que concerne as barreiras, os docentes relataram a falta de uma formação específica como um desafio em ser docente em Moçambique e principalmente quando o assunto é formação de professores no ensino superior. De acordo com os dados da presente investigação, a experiência no contacto com alunos com deficiência parece se manifestar como elemento decisivo na formação e desenvolvimento de atitudes inclusivas nos futuros

Tabela 3.

Apreciação em relação as barreiras

<p>Participante A: [...]. <i>Trabalhei com deficiente visual e também na Escola dos Deficientes Visuais [...].</i> face as capacitações que tive. As limitações que existem são mais dos professores para com os estudantes de modo a atender a realidade do estudante. É um desafio, mais com mais intervenções isso se ultrapassa.</p>
<p>Participante B: [...]. <i>Existe, existe limitações, porque as vezes aparecem jovens com deficiências múltiplas em alguns casos. Por exemplo, tive um estudante que tinha deficiência física e ao mesmo tempo auditivo numa das poucas aulas de simulação [...]</i> e tinha também problemas de limitações físicas, e você não sabe o forte dele ainda, onde ou qual a compensação que nós precisamos usar, então alguns momentos tem sido um trabalho eleger a atividades na qual ele é forte. Então a compensação da deficiência é na base daquilo que o estudante tem como dificuldade e não nas nossas atividades. Tem sido difícil [...]. É um desafio por enquanto, mas aos poucos vamos conseguir.</p>
<p>Participante C: <i>Sim, um com problemas de visão, entretanto, foi operado e ficou ultrapassado porque era adquirido [...]. Não bem uma sobrecarga, porém exige uma preparação, o que de certa forma caso não exista esta componente, seria um desafio para quem vai lidar com esta população [...]</i> a maioria precisa de uma preparação mas ninguém se prepara para algo que não lhe interessa, os que se interessam por esta área parte de um motivo pode ser que na família haja um indivíduo especial.</p>

Resultados idênticos foram achados no estudo de Arnaiz-Sánchez, De Haro-Rodríguez, Caballero, e Martínez-Abellán (2023) onde a falta de formação inicial adequada se revelou com uma das principais barreiras. O mesmo define barreiras, como aqueles fatores inconvenientes que dificultam ou limitam o pleno acesso à educação e às oportunidades de aprendizagem para crianças e jovens e podem se manifestar em vários contextos: social, econômico, político, institucional e cultural. Um estudo realizado no Chile (Godoy-Briceño et al., 2024) destaca a importância das formações em inclusão e deficiência como um fator que potencializaria suas capacidades para o ensino de Educação Física, no entanto, chama a atenção que a maioria dos docentes inquiridos carecia de formação adicional na área. Destaca ainda a tendência de que o nível de autoeficácia diminui à medida que se reduz o grau de envolvimento dos professores.

Pesquisas sobre a autoeficácia dos professores realizadas, revelam atitudes positivas em relação à ideia de inclusão, levantando alguns desafios que podem ser um obstáculo à eficácia, citando a falta de formação específica e experiência em EFI, tipo e gravidade da deficiência do aluno, estratégias nos programas de ensino, apoio, e equipamentos/instalações como áreas de preocupação (Campos et al., 2015; Tindall, Culhane, & Foley, 2016) corroborando desta maneira com os resultados da nossa investigação. Ensinar a EF, requer negociar grandes espaços abertos e usar uma variedade de equipamentos em sessões dinâmicas envolvendo um grande número de alunos (Hutzler & Barak, 2017). Isso implica uma nova abordagem da educação baseada na diversidade e não na homogeneidade (Blanco, 2008), modificando a cultura, as práticas e políticas educativas tradicionais (Booth & Ainscow, 2002). Nesse sentido, é necessário subsidiar o desenvolvimento de níveis elevados de percepções de competência e de qualidade da experiência para que o

professores de EF. A palavra “desafio” surgiu como uma preocupação nos entrevistados. Estes pressupostos permitem às instituições acadêmicas do ensino superior direcionar os seus serviços de modo a possibilitar a identificação de todos os fatores para uma melhor compreensão da realidade presente e desenhar estratégias seguras e sustentáveis para projetar o futuro, introduzindo melhorias nas diferentes áreas interesse. Conforme as citações abaixo:

professor se sintam mais confiante e capacitado para o desenvolvimento de ações equitativas tornando o processo inclusivo mais efetivo. Assim, é necessário que a formação continuada contemple temáticas contextualizadas à realidade escolar e que abarquem as estratégias de ensino para uma Educação Física mais inclusiva (Morais, Campos & Rodrigues, 2020).

A autoeficácia pode ser melhorada para os profissionais de EF, tanto em formação inicial como em serviço, para ensinar alunos com deficiência em contextos inclusivos (Nowland & Haegele, 2023). Entretanto, essas melhorias apresentam algumas limitações a título exemplo, a ausência de um aperfeiçoamento da autoeficácia após a participação em cursos de workshops de curta duração (Taliaferro, Hammond, & Wyant, 2015). Block e Obrusnikova (2007); Taliaferro et al. (2015); Tindall et al. (2016) enfatizam a necessidade de formação profissional mais prolongada. Dos estudos de autoeficácia já realizados, apenas dois estudos (Abellán et al., 2019; Taliaferro et al., 2015) são os que implementaram intervenções de formação profissional para professores em serviço. Adicionado a estes aspectos Torres, Guerrero, e Ávalos (2020) afirmam que o século XXI exige professores que trabalhem efetivamente com todos os alunos, transformando a prática tradicional e as implicações pedagógicas sociais.

Existem algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados desta investigação, no entanto o tamanho amostral é significativo tendo em conta os critérios de inclusão da amostra. A nossa estratégia de recrutamento teve como alvo somente universidades públicas que lecionam o curso de EF e que atuam nas áreas inclusivas há mais de 5 anos em Moçambique, para que as suas percepções tenham em conta a realidade do País.

Reconhecemos que um foco envolvendo maior número de docentes e incluir universidades privadas em estudos futuros poderia ser interessante, uma vez que diferentes

tipos universidades podem ter diferentes vivências e barreiras que influenciam a preparação dos professores em contextos inclusivos.

Conclusões e Sugestões

Este estudo revela a existência de lacunas dentro dos currículos de formação inicial de professores de EF em Moçambique, demonstrando uma discrepância entre os vários aspetos que compõem os programas de formação inicial no seu todo, o que faz com que os futuros professores não adquiram as competências necessárias para desenvolver com segurança a sua prática profissional.

Conforme os relatos evidencia-se a necessidade de formação especializada dos docentes para que se consiga fazer inclusão com eficiência e eficácia já que nos seus próprios relatos afirmaram não ter recebido nenhuma formação na área da inclusão. Apesar destes buscarem alternativas de formação continuadas por iniciativa própria, há toda uma necessidade das IES que formam professores de EF de investir na formação continuada destes profissionais durante o período de docência.

Acerca da perceção do currículo e disciplinas inclusivas na licenciatura, concluiu-se que há necessidade de reestruturar os currículos, criando ações e conteúdos que se aproximem da realidade vivenciada pelos professores de EF tendo em conta os diferentes tipos de deficiência existente em Moçambique e o rácio aluno e professor nas escolas.

Relativamente as barreiras, provavelmente uma das formas de minimizar é nos apegarmos a recente Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro onde se prevê na operacionalização do SNE uma especial atenção na capacitação e formação de professores em conteúdos inclusivos; adaptação de instalações e materiais didáticos para os alunos com deficiência, entre outras recomendações. Por esta razão e conforme o relato dos docentes sugere-se o seguinte:

Desenhar micro cursos dentro dos departamentos ou das faculdades, que possam dar suporte tanto aos docentes quanto aos futuros professores, uma vez que os conteúdos têm sido tratados na generalidade, dando se pouca atenção a componente específica com base em evidências;

Ajustar o currículo e adquirir material, estruturar espaços, capacitar ou ter capacitações cíclicas para atender a este mesmo currículo, para no final do dia envergar por uma educação que se considere verdadeiramente inclusiva;

Acompanhar o trabalho desenvolvido pelas universidades e em todos cursos, por parte dos órgãos de gestão e estarem atentos para que as medidas do Decreto sejam aplicadas. Deve haver participação de todos, instituições, familiares e a comunidade em geral.

Declaração de conflito de interesses

Os autores declararam que não existem conflitos de interesse relativamente à investigação, autoria e/ou publicação relacionadas com este artigo.

Financiamento

Os autores não receberam qualquer apoio financeiro para a investigação, autoria ou publicação deste artigo.

Agradecimentos: (FCT)—CIDAF, doi: 10.54499/UIIDP/04213/2020

Referências

- 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*. 28, 143–156.
- Alcalá Del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., Leiva, J. J., & Matas, A. (2020). Sostenibilidad Curricular: Una Mirada desde las Aportaciones del Profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 30–326. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.015>
- Alfrey, L., & Jeanes, R. (2023). Challenging ableism and the ‘disability as problem’ discourse: How initial teacher education can support the inclusion of students with a disability in physical education. *Sport, Education and Society*, 28(3), 286–299. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2019698>
- Alhumaid, M. M., & Khoo, S. (2021). *The Effect of an Adapted Physical Activity Intervention Program on Pre-Service Physical Education Teachers’ Self-Efficacy towards Inclusion in Saudi Arabia*.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13(2), 31. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: Rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520–532. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1269004>
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berikhanova, G., Ospanova, B., Yermenova, B., Zharmukhametova, R., Sultanova, N., & Urazbaeva, A. (2021). The Effectiveness of the Training Model of the Future Teacher in Conditions of Inclusive Education. *International Journal of Education and Practice*, 9(4), 670–686. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.94.670.686>
- Block, M. E., & Healy, S. (2016). *P reparing F uture P hysical E ducators for I nclusion: C hanging the P hysical E ducation T eacher T raining P rogram*. 2008–2011.
- 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>
- Celestino, T., Pereira, A., & Ribeiro, E. (2022). Formação de professores de educação física para a inclusão: representações de professores universitários. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 15(se1), 47–64. <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.nse1.47-64>
- Celestino, T., Ribeiro, E., Morgado, E. G., Leonido, L., & Pereira, A. (2023). Physical Education Teachers’ Representations of Their Training to Promote the Inclusion of Students with Disabilities. *Education Sciences*, 14(1), 49. <https://doi.org/10.3390/educsci14010049>

- Chambal, L. A., & Bueno, J. G. S. (2014). A formação de professores na perspetiva da Educação Inclusiva em Moçambique: Uma perspectiva crítica. *Cadernos CEDES*, 34(93), 225–239. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200006>
- da Silva, J. H., & Medeiros, T. N. (2018). *Educação Física e a Formação Docente para a Inclusão*. 10.
- DIPLAC. (2019). Lançamento da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029. Retrieved June 22, 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>
- EADSNE. (2012). *Formação de Professores para a Inclusão: Perfil de Professores Inclusivos*. Bruxelas, Bélgica: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- EEIDCD. (2020). (EEIDCD, 2020). - Pesquisa Google. Retrieved June 22, 2024, from <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=%28EEIDCD%2C+2020%29>.
- Flores, P. P., Caraçato, Y. M. D. S., Anversa, A. L. B., Solera, B., Costa, L. C. A. D., Oliveira, A. A. B. D., & Souza, V. D. F. M. D. (2018). Formação inicial de professores de educação física: Um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 17(1), 61–68. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p61>
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163–169. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Foley, J., Santarossa, S., Tindall, D. W., & Lieberman, L. J. (2020). The Impact of a Summer Sports Camp for Children with Visual Impairments on the Self-Efficacy of Physical Education Pre-Service Teachers: A Pilot Study. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 13(1), 3–3. <https://doi.org/10.5507/euj.2019.011>
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física (Effects of an inclusive Physical Education workshop on teachers' self-efficacy). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51). <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649>
- Hebinck, M., Boisvert, M., Labbé, M., Périnet-Lacroix, R., Bri-sebois, 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>
- Lamata, C., Grassi, M., Coterón, J., Becerra-Muñoz, W., & Pérez-Tejero, J. (2024). The inclusion of students with special educational needs in physical education according to the opinion of its protagonists: A qualitative study in Spain. *Sport, Education and Society*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2309350>
- Langa, E. M. (2020). Desafios da formação dos Professores em Moçambique. In M. A. Barreto, C. Carvalho, & F. Santos (Eds.), *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade: Livro de Atas* (pp. 347–358). Lisboa: Centro de Estudos Internacionais. Retrieved from <http://books.openedition.org/cei/1177>
- Lirgg, C. D., Gorman, D. R., Merrie, M. D., & Shewmake, C. (2017). Exploring Challenges in Teaching Physical Education to Students with Disabilities. *PALAESTRA*, 31(2). Retrieved from <https://js.sagamorepub.com/index.php/palaestra/article/view/8428>
- Lorente-Echeverría, S., Canales-Lacruz, I., & Murillo-Pardo, B. (2023). Visión del docente universitario sobre la inclusión de la sostenibilidad curricular en la formación de maestros de Educación Física de la Universidad de Zaragoza (University teachers' views on the inclusion of curricular sustainability in the training of Physical Education teachers at the University of Zaragoza). *Retos*, 50, 583–592. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99374>
- 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>
- Maher, A. J., & Fitzgerald, H. (2020). Initial teacher education and continuing professional development: The perspectives of special school physical education teachers. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 18–33. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1696687>
- Marron, S., & Morris, S. (2018). Inclusion in physical education: Perceptions of Irish and Swiss student teachers following participation in a European exchange programme. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 11(1), 1–14. <https://doi.org/10.5507/euj.2018.002>
- Mazalo, J. V., Ramos, R. H., Xavier, W. D. S., Bambamba, J. D. M., & Bambamba, Â. E. (2023). Políticas de acesso e inclusão de alunos com deficiência visual na educação em Moçambique. *Research, Society and Development*, 12(14), e119121444577. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i14.44577>
- Montás García, M., & Sánchez Moreno, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: Barreras que desafían al profesorado universitario (Initial training of physical education teachers: barriers that challenge university professors). *Retos*, 46, 529–537. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94601>
- Moraes, T., Batos, T., & Rodrigues, P. (2022). Atitudes e Autoeficácia dos Professores de Educação Física em Relação à Inclusão: Estudo Centrado na Região de Lisboa – Portugal (Attitudes and Self-efficacy of Physical Education Teachers towards the Inclusion: Study Focused on the Lisbon Region). *Revista da UI_IPSantarém, Vol. 10 N.º 4*, 68-85 Páginas. <https://doi.org/10.25746/RUIIPS.V10.14.29101>
- Naong, M. N., & Mateusi, C. M. (2014). *Overcoming inclusive classroom challenges for teachers: A Lesotho case-study*. 12(2).
- 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>
- Parlebas, P. (2020). Educación física y praxiología motriz. *Conexões*, 18, e020029. <https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8659657>
- Reina, R., Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz-Morell, R., Martínez-Galindo, C., Cebrián-Sánchez, M., & Roldan, A. (2022). The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 57–73. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842973>
- Reis, M. X. D., Eufrásio, D. A., & Bazon, F. V. M. (2010). A

- formação do professor para o ensino superior: Prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação Em Revista*, 26(1), 111–130. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100006>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36–55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Richards, K. A. R., & Wilson, W. J. (2020). *Recruitment and initial socialization into adapted physical education teacher education*. 26(1), 54–69. <https://doi.org/10.1177/1356336X18825278>
- Rix, J., Sheehy, K., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M., & Harper, A. (2013). Exploring provision for children identified with special educational needs: An international review of policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 375–391. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.812403>
- Rodrigues, D., & Rodrigues, L. (2017). Educação Física: Formação de professores e inclusão. *Praxis Educativa*, 12(2), 317–333. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002>
- Santos, A. F. dos. (2021). *O papel da prática na formação inicial de professores*. São Paulo, SP: Moderna.
- Sarton, E., & Smith, M. (2018). The challenge of inclusion for children with disabilities—experiences of implementation in Eastern and Southern Africa. *UNICEF Think Piece Series: Disability Inclusion*, 2. Retrieved from https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org.esa/files/2019-04/EducationThinkPieces_7_DisabilityInclusion.pdf
- Smith, K. (2021). Educating teachers for the future school- the challenge of bridging between perceptions of quality teaching and policy decisions: reflections from Norway. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 383–398. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1901077>
- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice Physical Educators' Self-Efficacy Beliefs Toward Inclusion: The Impact of Coursework and Practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49–67. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Teixeira, L. O., Guimarães, B. D. A., Pereira, R. R., & Faciola, R. A. (2021). Inclusão no Ensino Superior: Percepções de docentes de uma universidade pública da região norte do Brasil. *Research, Society and Development*, 10(8), e9510816843. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i8.16843>
- 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>
- Torres, C. H., Guerrero, M. H., & Ávalos, P. M. (2020). Profesores noveles de educación física: Percepciones sobre su formación docente en base al desempeño en el sistema escolar (Novel physical education teachers: perceptions on their teaching training based on performance in the school system). *Retos*, 38, 396–405. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75212>
- UNICEF. (2017). Inclusive Education—Including children with disabilities in quality learning: What needs to be done? *Inclusive Education*.
- Wong, M. W., & Chik, M. P. (2016). Inclusive education policy in the Hong Kong primary music classroom. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 130–140. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.966286>

Datos de los/as autores/as:

Leonor Picardo
 Maria João Campos
 José Pedro Ferreira

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

Autor/a
 Autor/a
 Autor/a