



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Caracterização da Autoeficácia Docente na Inclusão de Estudantes de Educação
Especial**

MANAUS / AM 2023

ROSANGÉLICA SÁNCHEZ GUTIÉRREZ

Caracterização da Autoeficácia Docente na Inclusão de Estudantes de Educação Especial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como exigência para o Exame de Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação; desenvolvida na linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusiva no contexto amazônico.

Pesquisa desenvolvida ao abrigo do convênio PAEC OEA-GCUB, Edital nº 001/2020 amparado pelo acordo de cooperação entre a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB).

Pesquisa financiada na modalidade de bolsa de Pós-Graduação pela Fundação de Amparo à Pesquisa - FAPEAM (17 meses).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) por oportunizar o aperfeiçoamento pessoal e profissional. Apoio da Universidade Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM/Honduras).

Orientador: Prof. Dr. Cleverton José Farias De Souza

MANAUS / AM 2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S211c Sanchez Gutierrez, Rosangelica
Caracterização da autoeficácia docente na inclusão de
estudantes de educação especial / Rosangelica Sanchez Gutierrez
. 2023
74 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Cleverton José Farias de Souza
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Educação inclusiva. 2. Autoavaliação. 3. Docência. 4.
Formação de professores. 5. Gestão e Planejamento. I. Souza,
Cleverton José Farias de. II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

Rosangélica Sánchez Gutiérrez

**CARACTERIZAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INCLUSÃO DE
ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

BANCA EXAMINADORA:

ORIENTADOR:

Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

COMPONENTES DA BANCA

TITULARES

Profa. Dra. Suyapa Padilla - Membro titular externo
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM - Honduras)

Prof. Dr. Lucio Fernandes Ferreira - Membro titular interno
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

SUPLENTE

Profa. Dra. Andressa Contreras - Membro suplente externo
Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

MANAUS / AM 2023

Dedico a minha Avó Marcela Corea e
minha Mãe Patrícia Gutiérrez, *in*
memoriam.

“*Mis Pulguis*” Danexy, Retchell, Elizabeth,
Valerin, Alexander, Ángel, Geovanny e
Carlos.

“Não é o mais forte da espécie que
sobrevive, nem o mais inteligente. Os mais
flexíveis e adaptáveis às mudanças
sobrevivem”
Charles Darwin

“A educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo”
Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

A Deus por cuidar de mim, renovar minhas forças dia após dia, por abrir-me as portas para cumprir com este objetivo pessoal e profissional e por colocar perto de mim às pessoas que me ajudaram a crescer e entender que a graça divina me acompanha sempre.

A minha avó até o céu porque foi ela quem me criou e me guiou da melhor maneira possível para ser a pessoa que sou hoje. Meu agradecimento infinito *Abuelita*.

Ao meu irmão Geovanny, e, a minha irmã Tere, às minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos, por não medir esforços e apoiar-me incondicionalmente nesta longa jornada atrás dos meus sonhos.

A meu amor Ariel Amador, que com sopros de amor me motivou a voar e por lembrar-me que meu limite sou eu mesma.

À minha irmã de coração Anahí Flores, por ser minha melhor amiga e por ser essa mão firme, tanto nos dias de luta como nos dias de glória.

À Profa. Doutora. Suyapa Padilla, por ser minha amiga incondicional e por poder contar com seu apoio neste processo de crescimento pessoal e profissional.

À Profa. Letícia Flores Ferrera e à Profa. Dra. Flor Morales, por serem minhas duas grandes mães de coração, pelas suas preces e por torcerem por mim sempre.

Aos meus tios e tias pelos conselhos e pelas preces.

Aos meus irmãos do coração e de crescimento espiritual, Helen Perez, Julissa Bonilla e Lehi Rodrigues pelas suas preces e pelo apoio incondicional nesta caminhada.

Aos meus amigos do coração que se tornaram minha família Andrés Peralta, Celeste Ártica e Paola Moreno, pelo apoio incondicional nesta caminhada. Obrigada por tudo.

Ao meu orientador o Prof. Dr. Cleverton Farias que, mesmo sabendo que seria um grande desafio ter uma estudante estrangeira, me apoiou para concretizar este sonho com sucesso.

Ao prof. Dr. Lúcio Ferreira pelo apoio durante todo o meu processo de estudo, suas sugestões sempre foram muito valiosas. Eternamente grata.

Aos meus amigos do Laboratório de Entomologia e Acarologia Agrícola (LEA), Clóvis, Prof. Dr. Agno, Manu Bilhar, Eneida Soares, Lídia Medina, que fizeram da minha estadia em Manaus mais leve e feliz.

Ao Laboratório de Estudos do Comportamento Motor Humano (LECOMH), pelo conhecimento e apoio recebido de cada um dos seus membros, especialmente aos meus amigos do coração Sámia Maia, Keegan Ponce, Flávia Milón, Giglianne Oliveira, Thiago Almeida, Jessica Silva, Bárbara Chaves, Karla Gurgel, Otoniel Coelho, Leoneida Inhumá, e, Patrícia Barroso. Obrigada pela troca de conhecimentos e pelo aprendizado.

Ao Prof. Dr. Evandro Ghedin pela amizade, conselhos, apoio e pela troca de conhecimentos nesta caminhada.

A meu irmão-acadêmico Leonardo Caballero *in memoriam*, pelo tempo compartilhado e apoio recebido. Até um dia amigo.

Aos membros da banca de qualificação Professores, Dr. Victor Oliveira, Dra. Suyapa Padilla, Dr. Lúcio Ferreira, Dra. Carolina Brandão pelas valiosas contribuições feitas para a melhora deste trabalho.

Aos membros da banca de Defesa Professores, Dra. Suyapa Padilla, Dr. Lúcio Ferreira, Dra. Andressa Contreiras pelas valiosas contribuições feitas para a melhora deste trabalho e pela partilha de conhecimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Amazonas (FAPEAM), pelo apoio financeiro recebido.

À Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM), pelo apoio recebido no cumprimento desta meta acadêmica.

À Organização dos Estados Americanos (OEA), pela oportunidade que me deram para continuar com estudos de pós-graduação.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram no desenvolvimento desta pesquisa.

Muito obrigada!

¡Muchas Gracias!

RESUMO

A autoeficácia docente desempenha um papel fundamental na consecução efetiva de um ambiente educacional inclusivo, onde os docentes devem sentir-se na sua capacidade de ensinar aos estudantes com necessidades educacionais especiais dentro de uma sala de aula regular. Este estudo visa conhecer os níveis de autoeficácia dos Docentes nas práticas inclusivas. O presente estudo se traduz como uma pesquisa de caracterização com abordagem quantitativa envolvendo a autoeficácia docente. Os Participantes neste estudo foram 110 docentes; sendo 77 de sexo feminino e 33 do sexo masculino, com idades variando de 26 a 62 anos. Para mensurar a autoeficácia docente, aplicou-se a Escala de Eficácia Docente para as Práticas Inclusivas (EEDPI). Os resultados indicam que a maioria dos docentes apresentaram alto nível de autoeficácia docente. Entretanto, uma parcela deles apresentam dificuldades no que se refere ao planejamento e colaboração em contextos inclusivos. Esses achados destacam a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo para abordar essas questões.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Autoavaliação, Docência, Formação de professores, Gestão, Planejamento.

RESUMEN

La autoeficacia del profesorado desempeña un papel clave en la consecución efectiva de un entorno educativo inclusivo, en el que los profesores deben sentirse seguros de su capacidad para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales dentro de un aula ordinaria. Este estudio pretende conocer los niveles de autoeficacia de los profesores en las prácticas inclusivas. Este estudio es una encuesta de caracterización con un enfoque cuantitativo sobre la autoeficacia de los profesores. Los participantes en este estudio fueron 110 profesores, de los cuales 77 eran mujeres y 33 hombres, con edades comprendidas entre los 26 y los 62 años. Se utilizó la Escala de Autoeficacia Docente para Prácticas Inclusivas (EEDPI) para medir la autoeficacia docente. Los resultados indican que la mayoría de los profesores tienen un alto nivel de autoeficacia docente. Sin embargo, una parte de ellos tiene dificultades a la hora de planificar y colaborar en contextos inclusivos. Estos resultados ponen de relieve la necesidad de un desarrollo profesional continuo para abordar estas cuestiones.

Palabras clave: Educación inclusiva, Autoevaluación, Docencia, Formación del profesorado, Gestión, Planificación.

ABSTRACT

Teacher self-efficacy plays a fundamental role in the effective achievement of an inclusive educational environment, where teachers must feel confident in their ability to teach students with special educational needs within a regular classroom. This study aims to find out about teachers' levels of self-efficacy in inclusive practices. This study is a characterization survey with a quantitative approach involving teacher self-efficacy. The participants in this study were 110 teachers, 77 of whom were female and 33 male, with ages ranging from 26 to 62. The Teacher Self-Efficacy Scale for Inclusive Practices (EEDPI) was used to measure teacher self-efficacy. The results indicate that the majority of teachers have a high level of teaching self-efficacy. However, a proportion of them have difficulties when it comes to planning and collaborating in inclusive contexts. These findings highlight the need for continuous professional development to address these issues.

Keywords: Inclusive education, Self-evaluation, Teaching, Teacher training, Management, Planning.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFE	Análise Fatorial Exploratória
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
EEDPI	Escala de Eficácia Docente para as Práticas Inclusivas
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas
FACED	Faculdade de Educação
GCUB	Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras
INEP	Instituto Nacional de Estudos de Pesquisa Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEA	Laboratório de Entomologia e Acarologia Agrícola
LECOMH	Laboratório de Estudos do Comportamento Motor Humano
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organización de los Estados Americanos
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SEDUC	Secretária do Estado de Educação
SEMED	Secretária Municipal de Educação
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TA	Tecnologias Assistivas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEIP	The Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TSC	Teoria Social Cognitiva
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UPNFM	Univerdad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ferramentas na rede escolar brasileira para garantir a inclusão.....	19
Figura 2: Níveis de autoeficácia Docente no Planejamento e colaboração.....	42
Figura 3: Níveis de autoeficácia Docente na Regência.....	46
Figura 4: Níveis de autoeficácia Docente para as práticas inclusivas.....	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil de Docentes com autoeficácia moderada no Planejamento e Colaboração	44
Quadro 2: Perfil de Docentes com autoeficácia moderada em Regência	47
Quadro 3: Perfil de Docentes com autoeficácia moderada para as práticas inclusiva.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos Docentes por disciplina	34
Tabela 2: Perfil dos participantes	35
Tabela 3: Atividades de Desenvolvimento Profissional.....	35
Tabela 4: Distribuição das cargas fatoriais, comunalidades, eigenvalue dos fatores, porcentagem de variância explicada e índices de consistência interna da EEDPI com 16 itens.....	39

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1: TCLE	59
------------------------	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: EEDPI.....	62
ANEXO 2: EEDPI (Adaptada para a Pesquisa)	65
ANEXO 3: Questionário Da Organização Para Cooperação E Desenvolvimento Econômico (OCDE)	68
ANEXO 4: PARECER CEP	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
2. REFÊRENCIAL TEORICO	17
2.1 Aspectos históricos da Educação, Educação Especial e Educação Inclusiva.....	17
2.2 Inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.....	19
2.3 AUTOEFICÁCIA	23
2.4 AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INCLUSÃO	25
2.5. AUTOEFICÁCIA DOCENTE NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS	28
3. QUESTÃO DO ESTUDO	31
4. OBJETIVOS	32
4.1 Objetivo geral.....	32
4.2 Objetivos específicos	32
5. METODOLOGIA.....	33
5.1 Tipo de estudo.....	33
5.2 Caracterização dos Participantes.....	33
5.3 Procedimentos.....	36
5.4 INSTRUMENTO.....	38
5.4.1 Questionário da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre Ensino e Aprendizagem junto ao Instituto Nacional de Estudos de Pesquisa Educacional (INEP).....	38
5.4.2 Escala de Eficácia Docente para as Práticas Inclusivas (EEDPI)	38
5.5 Material.....	40
6 ANÁLISE DE DADOS.....	41
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
8 CONCLUSÃO.....	52
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICES	59
ANEXOS	62

INTRODUÇÃO

O conceito de Educação Inclusiva não é um ideal apenas do presente; ele tem sido mais que um desejo que acompanhou a humanidade ao longo de sua história. A presença da diversidade no contexto escolar está se tornando cada vez mais comum, tendo estudantes com uma ampla variedade de características, tais como habilidades intelectuais diversas, faixas etárias variadas, origens socioeconômicas, idiomas diferentes, entre outros aspectos. Em alguns casos a pouca ou nenhuma experiência, conhecimento e preparo dos docentes para poder apresentar um atendimento de qualidade a todos os estudantes.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos de Pesquisa Educacional (INEP), em 2022 o número de estudantes matriculados em educação especial chegou a 1,5 milhão, experimentando um aumento de 29,3% em relação a 2018, sendo que destes o maior número está no ensino fundamental, que concentra o 65,5% das matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2018 e 2022, percebe-se que a de educação infantil foi a que mais cresceu, com um acréscimo de 100,8% (BRASIL, 2022). O que nos indica que o número de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede de ensino regular do país está crescendo significativamente, o que gera a necessidade imediata de ampliação acerca da capacidade de resolução de problemas no cotidiano escolar, assim como análise do impacto acerca da implementação de escolas inclusivas.

O processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com NEE não deve ser visto como um obstáculo, mas sim como oportunidade de desenvolvimento da relação professor-estudante, com vistas a remover as barreiras que são criadas pelo medo do “diferente”, e nesse processo o docente tem que ter momentos de autorreflexão e confiar em suas habilidades para atender todos seus estudantes.

Segundo Silva (2009), a Educação Inclusiva traduz-se num modelo educativo onde os estudantes com NEE estudam em escolas regulares, juntamente com a comunidade educativa, onde uma sala de aula inclusiva é onde são atendidos os estudantes com uma ampla variedade de competências e habilidades, onde aprendem juntos, com os recursos de apoio necessários que permitam eliminar os preconceitos, a discriminação, eliminar práticas pedagógicas excludentes e, assim ter uma visão mais ampla da qual podemos tirar vantagem dos ganhos obtidos com a diversidade de estudantes dentro e fora da sala de aula.

Para alcançar esse objetivo, é necessário que o professor desenvolva uma percepção de autoeficácia na implementação de práticas inclusivas que atendam a todos os seus estudantes. Nesse contexto, Azzi e Polydoro (2006) afirmam que a autoeficácia desempenha um papel fundamental ao promover a autorreflexão, o desenvolvimento da confiança nas próprias habilidades e a busca por tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras. Além disso, a autoeficácia permite que os professores persistam na superação de obstáculos e adversidades. Assim sendo, a pesquisa sobre autoeficácia docente resulta relevante para a sociedade em geral, pois desempenha um papel fundamental nas estruturas casuais do comportamento, o que afeta o funcionamento humano, tanto direta como indiretamente, gerando um impacto em outras classes determinantes de conceitos orientados à ação, como as aspirações, os incentivos e desincentivos, as expectativas de resultado, as percepções de impedimentos e de oportunidades nas estruturas dos sistemas sociais, entre outros (BANDURA, 2009).

É nesse cenário, que se retoma a importância de realizar pesquisas sobre autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva, pois exercem um importante papel na construção das escolas inclusivas, assim, nosso estudo objetiva Conhecer os níveis de autoeficácia dos Docentes para práticas inclusivas, e responder os objetivos específicos: (1) identificar os níveis de autoeficácia dos Docentes no planejamento e colaboração; e, (2) identificar os níveis de autoeficácia dos Docentes na regência na sala de aula.

2. REFÊRENCIAL TEORICO

2.1 Aspectos históricos da Educação, Educação Especial e Educação

Inclusiva

A Educação perpassa o desenvolvimento humano por meio do ensino aprendizagem, visando a desenvolver e a potencializar a capacidade intelectual do indivíduo; e, construi um processo único de aprendizagem associado às formações escolares, familiar e social; pode, portanto, ser formal ou informal. (FARIAS, 2020; SILVA; RIBEIRO; CARVALHO, 2013).

Considerada como “direito de todos”, a educação no Brasil é garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Constituição Federal, de forma a garantir todo o processo de formação do sujeito. Neste sentido, “a inclusão é garantida por leis e documentos oficiais, que defendem a criação e execução de políticas públicas de formação dos docentes para a educação inclusiva” (SILVA; RIBEIRO; CARVALHO, 2013).

A Educação Especial (EE) no Brasil, começa no período colonial no qual todas as ações do Estado em relação a essa questão acabaram criando uma cultura de exclusão já que além de receberem uma educação regular, tinham que ser atendidas por outras instituições onde desenvolviam atividades que as ajudassem a “melhorar”, termo que por força do uso, foi visto como o processo no qual são incluídas as pessoas que por alguma razão são excluídas da sociedade (MOSER, 2017).

A segregação ocorreu no final do século XVII, época na qual as pessoas com NEE viviam segregadas em espaços que tratavam a deficiência como uma doença e como resultado disso, surgiram instituições que os acolheram oferecendo cuidados para eles o que ficou conhecido como EE. No século XX, após a segregação, surge a integração que defendia e valorizava os direitos das pessoas com deficiência sendo então inserida na sociedade e nas escolas da rede regular de ensino (MINETTO, 2010).

Dessa maneira, a Educação Inclusiva (EI) iniciou a sua trajetória no século XX, mais precisamente no final da década de 70, no entanto só foi a partir das décadas de 80 e 90, do mesmo século, que ganhou força e visibilidade no âmbito mundial; sendo a partir dali que passou a ser vista de uma maneira diferente, o de fazer parte e estar onde houverem estudantes com NEE; quem participava das experiências pedagógicas,

socializava com seus colegas e aprendia segundo suas potencialidades e dificuldades (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Uma escola inclusiva pode ser construída com base na legislação e com a intervenção de uma equipe multidisciplinar. O processo pedagógico e todos os atores (pais; mães; docentes e profissionais de apoio) envolvidos na educação inclusiva devem estar alinhados e dispostos a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com NEE (SILVA, 2011).

A escola inclusiva implica mudanças na atitude com que ela é percebida, podendo determinar tanto o sucesso quanto o fracasso dos alunos que são atendidos e na qual a prática pedagógica que a comunidade escolar desenvolve, deve ter implícita a cooperação ou, no mínimo, a colaboração entre todos os atores que intervêm no seu espaço; a organização e a gestão da escola inclusiva são frequentemente mais complexas, tendo a necessidade da implementação de projetos, na maioria das vezes em parcerias com outras instituições, de maneira a garantir uma resposta o mais adequada possível aos alunos que precisam dela (SILVA, 2011, p. 121).

Por isso, as mudanças físicas (rampas, elevador, adaptações de espaços físicos para os estudantes que tem dificuldade em sua mobilidade) promovidas nas escolas, a presença de atitudes que garantam a inclusão plena dos estudantes, a interação das aprendizagens significativas, a forma como os estudantes são recebidos na sala de aula pelos colegas e docentes, os recursos pedagógicos de apoio que são oferecidos pela escola tornam o processo educativo, de fato, inclusivo.

No entanto, sabemos que o processo de inclusão no setor educacional não depende exclusivamente das políticas públicas ou das leis educacionais vigentes; este processo depende também das escolas, dos docentes, assim como de outros profissionais que trabalham com os estudantes da EE, e que estão dispostos a fazer adaptações curriculares, gerar recursos de apoio, etc. de maneira que seus estudantes tenham, a partir do processo de ensino-aprendizagem um conhecimento enriquecedor.

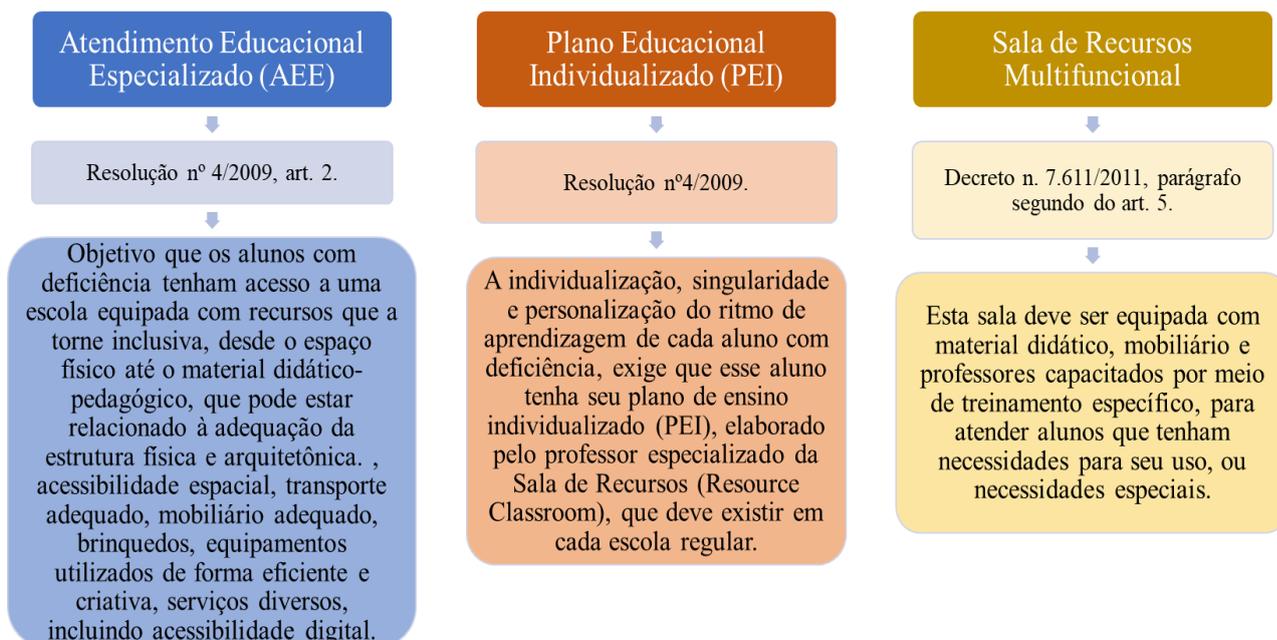
2.2 Inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais

No Brasil, a Educação Inclusiva está em construção e ainda está sendo implementados e assimilada pela comunidade educativa. Para melhor compreensão e contextualização da temática, realizamos um breve relato sobre as Políticas Públicas Brasileiras, os recursos e as ferramentas que se implementam para a inclusão dos estudantes com NEE nas escolas regulares da rede de ensino.

Conforme recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é imperativo que os estudantes com deficiência sejam matriculados e incluídos em escolas de ensino regulares. Nesse contexto, é imprescindível que os estudantes sejam acolhidos de maneira integral, considerando-se suas particularidades no processo de aprendizagem, bem como a forma que eles assimilam os conteúdos. Essa abordagem visa a assegurar que todos os recursos de apoio necessários sejam disponibilizados a fim de promover uma educação inclusiva e equitativa para essa população (BRASIL, 1996).

Considerando o estabelecido por Braun e Vianna (2011), entre as ferramentas em uso na rede escolar brasileira para garantir a inclusão estão (figura1).

Figura 1: Ferramentas na rede escolar brasileira para garantir a inclusão.



Fonte: Autores (2023)

Entendendo a educação como dever do Estado e direito de todos, a educação inclusiva é uma necessidade e passa a existir dentro da escola regular. No entanto, o ato de matricular e acolher aos estudantes com NEE, não é suficiente para a construção da Escola Inclusiva, pelo qual deve-se procurar que eles possam se beneficiar de todos os recursos específicos de apoio disponíveis na escola, por exemplo, os estudantes com deficiência visual a abordagem deve fazer-se com leitura de braile; para aqueles que apresentarem transtornos globais de desenvolvimento, a abordagem deverá ser feita através de estratégias de comunicação, socialização e comportamento; já para aqueles com deficiência auditiva a abordagem deverá ser feita com linguagem em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e para aqueles que apresentam deficiência intelectual, a abordagem deverá ser feita através da adoção de estratégias cognitivas específicas, enquanto com aqueles que apresentarem deficiência física a abordagem deverá ser feita em um ambiente arquitetônico adequado para eles e suas necessidades.

Correia (2008) afirma que é necessário oferecer a todos os estudantes o acesso ao processo de aprendizagem, utilizando-se para tal fim todos os recursos de apoio disponíveis na escola, entre os quais podemos citar, as Salas de Recursos Multifuncionais, o Plano de Ensino Individualizado (PEI), as Tecnologias Assistivas (TA), as Adaptações do Espaço Físico (AEF), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), a Flexibilidade do estudo, a existência de docentes especializados atuando de forma colaborativa com os docentes regentes e o Projeto Pedagógico Específico para inclusão.

Segundo Tomaz (2011), cada estudante é diferente, tendo particularidades que caracterizam a cada um deles, e de uma maneira geral possuem identidades definidoras, seja no físico, seja na personalidade ou na forma como cada um aprende as coisas. Figueiredo (2010) afirma que a inclusão não é ocupar o mesmo espaço, é muito mais que fazer com que todos tenham a oportunidade de participar independentemente de suas particularidades; entendendo que, quanto mais aprofundar nos detalhes, mais serão as particularidades, pois só através da observação de cada ser humano descobriremos que ninguém é igual a ninguém, e é isso que torna cada ser humano especial, tornando-se uma fonte de possibilidades para um maior aprendizado.

Neste contexto, segundo Tsakiridou e Polyzopoulou (2014), também é necessário que a escola, como um todo, veja a inclusão não apenas como um direito, mas também como uma oportunidade de crescimento e convivência apesar das diferenças que nos caracterizam; em outras palavras, a educação inclusiva procura a realização de novas práticas pedagógicas.

Sanches (2011), enfatiza o fato que a educação é um direito de todas as pessoas, deve ser ofertada com igualdade de oportunidades e acesso sem distinção, criando as condições para que todos, e não apenas um grupo específico possam ter a oportunidade de receber respostas às suas necessidades, e assim, ter a oportunidade de vivenciar as vantagens que oferece a educação inclusiva.

Considerando a universalidade do direito à Educação para todos os seres humanos e reconhecendo a individualidade da aprendizagem, influenciada pelos ritmos de aprendizagem e pelas características específicas de cada estudante, emerge a compreensão de que o processo de aquisição de conhecimento é específico de cada ser humano. Adicionalmente, a convivência escolar enriquecida pela diversidade traz consigo uma multiplicidade de benefícios para todos os integrantes da comunidade educacional. Somente ao alcançarmos a percepção coletiva de que a Educação Inclusiva transcende as fronteiras institucionais, requerendo o engajamento conjunto, poderemos efetivamente aproveitar as inúmeras vantagens que as diferenças oferecem.

Saleiro (2014), considera que ao falarmos de todos, estamos nos referindo a todos os estudantes sem exceção, já que quando se trata da educação inclusiva sempre atinge pessoas com deficiências; no entanto, a escola inclusiva tem como comunidade educativa a todos os estudantes sem discriminação de raça, de cor, de credo, de nível socioeconômico, etc. A educação inclusiva se centra em educar e ensinar a todos juntos, sem exclusão, entendendo que ela faz parte de uma sociedade mais justa, e cujo propósito fundamental é a unificação de todos; nesse sentido cabe à escola promover um ambiente favorável, criando os espaços necessários para acolher à diversidade, gerando assim, as oportunidades em igualdade de condições para todos aprender (SANCHES, 2011).

Segundo Bonfim (2020) a escola é um lugar onde o espaço físico importa, pois muitas vezes será necessário organizá-la e fornecer os recursos de que precisam como a melhor maneira de superar as barreiras que impedem o acesso para todos os estudantes a uma educação de qualidade, independente de suas necessidades, e que por sua vez lhes permita alcançar o sucesso desejado no processo de aprendizagem; no entanto, não podemos esquecer das dificuldades que dita tarefa impõe, e que não apenas se refere à adequação dos currículos, à formação dos docentes, senão também à necessidade que todas as escolas regulares tenham a infraestrutura física que responda às necessidades da diversidade da sua comunidade estudantil.

Menino-Mencia, et al. (2019), relatam que, um dos maiores problemas que a educação inclusiva enfrenta é a falta de recursos econômicos e o descaso e a apatia por

parte da sociedade, pelo que ainda há um longo caminho a ser percorrido, até chegarmos à almejada escola inclusiva.

Se considerarmos que o desafio da educação reside na preparação dos cidadãos para a vida, a abordagem da Educação Inclusiva se propõe a garantir a remoção ou superação das barreiras de aprendizagem e ao aumento das habilidades de cada um dos estudantes. Maiola (2016), argumenta que trabalhar as habilidades de cada estudante, busca fazer com que se sinta capaz de realizar as tarefas que lhe foram impostas e criar nele autonomia para minimizar suas limitações e liberá-lo de rótulos que constroem retrocessos e destroem as possibilidades de avançar.

O docente que se sente capaz de ser inclusivo, planeja, se adapta, procura a cada dia estratégias para poder dar uma resposta as habilidades e dificuldades de seus estudantes, superando as barreiras que dia a dia se apresentam na escola. Nesse contexto, o docente é aquele que catalisa novos conhecimentos, estimula e potencializa habilidades inerentes a cada estudante, permitindo a aquisição de habilidades, sendo, por tanto, o grande mestre do conhecimento que trabalha através da sua colaboração com todos os estudantes (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

É de suma importância que os docentes realizem uma autoavaliação de seu desempenho, procurando as estratégias apropriadas para apoiar os seus estudantes gerando autonomia na realização das tarefas, respeitando as particularidades de cada um, vendo na diversidade como aquela riqueza onde cada um aprende em seu próprio ritmo e se desenvolve de forma diferente.

Existem algumas teorias que fazem referência a autoavaliação/autoeficácia docente, essa capacidade que tem os docentes de fazer uma análise de seu papel como educador. Leonardo (2017), aborda a autoeficácia do docente como um julgamento pessoal de suas habilidades e potencial para ensinar satisfatoriamente aos estudantes nos mais variados contextos.

2.3 AUTOEFICÁCIA

A autoeficácia é um conceito elaborado por Albert Bandura em 1977, que caracteriza a percepção das pessoas acerca das próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações ou cumprimento de metas. A crença de autoeficácia desempenham um papel fundamental na estrutura do comportamento humano, uma vez que influenciam vários determinantes desse comportamento, como os objetivos pessoais, aspirações, aspectos emocionais, cumprimentos de metas, e a percepção que se tem dos obstáculos e oportunidades (OLIVEIRA; SILVA; BARDAGI, 2018). Com base na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura, define a crença de autoeficácia como a opinião que cada pessoa tem da sua própria capacidade de realizar uma ação e alcançar o resultado esperado, salientando a importância da motivação nas ações do Docente (BANDURA, 1977).

Nesse contexto, a autoeficácia é a confiança na capacidade de organizar e executar as ações necessárias para alcançar metas e resultados. A interpretação da capacidade pessoal permite que o sujeito use sua estrutura cognitiva para influenciar e determinar seu próprio destino. Essa construção não está relacionada às habilidades pessoais, mas ao julgamento do que somos capazes de fazer com essas habilidades (BANDURA, 2004). A autoeficácia é difundida como principal pilar da T.S.C. e, de acordo com essa perspectiva, as crenças na efetividade pessoal podem ser consideradas a maior base para a ação humana, sendo, um grande incentivo para atuar em prol dos objetivos pessoais desejados (BANDURA, 2009).

Bandura (1977) postulou que as crenças de autoeficácia são formadas a partir de quatro fontes de informação: (1) Experiência Direta refere-se às interpretações que as pessoas dão aos resultados obtidos em decorrência da própria ação. De maneira geral, resultados de sucesso influenciam positivamente, enquanto experiências de fracasso podem diminuir a percepção da crença; (2) Experiência Vicaria ocorre a partir da observação de modelos sociais ao realizar tarefa semelhante, seja ao vivo ou por meio de vídeos. Nesses casos, a pessoa assiste a ações que para si são significativas, podendo basear-se nisso para criar seu senso de capacidade para realizações semelhantes; (3) Persuasão Social quando as pessoas são persuadidas a atuar de forma a obter sucesso elas confiam mais em sua capacidade e afastam-se de situações nas quais podem falhar; além disso, não se envolvem em pensamentos que intensificam as dúvidas sobre sua própria capacidades; e, finalmente (4) Estados Fisiológicos e Afetivos as pessoas também

julgam suas capacidades em função de seus estados emocionais, fazendo leituras de sua ansiedade e depressão como sinais de sua deficiência pessoal.

Bandura (1977), acredita que dificilmente estas fontes de informação atuam separadamente, de forma isolada ou independente, fazendo sempre ênfase que a Experiência Direta é a mais importante das fontes e a mais forte na formação das crenças de autoeficácia. Por meio da Teoria da Autoeficácia, o autor demonstra como as crenças pessoais afetam a motivação e a ação, influenciando as metas e aspirações que as pessoas apresentam. É com base nessas crenças de autoeficácia que as pessoas escolhem quais desafios enfrentarão, quanto esforço dedicarão à meta e por quanto tempo perseverarão diante de possíveis dificuldades (BANDURA, 1997).

Para Viera, Soares e Polydoro (2006), as pessoas que se consideram eficazes, pensam, sentem e agem de forma diferente daquelas que se consideram ineficazes. Os sentimentos de autoeficácia interferem nas expectativas de sucesso ou fracasso. O julgamento pessoal da própria competência para realizar uma tarefa pode ser alto em um domínio, moderado em outro e baixo em outros. Quando os indivíduos têm um alto senso de eficácia em uma determinada área, sem dúvida buscarão metas mais altas, com menos preocupação de enfrentar o fracasso e, se encontrarem dificuldades, tenderão a persistir por mais tempo na tentativa de atingir a sua meta. A autoeficácia também está relacionada à capacidade de transição no mercado laboral.

Nessa perspectiva, que é importante a autoavaliação das pessoas quanto a sua capacidade de realizar, ou não, determinadas tarefas, elas costumam realizar tarefas para as quais se consideram capazes, evitando sair de seu conforto e se envolver em atividades para as quais não se sentem prontos ou não são capazes.

E por isso, a autoeficácia do docente está associada a importantes resultados educacionais, é um significativo preditor da resiliência educacional e envolve: persistência diante das dificuldades, flexibilidade no uso de estratégias, manutenção do nível de desempenho acadêmico e modificação as formas de abordar tarefas, evitando, assim, o fracasso (BZUNECK, 2006; BANDURA, 1997).

2.4 AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INCLUSÃO

Dentre as crenças relacionadas ao trabalho docente, destaca-se a autoeficácia. Que é essa atuação futura na medida em que suas ações afetam ou beneficiam o que eles fazem, a capacidade que tem em persistir em uma atividade diante dos obstáculos, o esforço com que realiza suas atividades e como ele se sente (AZZI; POLYDORO; MACIEL, 2005). Trata-se do crescimento pessoal em áreas específicas, uma vez que a percepção de capacidade pode variar a partir da avaliação das tarefas a serem realizadas.

A autoeficácia docente reflete seu sentimento de competência para realizar sua tarefa. Assim mesmo Fernandes, Costa-Filho e Iaochite (2019), afirmam que a crença em ter os mecanismos adequados para enfrentar uma tarefa e concluí-la com sucesso em relação à aprendizagem de seus estudantes e que nos remete a indagar, mas sobre autoeficácia docente para o ensino de maneira inclusiva. Para Pajares (1992), a crença de que o docente teme pelo que faz ou deixa de fazer é um preditor de seu comportamento, além de seu próprio conhecimento do conteúdo.

Para Fernandes, Costa-Filho e Iaochite (2019), processo que envolve a inclusão de pessoas com NEE é de suma importância para a sociedade, pois no âmbito dessa temática, há a possibilidade de inserção desses sujeitos e a promoção da cidadania, visando uma sociedade mais justa. Para que isso aconteça, é necessário que o trabalho docente proporcione um ensino inclusivo e, para isso, destaca-se a autoeficácia. Sendo que, um dos fatores que podem influenciar o ensino inclusivo é o quanto o docente demonstra ser capaz de fazê-lo. Muito da forma como ensina está relacionada com as crenças, as atitudes e os seus conhecimentos sobre o seu domínio (LOREMAN; SHARMA; FORLIN, 2013).

Na medida em que a autoeficácia exerce influência sobre o comportamento humano, a prática docente não teria como estar isenta de seus efeitos, pois a autoeficácia desempenha uma função mediadora nessa prática, porque age sobre os aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais dos educadores, influenciando suas escolhas, a persistência diante dos obstáculos, a motivação para certos comportamentos e os sentimentos ligados às escolhas feitas. (MARTINS; CHACON, 2020, p.3).

De acordo com o julgamento de ser capaz, o docente enfrentará desafios, buscando realizar atividades cada vez mais complexas, com níveis de exigência cada vez mais altos, acreditando na possibilidade de alcançar com sucesso seus objetivos de

ensino. Para Gibson e Dembo (1984), na autoeficácia do docente influencia a aprendizagem do estudante, assim como o grau de realização do estudante afeta de forma direta a autoeficácia do docente que está intimamente ligada ao sucesso do estudante.

A autoeficácia atua também como preditor do sucesso acadêmico do estudante, pois quanto maior a autoeficácia docente, mais adequada será a escolha das estratégias de ensino, as explicações relativas ao conteúdo e as relativas para a diversidade de seus estudantes, o controle em sala de aula, as estratégias de enfrentamento e a persistência diante de situações difíceis, o entusiasmo, o compromisso e as metas pessoais (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Bandura (2004), relaciona esse constructo com as aquisições cognitivas geradas a partir do julgamento das habilidades ou capacidades. É natural que os docentes que se considerem competentes aceitem atividades relacionadas com aulas inclusivas que envolva estudantes com NEE, enquanto os docentes que se avaliam com pouco preparo evitam realizar esse tipo de atividades com essa população.

Geralmente, há uma autoavaliação dos indivíduos quanto à sua capacidade de realizar, ou não, determinada ação, e eles costumam realizar tarefas para as quais se consideram capazes, evitando sair da zona de conforto e se envolver em atividades para as quais não são capazes ou não se sentem prontos.

A autoeficácia docente está relacionada ao quanto ele acredita que é capaz de impactar a aprendizagem do estudante, acreditando que é possível realizar determinadas práticas pedagógicas, os docentes não confiam em sua capacidade de realizá-las (PEDRO, 2011). Dessa forma, a atuação docente está intimamente relacionada à sua crença na autoeficácia, fator determinante para sua decisão de enfrentar os desafios profissionais.

Para um resultado satisfatório em sala de aula, o docente deve estar seguro e confiante de que é capaz de transmitir seu conhecimento a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. Com baixa autoeficácia surgem atitudes negativas, que podem representar sérios obstáculos na aprendizagem de estudantes com NEE (MARTINS; CHACON, 2020).

Segundo Vendeta (2010), a autoeficácia é o principal fator que mobiliza os docentes para encontrar soluções para os problemas aos quais se enfrentam a cada dia. A alta autoeficácia aumenta a prontidão para enfrentar novos desafios e aumenta o compromisso dos estudantes com a aprendizagem. A experiência docente em uma escola inclusiva, reforçam a importância da relação entre a confiança que os docentes têm na

sua capacidade de ensinar estudantes com NEE e os resultados da aprendizagem (FERNANDES; COSTA-FILHO; IAOCHITE, 2019).

Neste sentido, muitos docentes têm evoluído, superado obstáculos e removendo barreiras para o processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes, convertendo-se em seu próprio modelo de ensino para estudantes com NEE, fazendo de seu labor docente essa oportunidade para adquirir novos conhecimentos que lhe motivem a realizar práticas inclusivas.

2.5. AUTOEFICÁCIA DOCENTE NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

É importante destacar que os processos educativos precisam ser ajustados às necessidades, potencialidades e possibilidades de cada ser humano. Isso implica o abandono de práticas de ensino-aprendizagem homogêneas e demanda processos significativos e relevantes para cada particularidade. A confiança dos docentes em seu potencial os torna mais receptivos para enfrentarem ao grande desafio da inclusão, e ter esse respeito à diferença ou à diversidade considerando-se capazes de contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes (CROCHÍK *et al.*, 2011).

Uma Escola Inclusiva deve centrar-se na remoção de barreiras para a participação e na igualdade de oportunidades, onde todos os estudantes possam participar e tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas particularidades, fazendo ênfase que as diferenças são desafios que devem ser enfrentados como a oportunidade de aprendizagem coletiva e colaborativa (BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

De acordo com Braun e Vianna (2011), os estudantes com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, tem o direito de serem regularmente matriculados nas escolas, é serem incluídos por seus docentes nas atividades da sala de aula, além de contar com a garantia de assistência de uma equipe de multidisciplinar para trabalhar suas habilidades de complementação ou suplementação de acordo com as particularidades de cada estudante.

É preciso assegurar o acesso de todos os estudantes nesse novo contexto de não só se matricular, mas trabalhar para entender que é quando investimos nas diferenças, é para alcançar potencializar e melhorar as habilidades dos estudantes, tendo em conta seu potencial, adotando estímulos com estratégias que busquem sempre ampliar o repertório e a estrutura intelectual de cada estudante.

É por isso, que o Docente regente deve atuar como um guia para seus estudantes, e estes devem ter autonomia para ditar seu ritmo de aprendizagem, dando sentido aos conteúdos e conhecimentos que lhes são apresentados, dessa forma, o docente deve mediar e intervir quando percebe a existência de dificuldades de aprendizagem, apoiando o estudante e convidando seus colegas a exercerem atitudes colaborativas (BRAUN; VIANNA, 2011).

Sendo assim, que o estudante de uma escola regular tem o privilégio de aprender com as diferenças, deste modo, todos ganham com essa riqueza da convivência com as

diferencias, e assim, se garante o direito ao acesso universal à educação (OMOTE, 2018). Os docentes com crenças de autoeficácia alta para as práticas inclusivas acreditam que a sala de aula é um espaço de ensino-aprendizagem para todos, pois para ele cada estudante tem suas próprias potencialidades e dificuldades, e cada um é capaz de aprender à sua maneira e no seu tempo (LEONARDO, 2017).

O Planejamento é uma atividade inerente à profissão docente, uma vez que garante a intencionalidade do processo educativo. Segundo Libânio (1994), a programação das ações didáticas deve envolver pesquisa e reflexão, é a partir dos objetivos de ensino que os conteúdos são organizados metodologicamente, tendo-se em conta a finalidade da formação, os conhecimentos e experiências dos estudantes, os recursos e materiais disponíveis e, sobretudo, as concepções sobre educação, ensino e aprendizagem.

Entendendo a Regência como os mecanismos adotados para ensinar, constituindo um conjunto de ações e comportamentos implementados por docentes que buscam resultados satisfatórios, estando presente em docentes que acreditam em seu potencial para adotá-las, assim, estudantes com NEE se beneficiam de docentes que possuem uma elevada autoeficácia (COELHO, 2011). É importante que os docentes acreditem em sua capacidade para as práticas inclusivas, porque o rol deles é de muita importância neste processo, assim como outros fatores entre eles a experiência docente, família e a escola.

Leonardo (2017), indica que a adoção de uma estratégia pedagógica inclusiva pode ser crucial para que ocorra um resultado positivo de aprendizagem e que a experiência acumulada pelo docente e um condutor para sua autoeficácia e esta é de muita importância para alcançar a inclusão educativa. Assim, Szymanski (2010), considera que a família é muito importante no andamento da inclusão escolar, porque é no seio da família, que a criança se separa de sua família para ser conhecida e se conhecer como pessoa, construindo seu próprio mundo, inserindo-se no contexto social como alguém com necessidades, mas com aspirações cada vez mais claras. Sem dúvida, essa é a primeira fonte de relacionamento, pois é na família que se constroem os valores, a importância do respeito mútuo, os aspectos culturais, os mecanismos de resolução de conflitos, entre outros.

Segundo Szymanski (2010), o docente deve compreender a essência do ser de cada um de seus estudantes, para poder realizar e aplicar as práticas pedagógicas inclusivas de acordo com as potencialidades de cada um deles. Sendo assim, que o docente precisa estabelecer um vínculo com a família de seus estudantes, e buscar juntos

com os pais, mães e responsáveis dos estudantes estratégias adequadas que lhes permita percorrer caminhos seguros.

Considerando a sua vez, que é importante e fortalecer os vínculos entre os docentes, a escola e a família, tendo os pais, mães e responsáveis, como um apoio importante para que facilitem o processo de implementação de práticas pedagógicas inclusivas na escola e que os pais, mães e responsáveis, tenham a oportunidade de formar parte do processo e continuem em casa, para unir a formação acadêmica com a formação do cidadão.

Com isso, visamos um salto de qualidade, onde a principal função das práticas pedagógicas inclusivas de ensino esteja direcionada para a escola inclusiva e não para o estudante, eliminando aquela dicotomia entre estudantes com e sem NEE, e pensando em toda a diversidade que é encontrada dentro de uma escola, tomando em conta que a participação dos docentes, escola, profissionais de apoio, profissionais de AEE, família e estudantes facilita o processo de inclusão.

Considerando que a colaboração de todos os principais atores no processo de inclusão, facilita as ações inclusivas, tornando-se um poderoso instrumento para a efetiva troca de conhecimentos, entre profissionais, seja nas escolas entre os docentes regentes e os profissionais de AEE, o mesmo com uma equipe multidisciplinar fora da escola, a colaboração conjunta de todos ajuda a superação de obstáculos é, sem dúvida, uma grande estratégia de aprendizado (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

É por isso, que as ações pedagógicas planejadas em equipe geram na comunidade educativa um ambiente bastante favorável ao processo de ensino inclusivo, pois a soma de perspectivas variadas de ensino com o foco na aprendizagem inclusiva ajuda a superar as barreiras, o que certamente aumenta a qualidade do ensino (MENDES, 2020).

É importante ressaltar que a aprendizagem dos estudantes com NEE é mais efetiva quando os docentes apresentam um perfil construtivo, ou seja, quando eles têm uma formação continuada que facilite o processo de inclusão. Para Rocha e Reis (2020), os docentes devem ter uma formação contínua para trabalhar com estratégias pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar, e ao invés de criar uma barreira com as dificuldades de seus estudantes, desenvolver um olhar mais amplo para poder potencializar as habilidades que eles já possuem.

Segundo Borba e Braggio (2019), os docentes devem atuar como os promotores de práticas inclusivas, prazerosas, que despertem sentimentos de pertencimento e permitam a compreensão do que é explicado, estimulando cognitivamente o estudante a

enxergar o significado do que está aprendendo de tal forma que a sala de aula se torne um ambiente de interação, de superação de conflitos, de construção de conhecimento e aprendizagem, que servirá na vida, para que a sala de aula seja essa oportunidade de estímulos de conhecimentos importantes para todos e todas, garantindo a inclusão evitando assim a deserção escolar.

Sendo assim a Autoeficácia se despertará a partir das atitudes positivas do docente para estimular o nível de seu desempenho, o que acabará por influenciar a evolução dos estudantes. Segundo Faria e Camargo (2018), a autoeficácia e a atitude dos docentes influenciarão na existência de práticas inclusivas. Por tanto, as atitudes dos docentes estão relacionadas às atitudes dos estudantes, e estas interferem na aprendizagem e determinam o quanto o docente pode influenciar no sucesso da adoção de uma metodologia pedagógica para atender a diversidade dos estudantes.

A atitude está relacionada ao entendimento que surge de um contexto social compartilhando por grupos sociais sobre algum objeto social. Os autores relacionam esses sentimentos, entendimentos e reações a ocasiões específicas que sempre são lembradas quanto se faz necessário tomar posições. (ÑEIVA; MAURO, 2011). Como as atitudes podem ser aprendidas em na interação social, a escola torna-se o ambiente propício para difundir aquisições de atitudes positivas ou negativas que produzam os efeitos esperados. Nessa concepção, percebe-se o papel privilegiado do docente no contexto da sala de aula, pois pode despertar aquisições e modificações significativas nas atitudes adotadas por seus estudantes.

Segundo Maciel (2014), o docente estabelece a confiança de que seu repertório em sala de aula é elaborado de acordo com a verdade a ser assimilada. Dessa forma, os estudantes acreditam que o docente é capaz de responder a todas as questões, sendo detentor de certezas e do emblemático discernimento entre o bem e o mal. As atitudes dos docentes muitas vezes espelham o comportamento dos estudantes, levando-nos a acreditar que podem representar um ponto de viragem no processo de aprendizagem.

3. QUESTÃO DO ESTUDO

- Quais são os níveis de autoeficácia dos Docentes para práticas inclusivas, no contexto da sala de aula regular?

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

- Conhecer os níveis de autoeficácia dos Docentes para práticas inclusivas.

4.2 Objetivos específicos

- Identificar os níveis de autoeficácia dos Docentes no planejamento e colaboração;
- Identificar os níveis de autoeficácia dos Docentes na regência na sala de aula.

5. METODOLOGIA

5.1 Tipo de estudo

O presente estudo se traduz como uma pesquisa de caracterização, com abordagem quantitativa, e análise descritiva, envolvendo autoeficácia docente. De natureza transversal, pois sua finalidade é conhecer um fenômeno em um dado momento no tempo (VOLPATO, 2017).

5.2 Caracterização dos Participantes

Neste estudo, contamos com a participação de cento e vinte e dois (122) docentes, de quatro escolas públicas, sendo uma escola da Rede Municipal de Educação (SEMED) e três escolas da Rede do Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM). Estas instituições estão localizadas na zona sul e zona centro-sul da cidade de Manaus.

É fundamental estabelecer critérios de inclusão e exclusão em qualquer pesquisa para ter clareza sobre as características específicas da população que participará do estudo. Os critérios de inclusão referem-se às características dos participantes que os tornam elegíveis para participar da pesquisa, enquanto os critérios de exclusão são as características adicionais que nos permitem tomar decisões para evitar interferência no estudo. Os critérios de inclusão e exclusão para esta pesquisa são:

Critérios de inclusão

Docentes:

- Da educação básica;
- Com dois ou mais anos de experiência;
- Que tenham experiência com estudantes da educação especial.

Critérios de exclusão:

Docentes que:

- Não compareceram da entrevista por duas vezes;
- Não concluíram a entrevista;
- Estiveram com Covid-19.

Respeitando esses critérios de inclusão e exclusão; doze (12) ficaram excluídos da pesquisa; três (3) dos participantes não concluíram a escala; um (1) no momento da aplicação estava com Covid19; um (1) não tinha dois anos de experiência; e, sete (7) não tinham experiência com estudantes da educação especial. Restou uma amostra de 110 docentes que responderam voluntariamente à escala, sendo 77 de sexo feminino e 33 do sexo masculino, com idades variando de 26 a 62 anos. Esses docentes ministram aula em diversas disciplinas, como evidenciado na Tabela 1. A seleção desses participantes foi baseada em sua disponibilidade, caracterizando-se como uma amostragem não probabilística por conveniência.

Tabela 1: Caracterização dos Docentes por disciplina

Disciplina	N
Português	36
Matemáticas	19
Educação infantil	10
Inglês	9
História	7
Educação física	6
Física	5
Geografia	5
Biologia	4
Ciências Naturais	3
Ensino religioso	3
Química	2
Sociologia	1
TOTAL	110

Fonte: Autores (2023)

Para nos ajudar na caracterização dos 110 docentes participantes, utilizamos o questionário da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre Ensino e Aprendizagem junto ao Instituto Nacional de Estudos de Pesquisa Educacional (INEP), (Anexo 3). Ele subdivide-se em informações básicas e Desenvolvimento profissional, conforme mostram as tabelas 2 e 3.

Tabela 2: Perfil dos participantes

		N	%
Vínculo Laboral	Tempo Integral	81	73,6%
	Tempo Parcial	23	20,9%
	Tempo Parcial Compartilhado	6	5,5%
	Total	110	100%
Experiência Docente	2-10 anos	40	36,4%
	11 - Há mais de 20 anos	70	63,6%
	Total	110	100%
Formação Acadêmica	Graduação	37	33,6%
	Pós-graduação	73	66,4%
	Total	110	100%

Fonte: Autores (2023)

No que se refere o vínculo laboral, a maioria dos participantes trabalham a tempo integral 81 deles. Em relação a variável experiência docente, a maioria dos participantes possuem entre 11 – há mais anos de trabalhar na rede pública de ensino; com à variável formação acadêmica, 73 dos docentes possuem pós-graduação.

Sobre o desenvolvimento profissional que é definido como as atividades que desenvolvem habilidades, conhecimento, expertise e outras características individuais docentes, onde se perguntou para o Docente se nos últimos 18 meses, ele participou em atividades de desenvolvimento profissional (Tabela 3).

Tabela 3: Atividades de Desenvolvimento Profissional

		N	%
Cursos, oficinas de trabalho sobre educação	Sim	80	72,7%
	Não	30	27,3%
	Total	110	100%
Conferências ou seminários sobre educação	Sim	60	54,5%
	Não	50	45,5%
	Total	110	100%
Visitas de observação a outras escolas	Sim	11	10,0%
	Não	99	90,0%
	Total	110	100%

Participação em uma rede de docentes	Sim	40	36,4%
	Não	70	63,6%
	Total	110	100%
Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional	Sim	58	52,7%
	Não	52	47,3%
	Total	110	100%
Orientação e observação feita por um colega da escola	Sim	36	32,7%
	Não	74	67,3%
	Total	110	100%
Oficinas, Seminários, Congresso referente Atendimento de estudantes com NEE.	Sim	11	10,0%
	Não	99	90,0%
	Total	110	100%

Fonte: Autores (2023)

No que refere na participação nos últimos 18 meses em cursos, oficinas de trabalho sobre educação 72,2% dos participantes tem participado, porque as atividades em relação a educação estão abertas aos docentes de maneira geral. Já em oficinas, Seminários, Congresso referente atendimento de estudantes com NEE 10% dos participantes têm participado, isso nos indica que não todos os docentes têm o convite, ose sentem com vontade de para participar das atividades que envolvam este tipo de temáticas, já que os docentes afirmam que procuram o recebem o convite dessa formação só quando tem estudantes que apresentam NEE.

5.3 Procedimentos

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sendo aprovada em 26 de janeiro de 2023 sob parecer número 5.864.891, conforme disposto na Resolução CNS/MS nº466/12.

Realizou-se uma reunião com os gestores, pedagogas e docentes das escolas pré-selecionadas a fim de dar-lhes a conhecer os objetivos do estudo, afirmando-lhes a garantia da confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes e informando-lhes que é um trabalho científico sem fins de lucro; e, que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos serão: (a) de sentir incomodado em responder determinada questão, nesse caso, interromperemos a coleta e o (b) deixaremos à vontade para decidir em continuar posteriormente ou desistir

de participar da pesquisa. Levando em consideração que receberam um instrumento que responderam de forma orientada, no qual foram abordadas questões relacionadas à educação inclusiva de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Os docentes participantes nesta pesquisa foram informados que a participação neste estudo seria voluntária e não remunerada. Durante o preenchimento da escala foram apoiados por um entrevistador que os ajudou a ler as perguntas e a esclarecer dúvidas; o tempo médio para responder a escala foi de entre 5-8 minutos.

Quanto aos princípios éticos, foram respeitadas a liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa. O consentimento livre e esclarecido foi dado aos participantes da pesquisa, neste documento eles foram informados sobre os objetivos, importância e implicações do estudo. Foi garantida a confidencialidade e proteção de todas as informações coletadas, e, o uso dessas informações servirá única e exclusivamente para o propósito do estudo. O direito de recusar ou desistir de participar do estudo, em qualquer fase, sem prejuízo do participante. Foi explicado que será garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa e serão informados sobre os riscos e benefícios do estudo, os termos de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2), seguindo a orientação da Resolução n.º 466/12 (BRASIL, 2012) para cumprir com as resoluções de ética em pesquisas com seres humanos. Os benefícios deste estudo são enormes, uma vez que trará conhecimentos sobre a autoeficácia docente nas práticas inclusivas, trazendo para o sistema educativo brasileiro uma perspectiva de novas formações docentes para responder a necessidade de uma educação inclusiva eficaz.

Devido ao momento atípico advindo da pandemia de “COVID-19”, tomamos em conta todos os cuidados necessários para evitar o contágio, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020); as diretrizes dispostas na Portaria n.º 295/ANVISA, de 18 de março de 2020; o Manual de Protocolos de Saúde da Secretaria de Educação e Desporto; e do Plano de Retomada às Atividades Presenciais, da mesma Secretaria, o qual estabelece medidas para não ter contato físico, o distanciamento de 1,5 metro entre as pessoas, uso obrigatório de máscaras e álcool em gel 70%; os materiais a serem utilizados durante a coleta de dados foram higienizados, e o espaço a ser utilizado foi demarcado para manter o distanciamento. Os termos da pesquisa foram entregues aos participantes de forma presencial no momento da coleta dos dados.

5.4 INSTRUMENTO

5.4.1 Questionário da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre Ensino e Aprendizagem junto ao Instituto Nacional de Estudos de Pesquisa Educacional (INEP)

Utilizamos o questionário elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no contexto da investigação realizada em colaboração com o Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse instrumento de coleta de dados subdivide-se em informações básicas de cada participante e Desenvolvimento profissional.

5.4.2 Escala de Eficácia Docente para as Práticas Inclusivas (EEDPI)

Para avaliar a autoeficácia docente na implementação de práticas inclusivas, utilizou-se o Escala de Eficácia Docente para as Práticas Inclusivas (EEDPI), que é a versão brasileira da “The Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale” (TEIP), que foi desenvolvido por Forlin, Earle, Loreman e Sharma (2011) e logo após adaptado por Minhoto (2015), (Anexo 1). Sendo o resultado de traduções e retro traduções independentes, e, foi validada por um comitê de especialistas.

A análise fatorial exploratória (AFE) da EEDPI, apresenta seis opções de resposta, sendo que o número um (1) representa total discordância da afirmativa e o número seis (6), sua total concordância. Contendo 16 itens, a pontuação individual varia de 16 a 96. Esta escala foi interpretada em função a três intervalos: médias inferiores a 2,99 foram consideradas como baixas; a partir de 3 a 4,99 foram consideradas como moderadas, e médias entre 5 e seis foram classificadas como altas. Também foi interpretada em função a três intervalos para poder ter uma melhor representação dos dados: Baixo: ≤ 32 , Moderado: 33– 64 e Alto: 65 – 96, e as subescalas têm valor de 48 pontos cada: Possui três níveis: Baixo: ≤ 16 ; Moderado: 17 – 32, e Alto: 33 – 48.

Na realização da validade da EEDPI da versão com 16 itens, mantivemos a opção pela extração dos componentes principais, com a fixação de dois fatores e rotação Varimax. Com base nessa análise, tem-se a explicação de 56,95% da variância total (MARTINS; CHACON, 2020). Mostra-se na tabela 4.

Tabela 4: Distribuição das cargas fatoriais, comunalidades, eigenvalue dos fatores, porcentagem de variância explicada e índices de consistência interna da EEDPI com 16 itens.

N	Item	Fator 1	Fator 2	h ²
1	Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	0,56		0,36
2	Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento.	0,74		0,61
3	Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.		0,47	0,35
4	Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento).		0,49	0,37
5	Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	0,68		0,60
6	Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.	0,67		0,51
7	Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.	0,82		0,72
8	Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula.	0,82		0,70
9	Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência.		0,77	0,66
10	Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas.		0,74	0,63
11	Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.	0,75		0,63
12	Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; intérprete de LIBRAS etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência.		0,78	0,65
13	Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula.		0,80	0,68
14	Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.	0,58		0,56
15	Sou capaz de usar uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.).		0,63	0,58
16	Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência às pessoas que conhecem pouco desse assunto.		0,69	0,51
Número de itens		8	8	
Eigenvalue		7,53	1,58	
% da variância		47,07	9,88	
Alfa de Cronbach		0,89	0,88	0,92

Fonte: MARTINS; CHACON, 2020

O Fator 1 representa 47,07% da variância total e carrega oito itens ligados à “Regência em sala de aula”. O Fator 2 explica 9,88% e contempla os itens associados a “Planejamento e colaboração”. O Alfa de Cronbach da escala com 16 itens foi de 0,92 com 0,89 para o Fator 1 e 0,88 para o Fator 2, evidenciando alta consistência interna (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Dessa maneira, propõe-se o uso dessa versão da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas com 16 itens, a qual se mostra detentora de propriedade psicométricas adequadas (MARTINS; CHACON, 2020).

5.5 Material

- Escala de eficácia docente para práticas inclusivas;
- Tabela de respostas;
- Lápis, borracha e apontador;
- Pasta única.

6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram analisados com abordagem quantitativa utilizando o pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 27.

A análise dos dados recolhidos pela escala permite conhecer sobre: **Quais são os níveis de autoeficácia dos docentes para práticas inclusivas?** Para apresentar esses dados, é seguida a estrutura da Escala, associando os dois últimos blocos por ambos fornecerem elementos gerais sobre este efeito da avaliação.

A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste Kolmogorov-Smirnov (KS). Desse modo verificamos que as variáveis da autoeficácia no Planejamento e colaboração apresentam distribuição normal ($p \geq 0,05$), dessa maneira, utilizamos a média e o desvio padrão como medidas de tendência central e de dispersão.

Quanto as variáveis da autoeficácia em Regência na sala de aula e Autoeficácia geral pareceram diferir de uma distribuição não normal ($p \leq 0,05$), razão pela qual usamos a mediana e a variância como medidas de tendência central e de dispersão.

As respostas foram tabuladas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e o orientador e ao final da pesquisa todo material será guardado em um arquivo digital, pelo prazo mínimo de 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora conforme resoluções 510/16 cap. IV, Art.28, item IV, do CNS e orientações do CEP e com o fim deste prazo, será descartado. Com o intuito de fornecer a todos os participantes a garantia da confidencialidade dos dados, os registros de informação/dados e o termo de consentimento livre esclarecido serão separados e guardados em um local seguro, de forma a garantir a impossibilidade de os emparelhar e aos quais só terão acesso, a equipa responsável pelo estudo.

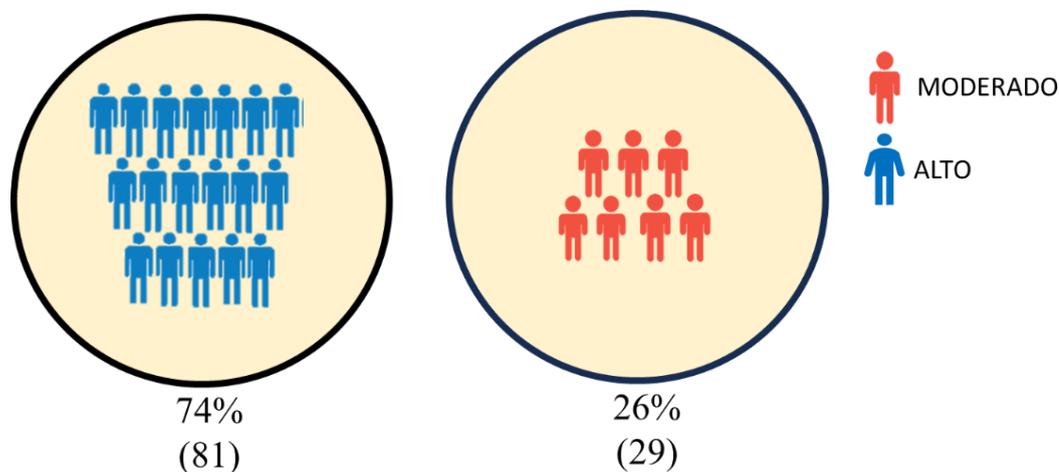
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No âmbito deste estudo, procedeu-se à implementação do preenchimento do instrumento EEDPI, o qual culminou na construção de um banco de dados para a realização das análises. O propósito fundamental dessa abordagem consistiu em identificar os níveis de autoeficácia dos docentes no contexto do planejamento, colaboração e regência em sala de aula.

A apresentação dos resultados referente a autoeficácia, na qual estes se apresentam duas variáveis (1) autoeficácia no Planejamento e colaboração, (2) autoeficácia na regência na sala de aula e autoeficácia geral. conforme evidenciado nas figuras 3, 4 e 5.

O planejamento e colaboração desempenham um papel fundamental no contexto da educação inclusiva, uma vez que asseguram a intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto (FIGURA 3) Alta [M=2,7; \pm ,44], emergiram dois níveis: (1) Moderada [Md= 2,00; variância= ,00]; (2) Alta [Md= 3,00; variância= ,00].

Figura 2: Níveis de autoeficácia Docente no Planejamento e colaboração



Fonte: Autores (2023)

Os resultados indicaram que dos 110 docentes, 74% se avaliaram com autoeficácia alta, mas 26% se avaliaram com autoeficácia moderada no planejamento e colaboração, isso nos indica que os docentes aparentemente enfrentam dificuldades ao trabalhar com os pais, bem como com outros profissionais internos e externos, na elaboração de estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos

estudantes com NEE. Isso é evidenciado pelo fato de que 29 dos docentes classificaram suas respostas entre “Discordo totalmente (DT)” ; “Discordo (D)” e, “Discordo parcialmente (DP)” nas seguintes perguntas: 3. Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola, 4. Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento), 9. Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência, 10. Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas, 12. Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula, 13. Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; intérprete de LIBRAS etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência, 16. Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência às pessoas que conhecem pouco desse assunto.

Esses docentes apresentaram um perfil específico na autoeficácia moderada no Planejamento e colaboração. (QUADRO 1); os docentes P12, P16, P27, P29, P37, P47, P49, P59, P65, P78 e P80, apresentam características distintas em seu perfil profissional. Trabalham em regime de tempo parcial, possuem uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possuem formação docente e até o nível de graduação.

Os docentes P23, P24, P25, P90 e P92, apresentam as seguintes características. Trabalham em regime de tempo parcial, possuem uma experiência docente variando entre 11 a mais anos, e possuem formação docente e até o nível de graduação. Já os docentes P26 e P69, Trabalham em regime de tempo parcial, possuem uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possuem formação docente e até Pós-graduação.

Os docentes P28, P53, e P104, apresentam as seguintes características. Trabalham em regime de tempo parcial, possuem uma experiência docente variando entre 11 a mais anos, e possuem formação docente e até o nível de graduação. Já os docentes P41 e P58, Trabalham em regime de carga compartilhada, possuem uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possuem formação docente e até o nível de graduação, em tanto os docentes P57 e P108, Trabalham em regime de tempo integral, possuem uma experiência docente variando entre 11 a mais anos, e possuem formação docente até graduação.

Os docentes P14 e P45, Trabalham em regime de tempo integral, possuem uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possuem formação docente até Pós-graduação. Já o docente P107, Trabalha em regime de tempo integral, possui uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possui formação docente até Pós-graduação.

Quadro 1: Perfil de Docentes com autoeficácia moderada no Planejamento e Colaboração

N	Docentes	Nível de ensino	Vínculo laboral			Experiência Docente		Formação Docente	
			Tempo Integral	Tempo Parcial	Carga Compartil	2 a 10 anos	11 a + anos	Graduação	Pós-graduação
1	P12	F.1		X		X		X	
2	P14	F.1	X			X		X	
3	P16	F.1		X		X		X	
4	P23	F.1		X			X		
5	P24	F.1		X			X		
6	P25	F.1		X			X		
7	P65	F.1		X		X			
8	P69	F.1		X		X			
9	P26	F.2		X		X			
10	P27	F.2		X		X			
11	P28	F.2		X					
12	P29	F.2		X		X			
13	P37	F.2		X					
14	P41	F.2			X				
15	P45	F.2	X						
16	P78	F.2		X					
17	P80	F.2		X					
18	P47	E.M		X					
19	P49	E.M							
20	P53	E.M							
21	P57	E.M							
22	P58	E.M							
23	P59	E							
24	P90								
25	P92								
26	P								
27									
2									

Fonte: Autores (2023)

Após a análise do perfil desses docentes, constatou-se que 95% deles trabalham em regime de tempo parcial, 75 % possuem experiência docente variando de 2 a 10 anos, e 90% possuem formação docente até o nível de graduação. Esses resultados sugerem que o vínculo laboral, a experiência docente e a formação acadêmica podem ser variáveis associadas a uma alta autoeficácia docente, constituindo aspectos relevantes a serem pesquisados para fins de verificação e aprofundamento em futuros estudos.

A dificuldade que alguns docentes apresentam no planejamento e colaboração, se dá no trabalho colaborativo, seja com outros docentes, com outros profissionais ou familiares, pode ser uma tarefa desafiadora, na proporção em que requer diálogo e concessões, evitando os posicionamentos de superioridade ou inferioridade, o que demanda autoeficácia (JESUS; VIEIRA, 2011). De acordo Mendes (2018), existem lacunas que afetam os investimentos em práticas de planejamento para a educação inclusiva, apesar da demanda geral por parte dos docentes, não percebemos a presença de práticas pedagógicas ou de planejamento curricular, implementadas nas inúmeras escolas regulares do país.

É de suma importância considerar que o planejamento, além de agregar conhecimento, contribui para atender às diversas necessidades de cada estudante, respeitando suas individualidades, quando desenvolvido de forma coletiva. Ao assumir responsabilidades por meio do trabalho em equipe, é possível alcançar uma maior eficácia no processo de aprendizagem, favorecendo a atenção aos aspectos específicos sem perder de vista a totalidade (CAPELLINE; ZERBATO, 2019).

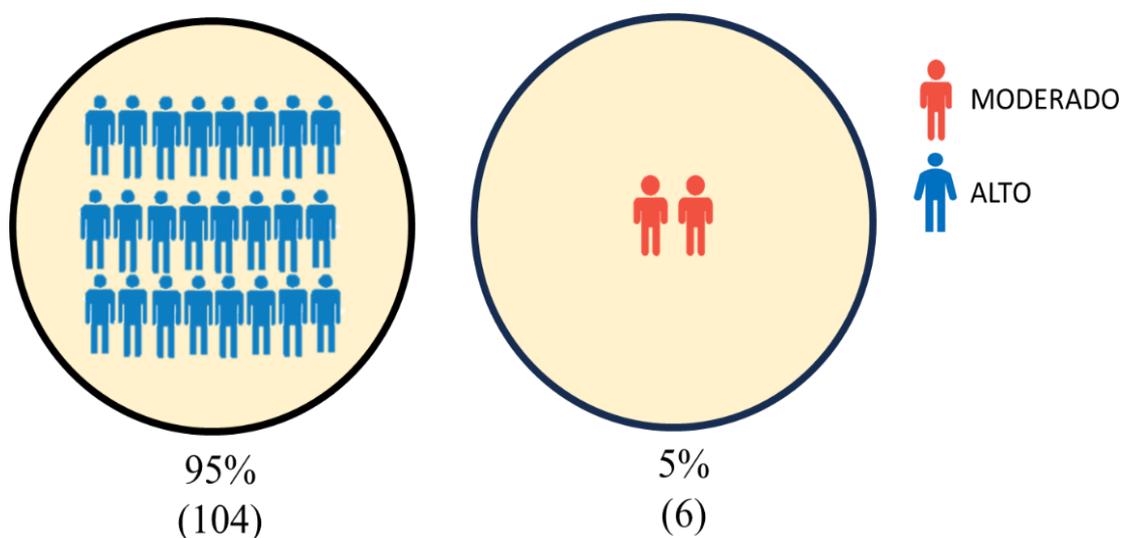
De acordo Menino-Mencia *et al.* (2019), a colaboração entre docentes que atuam na sala de aula regular, docentes especializados em educação inclusiva, profissionais de apoio e demais membros da comunidade escolar resulta em um plano abrangente de conhecimento. Essa colaboração contribui para reduzir a desinformação e o preconceito, além de proporcionar a flexibilidade necessária para os docentes trabalharem os conteúdos com base nos resultados da interação coletiva. Dessa forma, cada estudante pode respeitar seu próprio ritmo e potencial de aprendizagem.

É de relevância ressaltar que no cotidiano escolar, os docentes frequentemente deparam-se com a escassez de recursos e condições de trabalho adequadas, incluindo a ausência ou insuficiência de materiais didáticos que permitam atender às particularidades individuais de cada estudante, levando em consideração a existência de necessidades singulares. Nesse contexto, a disponibilidade de ferramentas apropriadas desempenharia um papel crucial na promoção da diferenciação do processo de aprendizagem.

De acordo com Nunes; Madureira (2015), é imprescindível a implementação de uma ferramenta de planejamento de aprendizagem universal que adote uma metodologia flexível capaz de atender a todos os estudantes. Os autores enfatizam que a falta desse conhecimento gera insegurança e desamparo por parte dos docentes, tornando necessário compartilhar de forma atualizada as leis existentes sobre inclusão, a fim de orientar todos os docentes e envolvê-los ativamente na construção do processo de ensino à luz da inclusão.

A regência é um aspecto de extrema importância no processo educacional, uma vez que representa o momento em que o docente exerce o papel de guia dos estudantes, promovendo o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, possibilitando que determinem seu próprio ritmo de aprendizagem e atribuam significado aos conteúdos e conhecimentos apresentados. Nesse contexto (FIGURA 4) Alta [Md=3,00; variância=,05], emergiram dois níveis: (1) Moderada [Md= 2,00; variância= ,00]; (2) Alta [Md= 3,00; variância= ,00].

Figura 3: Níveis de autoeficácia Docente na Regência



Fonte: Autores (2023)

Os resultados indicaram que 95% se avaliaram com autoeficácia alta, e 5% se avaliaram com autoeficácia moderada na Regência na sala de aula, isso nos indica que os docentes demonstraram autoeficácia ao estabelecer claramente as expectativas de comportamento para os estudantes, lidar com alunos perturbadores ou barulhentos, avaliar de forma precisa a compreensão dos estudantes em relação ao conteúdo ensinado, propor desafios apropriados para estudantes altamente capazes, assegurar a conformidade

dos alunos com as regras da sala de aula e facilitar a colaboração dos alunos em pares ou em pequenos grupos.

Os 6 docentes se avaliaram com autoeficácia moderada na Regência na sala de aula, apresentaram algumas características, o Quadro 2 nos mostra com mais clareza como se caracteriza o perfil de docentes com autoeficácia moderada na regência em sala de aula.

Quadro 2: Perfil de Docentes com autoeficácia moderada em Regência

N	Participantes	Nível de ensino	Vínculo laboral			Experiência Docente		Formação Docente	
			Tempo Integral	Tempo Parcial	Carga Compartilhada	2 a 10 anos	11 a + anos	Graduação	Pós-graduação
1	P45	F.2	X			X		X	
2	P78	F.2		X		X		X	
3	P53	E.M		X			X		X
4	P58	E.M			X	X		X	
5	P90	E.M		X			X	X	
6	P108	E.M	X				X		X
F. Absoluta			2	3	1	3	3	4	2

Fonte: Autores (2023)

O docente P45, apresenta as seguintes características. Trabalha em regime de tempo integral, possui uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possui formação docente e até o nível de graduação. Já o docente P53, Trabalha em regime de tempo parcial, possui uma experiência docente variando entre 11 a mais anos, e possui formação docente e até o nível de graduação.

O docente P58, Trabalha em regime de carga compartilhada, possui uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possui formação docente e até o nível de graduação. Já o docente P78, Trabalha em regime de tempo parcial, possui uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possui formação docente e até o nível de graduação.

O docente P90, Trabalha em regime de tempo parcial, possui uma experiência docente variando entre 11 a mais anos, e possui formação docente de Pós-graduação. Já

o docente P108, Trabalha em regime de tempo integral, possui uma experiência docente variando entre 11 a mais anos, e possui formação docente até Pós-graduação.

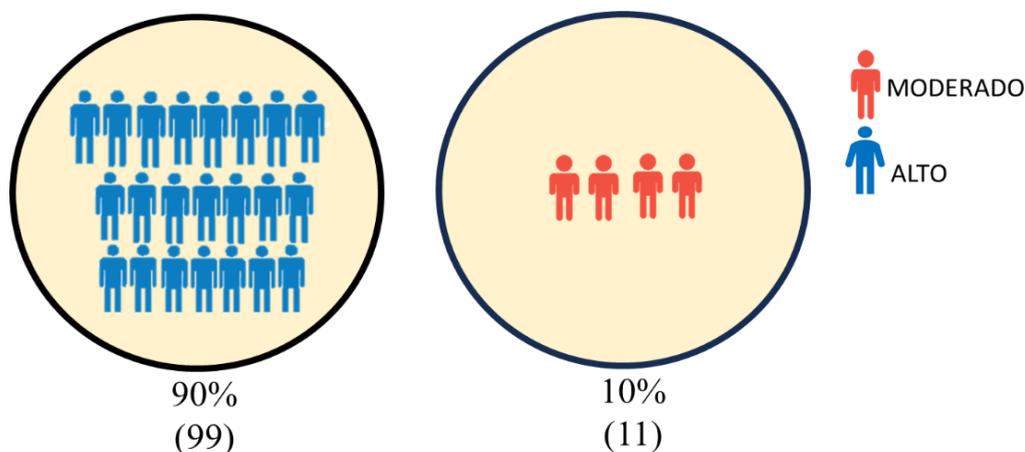
De acordo com Leonardo (2017), que ela mostra a sua preocupação com os docentes regentes que verbalizam sua incapacidade de ensinar estudantes com NEE em sala de aula, entendendo que é fundamental estabelecer uma formação continuada sobre como abordar estes estudantes para que desenvolvam um senso de eficácia e implementar efetivamente ações que removam essas barreiras.

Conforme a perspectiva de Braun e Vianna (2011), é compreendido que o docente regente desempenha o papel de um guia para os estudantes, os quais devem ter autonomia para determinar seu próprio ritmo de aprendizagem, conferindo significado aos conteúdos e conhecimentos apresentados. Nesse sentido, o docente atua como mediador e intervém quando identifica dificuldades de aprendizado, fornecendo suporte ao estudante e incentivando os colegas a adotarem atitudes colaborativas.

A autoeficácia é um constructo fundamental que se refere à crença individual nas próprias habilidades e competências. No contexto educacional, ela desempenha um papel primordial ao impulsionar os docentes a buscar soluções para os desafios enfrentados em sala de aula, aumentando sua prontidão para lidar com novas situações e facilitando o processo de aprendizagem dos estudantes.

Essa convicção na capacidade de agir de forma eficaz influencia diretamente o comportamento do professor, contribuindo para a sua motivação, persistência e efetividade pedagógica. Nesse contexto (FIGURA 5) Alta [Md=3,00; variância =,02], emergiram dois níveis: (1) Moderada [Md= 2,00; variância= ,00]; (2) Alta [Md= 3,00; variância= ,00].

Figura 4: Níveis de autoeficácia Docente para as práticas inclusivas



Fonte: Autores (2023)

Os resultados indicaram que 90% dos docentes apresentaram autoeficácia alta, isso nos indica que a maioria dos docentes deste estudo têm altas crenças de autoeficácia e dessa forma facilita que eles possam refletir e ter ações colaborativas sob um clima de solidariedade e partilha, onde todos os envolvidos aprendam conjuntamente e assim desempenhar o papel importante para a concretização da educação inclusiva.

No entanto, constatou-se que 10% dos docentes apresentaram um nível moderado de autoeficácia. Essa constatação sugere que esses docentes aparentemente enfrentam desafios no que diz respeito ao planejamento e colaboração, bem como na regência na sala de aula, o que pode dificultar a implementação de práticas inclusivas. Essas dificuldades podem impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que refere à promoção da igualdade e da participação de todos os estudantes.

Os 11 docentes que apresentaram autoeficácia moderada na Autoeficácia, apresentaram algumas características, o quadro 3 nos mostra com mais clareza como é o perfil dos docentes com autoeficácia moderada.

Quadro 3: Perfil de Docentes com autoeficácia moderada para as práticas inclusiva

N	Participantes	Nível de ensino	Vínculo laboral			Experiência Docente		Formação Docente	
			Tempo Integral	Tempo Parcial	Carga Compartilhada	2 a 10 anos	11 a + anos	Graduação	Pós-graduação
1	P26	F.2		X		X			X
2	P27	F.2		X		X		X	
3	P45	F.2	X			X		X	
4	P78	F.2		X		X		X	
5	P80	F.2		X		X		X	
6	P53	E.M		X			X		X
7	P58	E.M			X	X		X	
8	P90	E.M		X			X	X	
9	P92	E.M		X			X	X	
10	P107	E.M	X			X			X
11	P108	E.M	X				X		X
F. Absoluta			3	7	1	7	4	7	4

Fonte: Autores (2023)

Os docentes P27, P78 e P80, apresentam características distintas em seu perfil profissional. Trabalham em regime de tempo parcial, possuem uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possuem formação docente e até o nível de graduação.

O docente P26, Trabalha em regime de tempo parcial, possui uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possui formação docente e até Pós-graduação. Já o docente P45, Trabalha em regime de tempo integral, possui uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possui formação docente até Pós-graduação.

O docente P53, apresenta as seguintes características. Trabalha em regime de tempo parcial, possui uma experiência docente variando entre 11 a mais anos, e possui formação docente e até o nível de graduação. Já o docente P58, Trabalha em regime de carga compartilhada, possui uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possui formação docente e até o nível de graduação.

O docente P78, Trabalha em regime de tempo parcial, possui uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possui formação docente e até o nível de graduação. Já os docentes P90 e P92, apresentam as seguintes características. Trabalham em regime de tempo parcial, possuem uma experiência docente variando entre 11 a mais anos, e possuem formação docente e até o nível de graduação.

O docente P107, Trabalha em regime de tempo integral, possui uma experiência docente variando entre 2 e 10 anos, e possui formação docente até Pós-graduação. Já o docente P108, Trabalha em regime de tempo integral, possui uma experiência docente variando entre 11 a mais anos, e possui formação docente até graduação.

No que se refere ao vínculo laboral, a maioria dos docentes exerce sua atividade em regime de tempo integral, o que parece ter um vínculo com a autoeficácia docente. Evidenciou-se que os docentes que atuam em período integral apresentam níveis mais elevados de autoeficácia. Essa relação entre o vínculo laboral e a autoeficácia docente é apoiada por Vendetti Junior (2010), que argumenta que a autoeficácia docente está relacionada ao comprometimento com a profissão. Quanto maior a autoeficácia, maior é a competência e dedicação do docente. Além disso, de acordo com Soodak e Podell (1994), com o respaldo de Zee e Koomen (2016), docentes com alta autoeficácia atribuem o sucesso de seu desempenho ao ensinar estudantes com deficiência a si mesmos, minimizando a influência de outras pessoas ou fatores externos.

Em relação à variável experiência docente, a maioria dos participantes possui mais de 11 anos de atuação na rede pública de ensino. Percebe-se que essa variável pode estar associada positivamente à autoeficácia docente, indicando que os docentes com

maior experiência em sala de aula apresentam índices mais elevados de autoeficácia. A experiência docente desempenha um papel fundamental no contexto do ensino-aprendizagem, especialmente na abordagem da educação inclusiva. Professores com maior tempo de serviço têm a oportunidade de progredir em diversas etapas de desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, adquirindo habilidades para lidar com conflitos e buscar estratégias alternativas durante suas práticas de ensino (MARCELO, 2002).

No que diz respeito à variável formação acadêmica, também é possível observar uma possível associação positiva com a autoeficácia docente, uma vez que os docentes que possuem pós-graduação tendem a ser considerados mais auto eficazes. De acordo com Leonardo (2017), a formação continuada desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do senso de eficácia dos docentes, permitindo-lhes implementar estratégias efetivas para atender às necessidades dos estudantes.

Observou-se que os docentes que lecionam em níveis de ensino mais baixos apresentaram uma autoeficácia elevada tanto no planejamento e colaboração, e na regência na sala de aula. Segundo Leonardo (2017), quanto menor o nível de ensino em que o docente leciona, maior a percepção de autoeficácia do mesmo. Portanto, quando o docente apresenta alta autoeficácia, ele tende a adotar um comportamento inclusivo em sala de aula e buscar a colaboração contínua com seus pares, com os estudantes e todos os atores envolvidos no processo educacional, e isso influencia positivamente na realização de práticas inclusivas.

De acordo com Bzuneck (1996), fica claro que, quando a autoeficácia docente é elevada, as escolhas didáticas costumam ser mais acertadas em consideração às características dos estudantes, que, por sua vez, melhoram seu desempenho acadêmico e aumentam sua autoeficácia, favorecendo a motivação para o estudo.

Bandura (1997) ressalta a importância de mensurar a autoeficácia em relação a habilidades específicas, pois existem variações de acordo com as áreas de atuação e até mesmo dentro de uma mesma área, dependendo das demandas e situações envolvidas. Portanto, compreende-se que um docente pode ter a confiança em suas habilidades para a inclusão de estudantes de com NEE.

De acordo com Vendetti Junior (2010), a autoeficácia é o fator primordial que impulsiona os docentes a buscar soluções para os problemas. Uma autoeficácia elevada aumenta a prontidão para enfrentar novos desafios e promove um maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

8 CONCLUSÃO

No âmbito da educação inclusiva, é de suma importância que os profissionais do ensino experimentem um senso de capacitação para elaborar planos e implementar estratégias educacionais apropriadas para atender à diversidade, com o visando estimular o potencial dos estudantes. Nesse processo, é crucial que os educadores avaliem seus próprios conhecimentos prévios, com vistas a fortalecer uma prática inclusiva, ao mesmo tempo em que analisam criticamente suas intervenções pedagógicas. Além disso, é essencial que esses profissionais atuem em colaboração com a família e outros profissionais, estabelecendo relações respeitadas e produtivas que beneficiem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Este estudo teve como objetivo conhecer os níveis de autoeficácia docente em relação às práticas inclusivas e constatamos que a quase totalidade dos educadores demonstra altos níveis de autoeficácia. Isso nos leva a considerar que os docentes se sentem capazes de transmitir conhecimento aos estudantes, criando um ambiente acolhedor e estabelecendo condições para uma inclusão efetiva nas escolas. No entanto, observamos que a autoeficácia no planejamento e colaboração requer melhorias em uma parcela dos professores, pois esses aspectos parecem ser um desafio para eles na comunicação com os pais, colegas internos ou externos à escola, bem como no planejamento de atividades educacionais que atendam às necessidades individuais dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).

Também concluímos que as características de um docente auto eficaz são:



Embora o papel dos docentes seja educar, isso não pode ser fornecido de forma eficiente sem as ferramentas e os suportes necessários.

Por fim, recomenda-se que para futuros estudos sejam considerados os docentes que tenham ou não experiência com estudantes com NEE, bem como trabalhos futuros que possam incluir um aprofundamento em relação à autoeficácia docente e às práticas inclusivas, na perspectiva de outros atores (pais, outros profissionais, colegas de turma) envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes.

Da mesma forma, sugere-se a realização de oficinas de conscientização para os docentes periodicamente ao longo de cada ano letivo, a fim de promover sua autoeficácia, uma vez que se trata de um construto que pode ser adquirido e construído ao longo do tempo por meio de sucessivas capacitações.

Ademais, constata-se que, embora que a autoeficácia e amplamente discutida na literatura, a variável do planejamento e colaboração representa um desafio significativo para os docentes. Nesse sentido, sugere-se a implementação de atividades que proporcionem aos professores uma experiência mais aprofundada no desenvolvimento de planos de aula, por meio de colaboração com outros profissionais e que possam ter um maior acercamento com os pais e mães dos estudantes com NEE. Essa troca de ideias tem o potencial de auxiliar no apoio aos estudantes.

Estudos Futuros

Nosso estudo abre possibilidades para novos estudos, como:

- Verificar se o nível de ensino influencia na autoeficácia docente para as práticas inclusivas.
- Investigar se a formação docente influencia na autoeficácia docente para as práticas inclusivas.
- Investigar se a experiência docente influencia na autoeficácia docente para as práticas inclusivas.
- Investigar se o vínculo laboral influencia na autoeficácia docente para as práticas inclusivas.
- Grupos focais envolvendo docentes com alta autoeficácia, para a identificação de possíveis variáveis que pareçam contribuir nesse processo.
- Tradução e validação do instrumento para o idioma espanhol.
- Percepção dos estudantes, pais de família, enquanto aos Docentes.
- Verificar se a forma de aplicação do instrumento interfere nos resultados.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely. Teoria social cognitiva: conceitos básicos, Porto Alegre, 2006. 15-38.
- AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely A. J.; MACIEL, Antonio C. Crenças de auto-eficácia docente: Problematizando sua importância no cotidiano escolar a partir de um estudo junto a professores de línguas estrangeiras. **Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais**, Aveiro, Universidade de Aveiro., 2005. 1-13.
- AZZI, Roberta. G.; POLYDORO, Soely. A. J.; BZUNECK, José A. Considerações sobre a autoeficácia docente. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro. Autoeficácia em diferentes contextos, Campinas, 2006. 149-159.
- BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.. **Psychological Review**, 84, n. 2, 1977. 191-215.
- BANDURA, Albert. Self-efficacy: the exercise of control. New York, Freeman and Company., 1997.
- BANDURA, Albert. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavioral Research and Therapy.*, n. 42, 2004. 613-630.
- BANDURA, Albert. Cultivate self-efficacy for personal and organizational behavior. **In: Locke, E. A. (org.). Handbook of principles of organization behavior**, 2009. 179-200.
- BONFIM, Cristiane R. C. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **ISCI - Revista Científica**, 14 nov. 2020.
- BORBA, Ana L.; BRAGGIO, Mario Â. Como interagir em sala de aula com alunos portadores de transtornos de aprendizagem. **Associação Brasileira de Dislexia.**, 2019.
- BRANDÃO, Maria T.; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, 19, n. 4, 2013. 487-502.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9.394, 20 dezembro 1996.
- BRASIL. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Decreto n. 6.571, 17 setembro 2008.
- BRASIL. **Dispõe sobre a educação especial, p atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Decreto n. 7.611, 17 novembro 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988., São Paulo, Sara

BRAUN, Patrícia ; VIANNA, Márcia. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais e Plano Individualizado: Desenvolvimentos de uma Tarefa Pedagógica. **In: Pletsch, M. D. e Damasceno, A. (Org.), Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011. 20-29.

BZUNECK, José A. Crenças de auto-eficácia de professoras do primeiro grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos brasileiros de psicologia**, (Rio J. 1979), 48, 1996. 57-89.

BZUNECK, José A. AS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DOS PROFESSORES. **Leituras de Psicologia para Formação de Professores.**, Petrópolis (Brasil). 115-134.

CAPELLINI, Vera L. M. F.; ZERBATO, Ana P. **O que é o ensino colaborativo**. 1. ed.

COELHO, Maria C. A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. (Tesis Doctoral). **Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Badajoz.** , 2011. 151.

CORREIA, LUIS D. M. **INCLUSAO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS - UM GUIA PARA EDUCADORES E PROFESSORES**. 2. ed.

CROCHÍK, José L. et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva.. **Educação e Pesquisa**, 37, n. 3, 2011. 565-582.

FARIA, Paula M. F. D.; CAMARGO, Denise D. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: Uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 24, n. 2, 2018. 217-228.

FERNANDES, Mayra M.; COSTA-FILHO, Roraima A. D.; IAOCHITE, Roberto T. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, 25, n. 2, 2019. 219-232.

FIELD, Andy. **Descobrimo Estatística usando o SPSS**.

FIGUEIREDO, Rita V. D. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília (DF), 5, 2010. 32-38.

GIBSON, Sherry; DEMBO, Myron. Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, 76, n. 4, 1984. 569-582.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011. 135-156.

LEONARDO, Fátima C. L. **Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários**. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Presidente Prudente, S.P. ed.

LIBÂNEO, José C. Didática, São Paulo: Cortez, 1994.

LOREMAN, Tim; SHARMA, Umesh; FORLIN, Chris. Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. **Australian Journal of Teacher Education**, 38, 2013.

MACIEL, Antônia K. S. **Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira).

MAIOLA, Carolina D. S. **Práticas inclusivas para a formação dos professores**.

MARCELO, C. Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento.. **Education Policy Analysis Archives**, 10 (35), 2002.

MARTINS, Bárbara A.; CHACON, Miguel C. M. Escala de Eficácia Docente para práticas inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP).. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, 26, n. 1, 2020. 1-16.

MARTINS, Bárbara A.; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. **Rev. bras. educ. espec.** 26 (1), Bauru - SP - Brazil, 2019. 1-16.

MENDES, Eniceia G. Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula.. **Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, ABPEE.**, Marília, 2020.

MENINO-MENCIA, Gislaine F. et al. INCLUSIVE SCHOOL: an initiative shared by parents, students and school staff. **Psicologia Escolar e Educacional**, 23, 2019.

MINETTO, Maria D. F. J.; ET, AL. Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidade especiais., Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2010.

MOSER, Ana. C. **Educação e Diversidade**.

ÑEIVA, Elaine R.; MAURO, Túlio G. D. S. Atitudes e Mudança de Atitudes. **In C. V. Torres & E. R. Neiva (Org.). Psicologia Social: principais temas e vertentes**, Porto Alegre: Artmed, 2011. 153-170.

NUNES, Clarise; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas, 2015. 126-143.

OLIVEIRA, Tiago F.; SILVA, Narbal; BARDAGI, Marúcia P. ASPECTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS SOBRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA: UMA REVISÃO DA LITERATURA. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 51, 2018. 133-153.

OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 24, 2018. 21–32.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. **American Educational Research Association Research: Cleaning up a Messy**, 3, 1992. 307-332.

PEDRO, Neuza. Auto-eficácia e satisfação profissional dos Professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário.. **Revista de Educação**, 18, n. 1, 2011. 23-47.

POKER, Rosimar B.; VALENTIM, Fernanda O. D.; GARLA, Isadora A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, 11, n. 3, 2017. 876-889.

ROCHA, Leonor P.; REIS, Marlene B. D. F. Educação Especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2020.

ROCHA, Marcia S. D. **A Autoeficácia docente no ensino superior. Tese (Doutorado).Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.**

SALEIRO, Tiago. Educação especial: o lado mais frágil do Estado Social., 2014. Disponível em: <<https://gritodemudanca.blogspot.com/2014/07/educacao-especial-o-lado-mais-fragil-do.html>>.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed.

SANCHES, Isabel. Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, n. 19, 2011. 135-156.

SILVA OLIVEIRA, Maria D.; RIBEIRO, Célia; CARVALHO, Anabela. Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 2013. 53-73.

SILVA, Maria O. E. D. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, 2009. 135-153. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/349/34912395009.pdf>>.

SILVA, Maria O. E. D. Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, 2011. 119-134.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, William. **Inclusão: Uma guia para educadores**. Tra. Magda França Lopes.

SZYMANSKI, HELOISA. **A relação família e escola: desafios e perspectivas**.

TOMAZ, GENOVEVA M. R. F. **APRENDER: UMA NECESSIDADE, UM DIREITO E UMA POSSIBILIDADE AO ALCANCE DE TODOS**.

TSAKIRIDOU, H.; POLYZOPOULOU, K. Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. **American Journal of Educational Research**, 2, 2014. 208-218.

VENDITTI, Rubens J. Autoeficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de educação física adaptada. Campinas: UNICAMP. 315f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

VIEIRA, D.; SOARES, A. M.; POLYDORO, S. A. J. Escala de autoeficácia na transição para o mundo do trabalho (AETT): Um estudo de validação para a realidade brasileira. **Conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contexto**, 2006. 293-299.

VOLPATO, Gilson L. **Método lógico para redação científica. Pesquisa de Caracterização**. 2. ed.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP/UFAM
ESCOLA DE EDUCAÇÃO – FACED/UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFAM



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) professor(a):

Esta pesquisa tem como tema "**CARACTERIZAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**", e está sendo desenvolvida por **Rosangélica Sánchez Gutiérrez, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UFAM)**, da Faculdade de Educação (FACED/UFAM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) locada na Av. Rodrigo Otávio, 3000, Campus FACED/UFAM, bairro Coroado I, Manaus/AM, CEP: 69077-000, com a qual você poderá entrar em contato no Laboratório de Estudos em Comportamento Motor e Humano/LECOMH, na faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF), Manaus/AM, pelo telefone: (92) 98613-4560 e-mail: angelika1994.at@gmail.com, **sob orientação do Professor Dr. Cleverton José Farias de Souza**, endereço profissional, Av. Rodrigo Otávio, 3000, Faculdade de Educação Física – Coroado I – Manaus/AM, telefone: (92) 99151-0556, e-mail cleverton@ufam.edu.br.

O presente estudo tem como objetivo conhecer os níveis de autoeficácia dos professores e professoras para práticas inclusivas. Este estudo visa obter informações mais aprofundadas sobre a autoeficácia dos professores para práticas inclusivas, trazendo para o sistema educativo brasileiro uma perspectiva para responder às necessidades que os professores apresentam na educação inclusiva. Dessa forma, os benefícios que serão proporcionados à sociedade são informações de imensa importância para a política de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, e esperamos que as informações levantadas nos auxiliem futuramente promover informações que venham subsidiar a implementação de práticas educacionais mais favoráveis ao desenvolvimento das práticas dos professores para a inclusão dos estudantes de educação especial.

Rubricas _____(Professor (a))_____ (Pesquisadora)

Página 1 de 3

Solicitamos a sua colaboração para responder a uma escala, que será aplicado em forma de entrevista, em que você indicará ao entrevistador a opção que achar que melhor expressa seus pensamentos, para isso, o tempo estimado é de dez minutos.

Solicitamos, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Educação e publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Durante a publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para você será: (a) de se sentir incomodado em responder determinada questão. Nesse caso, interromperemos a coleta e o (a) deixaremos à vontade para decidir em continuar posteriormente ou desistir de participar da pesquisa. Contudo, a pesquisadora e uma observadora ajudarão o participante, visto que a escala será aplicada de forma individual, para deixar a você mais à vontade, evitando assim constrangimentos, além de dinamizar as instruções para você. O espaço da coleta será uma sala ampla com mesa e cadeiras para a pesquisadora, você e uma mediadora. explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa; conforme a Resolução CNS no 466 de 2012, IV.3.b.

Conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d. este documento foi elaborado duas (2) vias e não cópias, ambas serão assinadas, uma será sua e outra da pesquisadora. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora e orientador ou contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Este documento (TCLE) será elaborado em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a página com as assinaturas, e assinadas ao término pelo(a) Sr.(a) e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada uma das partes.

Lembrando que, devido ao momento atípico causado pela Pandemia “COVID 19”, todas as medidas de segurança serão levadas em consideração, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020): Uso de máscara durante a entrevista; álcool em gel 70%; e respeitar o distanciamento social. Essas medidas serão adotadas para sua segurança e da pessoa que realizará a entrevista.

Rubricas _____(Professor (a)) _____(Pesquisadora)

Página 2 de 3

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, não estando condicionada a qualquer vantagem econômica, bem como que não haverá despesas para o participante, sendo os custos pagos pelo pesquisador. Portanto, o professor não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Se você decidir não participar do estudo, ou decidir a qualquer momento desistir dele, você não sofrerá nenhum dano, nem seu relacionamento com a instituição de ensino à qual você está vinculado será modificado. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que julgue necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Consentimento pós informação.

Eu, _____
(nome completo), Li e concordo participar desta pesquisa, entendi sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, os procedimentos e os riscos decorrentes deste estudo, e que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Este documento é emitido em duas (2) vias e ambas serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d).

Manaus, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do Participante

Impressão digital

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Rubricas _____(Professor (a)) _____(Pesquisadora) Página 2 de 3

ANEXOS

ANEXO 1: EEDPI

Nome: _____ Data: _____

Escala de Eficácia do Professor para Práticas Inclusivas

Esse instrumento foi desenvolvido para ajudar a compreender a natureza de dois fatores que influenciam o sucesso das atividades diárias em sala de aula para a criação de um ambiente inclusivo. Em uma sala de aula inclusiva, alunos com uma ampla variedade de habilidades e habilidades aprendem juntos, como recursos necessários disponíveis para professores e alunos. Por favor, circule o número que melhor representa sua opinião sobre cada uma das afirmações. Por favor, tente responder a todas as perguntas.

N	Item	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
		DT	D	DP	CP	C	CT
1	Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	1	2	3	4	5	6
2	Sou capaz de acalmar um aluno perturbador / barulhento.	1	2	3	4	5	6
3	Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.	1	2	3	4	5	6
4	Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento).	1	2	3	4	5	6
5	Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	1	2	3	4	5	6
6	Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.	1	2	3	4	5	6

7	Tenho confiança na minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
8	Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
9	Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
10	Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas.	1	2	3	4	5	6
11	Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5	6
12	Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
13	Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; intérprete de LIBRAS etc.) na elaboração de planos educacionais para	1	2	3	4	5	6

	alunos com deficiência.						
14	Tenho confiança na minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.	1	2	3	4	5	6
15	Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.)	1	2	3	4	5	6
16	Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência às pessoas que conhecem pouco desse assunto.	1	2	3	4	5	6

Tradução e adaptação da Tecer Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale, (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2012).]

ANEXO 2: EEDPI (Adaptada para a Pesquisa)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEP/UFAM
ESCOLA DE EDUCAÇÃO – FACED/UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFAM



Escala de Eficácia Docente para as Práticas Inclusivas (Adaptada para Pesquisa)

Nome do Professor (a): _____ Data: ___/___/___ Idade: _____

Professor (a) de: Educ. Infantil Anos Iniciais Anos Finais Ensino Médio

Sexo: Feminino Masculino Disciplina: _____

Esse instrumento foi desenvolvido para ajudar a compreender a natureza de dois fatores que influenciam o sucesso das atividades diárias em sala de aula para a criação de um ambiente inclusivo. Em uma sala de aula inclusiva, alunos com uma ampla variedade de habilidades e habilidades aprendem juntos, como recursos necessários disponíveis para professores e alunos. Por favor, circule o número que melhor representa sua opinião sobre cada uma das afirmações. Por favor, tente responder a todas as perguntas.

1. Consigo deixar claro, aos alunos, quais são minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

2. Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

3. Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

4. Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento).

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

5. Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

6. Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

7. Tenho confiança na minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

8. Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

9. Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

10. Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

11. Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

12. Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

13. Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; intérprete de LIBRAS, etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

14. Tenho confiança na minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

15. Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.)

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

16. Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência às pessoas que conhecem pouco desse assunto.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Discordo Parcialmente (DP)	Concordo Parcialmente (CP)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

Tradução e adaptação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale, (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2012).

ANEXO 3: Questionário Da Organização Para Cooperação E Desenvolvimento
Econômico (OCDE)

Informações Básicas

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e o seu tempo de docência. Ao responder às perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

1. Qual é o seu sexo?

Feminino Masculino

₁ ₂

2. Qual é a sua idade?

Menos de 25 25-29 30-39 40-49 50-59 60+

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆

3. Qual é a sua forma de contratação como professor?

Tempo parcial: é quando o tempo de horas de trabalho contratadas representa menos do que 90% do número de horas normais ou obrigatórias para um emprego em tempo integral durante um ano letivo completo. Por favor, considere sua condição de contratação de todos os empregos.

- ₁ Tempo integral
₂ Tempo parcial (50-90% das horas de tempo integral)
₃ Tempo parcial (menos do que 50% das horas de tempo integral)

4. Você trabalha como professor do ensino fundamental de 6º a 9º ano ou 5ª a 8ª série em outra escola além desta escola?

- ₁ Sim
₂ Não → Por favor, vá para a questão 6.

5. Se você respondeu "Sim" na questão anterior, por favor, indique em quantas outras escolas você trabalha como professor do ensino fundamental de 6º a 9º ano ou 5ª a 8ª série.

Por favor, informe o número de escolas.

Escolas

6. Qual sua forma de contratação como professor desta escola?

Por favor, não considere o estágio probatório como parte separada do contrato.

- ₁ Contrato por tempo indeterminado (contrato em vigor sem data prevista para rescisão antes do tempo de serviço/idade para aposentadoria)
₂ Contrato por tempo determinado para um período maior do que 1 ano letivo
₃ Contrato por tempo determinado temporário para o período de um 1 ano letivo ou menos

7. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- ₁ Inferior à Educação Superior
- ₂ Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia
- ₃ Educação Superior – Pedagogia
- ₄ Educação Superior – Licenciatura
- ₅ Educação Superior – Outros Cursos
- ₆ Especialização (Lato Sensu)
- ₇ Mestrado (Stricto Sensu)
- ₈ Doutorado (Stricto Sensu)

8. Em uma semana letiva normal, estime o número de horas (60 minutos) que você gasta nas seguintes atividades nesta escola:

Esta pergunta diz respeito ao seu trabalho nesta escola apenas. Por favor, não inclua o trabalho que você realiza em outras escolas.

Por favor, escreva um número em cada linha e arredonde a resposta para a hora mais próxima. Escreva 0 (zero) em caso de nenhuma hora gasta.

- a) Ensino de alunos na escola (tanto a turma toda, quanto em grupos ou individualmente)
- b) Planejamento ou preparação das aulas, tanto na escola quanto fora da escola (incluindo a correção dos trabalhos dos alunos)
- c) Tarefas administrativas, tanto na escola quanto fora da escola (incluindo tarefas relacionadas à administração escolar, preenchimento de formulários, e outras tarefas burocráticas que você deve fazer como parte de suas atividades docentes)
- d) Outras (por favor, especifique): _____

9. Há quanto tempo você trabalha como professor?

Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente).

- | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Este é meu primeiro ano | 1-2 anos | 3-5 anos | 6-10 anos | 11-15 anos | 16-20 anos | Há mais de 20 anos |
| <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ | <input type="checkbox"/> ₆ | <input type="checkbox"/> ₇ |

10. Há quanto tempo você trabalha como professor nesta escola?

Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente).

- | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Este é meu primeiro ano | 1-2 anos | 3-5 anos | 6-10 anos | 11-15 anos | 16-20 anos | Há mais de 20 anos |
| <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ | <input type="checkbox"/> ₆ | <input type="checkbox"/> ₇ |

Desenvolvimento Profissional

Nesta pesquisa, *desenvolvimento profissional* é definido como as atividades que desenvolvem habilidades, conhecimento, expertise e outras características individuais do professor.

Por favor, considere apenas o desenvolvimento profissional de que você tenha participado *após* sua formação inicial específica para o magistério.

- 11. Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?**

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar o impacto que isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto
	<p>a) Cursos/ oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação)</p> <p>b) Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais)</p> <p>c) Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado)</p> <p>d) Visitas de observação a outras escolas</p> <p>e) Participação em uma rede de professores (<i>network</i>) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores</p> <p>f) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional</p> <p>g) Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola</p>	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

12. No decorrer dos últimos 18 meses, qual foi a carga horária total do desenvolvimento profissional de que você participou?

Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não participou de nenhum desenvolvimento profissional.

--	--	--

 Horas

Se respondeu "0" (zero), → Por favor, vá para a questão 17.

13. Desta carga horária, em quantas horas você foi obrigado(a) a participar como parte de suas atividades docentes?

Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não houve participação obrigatória.

--	--	--

 Horas

14. Para o desenvolvimento profissional do qual você participou, nos últimos 18 meses, quanto você mesmo(a) teve que pagar?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

Nada	Uma parte	Tudo
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

15. Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 18 meses, houve dispensa, durante o período regular de trabalho, para freqüentá-lo?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

<input type="checkbox"/> ₁	Sim
<input type="checkbox"/> ₂	Não
<input type="checkbox"/> ₃	Não aconteceu durante as horas do período regular de trabalho

16. Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 18 meses, você recebeu dinheiro/verba suplementar para freqüentá-lo fora do horário regular de trabalho?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

<input type="checkbox"/> ₁	Sim
<input type="checkbox"/> ₂	Não
<input type="checkbox"/> ₃	Não aconteceu fora do horário regular de trabalho

17. Pensando em um desenvolvimento profissional menos formal, durante os últimos 18 meses, você participou de alguma das atividades a seguir e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar quanto impacto isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto
a) Leitura de literatura profissional (por exemplo, jornais, artigos/trabalhos com base em evidências, teses)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Participação em conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar seu ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

18. Pensando nas suas necessidades de desenvolvimento profissional, por favor, indique até que ponto você tem estas necessidades em cada uma das áreas relacionadas.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nenhuma necessidade	Pouca necessidade	Moderada necessidade	Grande necessidade
a) Referencial de conteúdo e de desempenho para minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Práticas de avaliação de alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Gestão da sala de aula	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Conhecimento e compreensão de minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Gestão e administração escolar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Ensino em um ambiente multicultural	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Orientação dos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

19. No decorrer dos últimos 18 meses, você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

Sim

Não → Por favor, passe para a questão 21.

20. Se respondeu "Sim" na questão anterior, qual(is) dos seguintes motivos melhor explica(m) o que impediu você de participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

Por favor, marque quantas alternativas forem apropriadas.

Eu não tinha os pré-requisitos (como, por exemplo, qualificações, experiência, tempo de serviço).

O desenvolvimento profissional era demasiado caro/não tive condições de pagá-lo.

Falta de apoio do empregador.

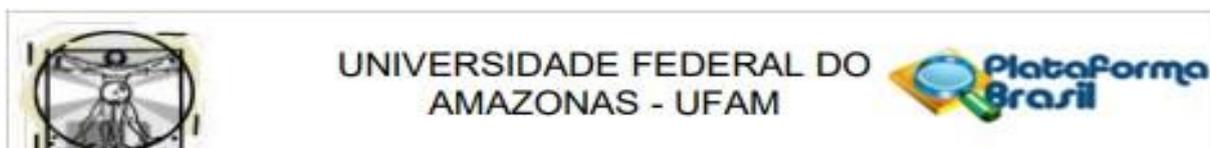
O desenvolvimento profissional entrava em conflito com meu horário de trabalho.

Não tinha tempo devido às responsabilidades familiares.

Não foi oferecido nenhum desenvolvimento profissional compatível.

Outro (por favor, especifique): _____

ANEXO 4: PARECER CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Caracterização da Autoeficácia Docente na Inclusão de Estudantes de Educação Especial

Pesquisador: Rosangelica Sanchez Gutierrez

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65680122.0.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.864.891

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2007629.pdf	11/01/2023 19:46:24		Aceito
Outros	cartaderespostadoCEP.pdf	11/01/2023 19:43:24	Rosangelica Sanchez Gutierrez	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5814907.pdf	10/01/2023 16:14:56	Rosangelica Sanchez Gutierrez	Aceito
Outros	ESCALADEEFICACIADOCENTEPARAPRATICASINCLUSIVAS.pdf	10/01/2023 16:11:52	Rosangelica Sanchez Gutierrez	Aceito
Outros	cartapreescola.pdf	10/01/2023 16:07:07	Rosangelica Sanchez Gutierrez	Aceito
Outros	CARTAESCOLA.pdf	02/01/2023 19:15:12	Rosangelica Sanchez Gutierrez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOLIVREESCLARECIDOTCLE.pdf	02/01/2023 19:14:35	Rosangelica Sanchez Gutierrez	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CaracterizacaodaAutoeficaciadoProfessornaInclusaodeAlunosdaEducacaoEspecial.pdf	02/01/2023 19:07:56	Rosangelica Sanchez Gutierrez	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/01/2023 19:02:06	Rosangelica Sanchez Gutierrez	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	05/11/2022 19:08:38	Rosangelica Sanchez Gutierrez	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 26 de Janeiro de 2023

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))