

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CÂMPUS DO PANTANAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GILMAR DE LIMA GALVÃO**

**FORMAÇÃO E AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O ENSINO DE ALUNOS  
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LADÁRIO-MS**

**CORUMBÁ-MS**

**2023**

GILMAR DE LIMA GALVÃO

**FORMAÇÃO E AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O ENSINO DE ALUNOS  
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LADÁRIO-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bárbara Amaral Martins

**CORUMBÁ-MS**

**2023**

GILMAR DE LIMA GALVÃO

Dissertação intitulada **FORMAÇÃO E AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O ENSINO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LADÁRIO-MS**, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Social, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bárbara Amaral Martins.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr.<sup>a</sup> Bárbara Amaral Martins (Orientadora)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

---

Dr.<sup>a</sup> Andressa Santos Rebelo (Membro Titular)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Dr.<sup>a</sup> Elis Regina da Costa (Membro Titular)

Universidade Federal de Catalão - UFCAT

---

Dr. Roberto Tadeu Iaochite (Membro Suplente Externo)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

---

Dr. Fabiano Quadros Rückert (Membro Suplente Interno)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por ter-me concedido saúde e força, durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Quero agradecer também a cada um(a) que contribuiu, de algum modo, tanto na minha vida pessoal quanto profissional.

Agradeço aos meus pais, José Gomes Galvão e Nilde de Lima Galvão, por todo o apoio e a base que me oferecem, ao longo da minha vida; com certeza, faltam palavras para descrever tudo o que fizeram por mim, de maneira que, assim, externo a minha enorme gratidão.

Agradeço aos(às) meus(minhas) familiares e amigos(as), por todo o carinho que tiveram e têm comigo, ao longo da minha vida.

Deixo um agradecimento especial a minha orientadora, Bárbara Amaral Martins, por tudo o que tem me ensinado, proporcionando grandes oportunidades. Adicionalmente, fez muito além das atribuições de uma orientadora: sei que vão me faltar palavras para externar o carinho, mas aqui vai o meu muito obrigado.

Também quero agradecer aos(às) meus(minhas) professore(a)s do Programa de Mestrado, que demonstraram estar comprometido(a)s com a qualidade e a excelência do ensino. Quero ainda dizer que aprendi muito com cada um(a) do(a)s senhore(a)s.

Agradeço ao(à)s amigo(a)s de estudos, participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva – GEPEI – e do Grupo de Estudos em Teoria Social Cognitiva, que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo. Foram momentos de muito aprendizado.

Agradeço aos colegas da turma de Mestrado, por suas contribuições, tanto no projeto de pesquisa quanto na partilha de momentos de aprendizado, ajuda e incentivo de todo(a)s o(a)s que conseguiram concluir sua pesquisa com êxito.

Agradeço aos(às) professore(a)s participantes desta investigação, por terem aceitado o convite e encontrado um tempo para conversar e preencher os instrumentos.

Agradeço ao professor Roberto César de Souza, por ter-me apresentado o Programa de Mestrado da UFMS, além de seu apoio, incentivo e ajuda, desde a formulação do meu Currículo *Lattes*.

Agradeço ao professor Marco Antonio Oliva Monje, por sua ajuda e apoio na construção do projeto inicial, na tentativa de ser aprovado no processo seletivo de ingresso no Mestrado.

Agradeço também aos municípios de Corumbá e Ladário – MS, por ambos possuírem uma lei de incentivo à capacitação, a qual me permitiu me ausentar das atividades escolares, no período de Mestrado.

Quero agradecer à minha esposa Maria de Fatima Ferreira dos Santos, a meu filho, Guilherme dos Santos Galvão e à minha filha, Gabrielly dos Santos e Eduarda dos Santos, por toda a

paciência e ajuda que me ofereceram, mesmo frente a momentos difíceis, os quais enfrentamos, e permaneçamos de pé.

Quero agradecer ainda à Banca Examinadora, por destinar um tempo, em meio a tantas tarefas, para realizar a leitura de meu trabalho e pelas contribuições e apontamentos importantes para a melhoria da qualidade desta pesquisa.

Também agradeço ao Rony Farto Pereira, por ter-me auxiliado, não somente na revisão da língua portuguesa deste texto, mas por todas as considerações e contribuições acrescidas.

Enfim, são tantas as pessoas que agradeço, que não conseguirei mencioná-las aqui. Desse modo, agradeço a todo(a)s que tenham cooperado de alguma forma na minha vida.

GRATIDÃO a todo(a)s.

## RESUMO

Considerando a importância da figura do professor, na promoção da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, um aspecto crucial é que os professores se sintam preparados para ensinar seus alunos, conjuntamente, levando em conta que possuem capacidades e habilidades diferenciadas. A autoeficácia é um julgamento pessoal para realizar uma tarefa específica, sob diferentes níveis e em contextos particulares. Desse modo, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a autoeficácia docente, ou seja, a percepção pessoal de possuir capacidades e habilidades necessárias para o exercício da docência, no contexto da educação inclusiva, significa verificar a crença do professor para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns. Nesse prisma, professores munidos de uma autoeficácia docente robusta tendem a acreditar que todos os alunos podem aprender juntos e, por sua vez, creem que são capazes de ensiná-los. Nessa direção, o objetivo geral é investigar a formação docente, na perspectiva da educação inclusiva, relacionando-a à autoeficácia dos professores de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial, na rede pública municipal de Ladário-MS. Os objetivos específicos são: identificar a formação dos professores de 6º a 9º ano, que atuam no ensino comum dessa rede de ensino; mensurar e analisar a autoeficácia dos professores de 6º a 9º ano, para práticas inclusivas envolvendo alunos público-alvo da Educação Especial; verificar se há relação entre a formação e a autoeficácia docente, para a educação inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como de abordagem quanti-qualitativa, utilizando-se de técnicas estatísticas e recorrendo à análise de conteúdo de Bardin (2021). Os instrumentos adotados para a coleta de dados foram: a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI), em sua versão brasileira (MARTINS, 2018), e o questionário de Formação Docente, de forma a identificar algumas variáveis, tais como idade, gênero, formação inicial, cursos na área da Educação Especial, entre outras. Os dados foram coletados junto a 45 professore(a)s atuantes em classes comuns licenciado(a)s em suas respectivas áreas de ensino. Como resultados, apresentaram uma crença alta de autoeficácia para o ensino inclusivo, acreditando mais, em ser capazes para Planejamento e colaboração (39,22) que em Regência de sala (38,49), conforme as médias registradas. Diferenças estatísticas significativas foram encontradas entre aquele(a)s com especialização em Educação Especial e/ou inclusiva, *lato sensu*, em relação aos que não possuem nenhuma, na escala completa “Autoeficácia total” ( $p= 0,046$ ) e subescala “Planejamento e colaboração” ( $p= 0,028$ ). Participantes revelaram que as formações envolvendo uma carga horária muito baixa, superficialidade do tema, teoria desarticulada da prática educacional, interrupção de continuidade, pouco contribuem para um senso de autoeficácia positivo. Além disso, os participantes indicaram que além do investimento na formação, é imperiosa a incidência de outros elementos, tais como oferta de melhores estruturas, materiais pedagógicos adequados, dentre outros. Acredita-se que a formação inicial e continuada, quando articulada com a autoeficácia, pode cooperar para que os docentes se sintam preparados e munidos de habilidades necessárias para o ensino inclusivo, desde que pautados na reflexão teórica acerca da prática e com constância e profundidade.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Autoeficácia de professores. Ensino Fundamental II. Inclusão escolar. Educação Especial.

## ABSTRACT

Considering the importance of the teacher's role in promoting school inclusion for the target audience of Special Education, a crucial aspect is that teachers feel prepared to teach their students together, considering their different capacities and abilities. Self-efficacy is a personal judgment to perform a specific task, both on different levels and in particular contexts. Thus, this research focuses on teacher self-efficacy, which is the personal perception of having the necessary abilities and skills for teaching in the scope of inclusive education. From this point of view, teachers with robust teacher self-efficacy tend to believe that all students can learn together, hence believing that they can teach them. In this sense, our overall goal is to investigate teacher education from the perspective of inclusive education, relating it to the self-efficacy of 6th to 9th grade elementary school teachers to work with students targeted for Special Education in the municipal public network of Ladário-MS. Our specific objectives are to understand the training of teachers from the 6th to 9th grades working in shared education; to measure and analyze the self-efficacy of teachers from the 6th to 9th grades regarding inclusive practices for students targeted for special education, and to investigate whether there is a relationship between training and teacher self-efficacy for inclusive education. Our research has a quantitative and qualitative approach that uses statistical techniques and resorts to Bardin's content analysis (2021). The following instruments were applied for data collection: the Brazilian version (MARTINS, 2018) of the Scale of Teacher Effectiveness for Inclusive Practices (EEDPI), and the Teacher Training questionnaire. The goal was to identify variables such as age, gender, early training, courses in the area of Special Education, among others. The data based on the participation of 45 teachers working in regular classrooms licensed in their respective teaching areas. The teachers showed a high self-efficacy belief for inclusive education, believing more in being capable for planning and collaboration (39.22) than for classroom instruction (38.49), according to the averages recorded. Statistically significant differences were found between those with specialization in Special and/or Inclusive Education, *lato sensu*, compared with those that were not specialized. The scores were indicated by the complete scale "Total self-efficacy" ( $p=0.046$ ) and subscale "Planning and collaboration" ( $p=0.028$ ). The participants pointed out that trainings involving a very low workload, topic superficiality, theory with no link to educational practice, or discontinuity contribute little to a positive sense of self-efficacy. In addition, the participants indicated that in addition to the investment in training, other elements are fundamental, such as better structures, adequate pedagogical materials, among others. We understand that both early and continuing education, when articulated with self-efficacy, can collaborate so that teachers feel prepared and equipped with the necessary skills for inclusive education, as long as they are based on theoretical reflection about the practice and with constancy and depth.

**Keywords:** Teacher training. Teacher self-efficacy. Elementary education. School inclusion. Special Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASSET	<i>Autism Self Efficacy Scale for Teachers</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EEDPI	Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMC	Física Moderna Contemporânea
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REDALYC	Rede de periódicos científicos não comerciais de acesso aberto de propriedade da academia
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEIP	<i>Teacher Efficacy for Inclusive Practices</i>
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMS	Universidade Feral de Mato Grosso do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do(a)s participantes segundo a idade.....	66
Tabela 2 – Distribuição do(a)s participantes segundo a formação inicial e ano de conclusão.....	67
Tabela 3 – Distribuição de alunos público-alvo da Educação Especial já atendidos pelo(a)s participantes.....	68
Tabela 4 – Distribuição do(a)s professore(a)s quanto ao número de escolas que atendem, no município.....	68
Tabela 5 – Pontuação mínima e máxima, médias e desvios-padrão obtidos pelo(a)s participantes na EEDPI.....	72
Tabela 6 – Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo o gênero.....	74
Tabela 7 – Distribuição da média de 20 participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo o gênero.....	75
Tabela 8 - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo a idade.....	75
Tabela 9 - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo a formação acadêmica (graduação).....	76
Tabela 10 - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo o tipo de Instituição, se pública ou particular.....	77
Tabela 11 - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo a especialização em nível <i>lato sensu</i> .....	78
Tabela 12 - Distribuição dos valores de significância do teste <i>post hoc</i> em relação aos resultados da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e a formação docente em nível de Pós-Graduação <i>lato sensu</i> .....	79
Tabela 13 - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo a Instituição, se pública, particular ou ambas.....	80

Tabela 14 - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo a Instituição, se pública, particular ou ambas.....	81
Tabela 15 - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo as disciplinas ministradas.....	82
Tabela 16 - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo as disciplinas relacionadas à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva na graduação.....	82
Tabela 17 - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo os cursos relacionados à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das pesquisas realizadas como teses ou dissertações que relacionam autoeficácia docente e Educação Especial.....	28
Quadro 2 – Distribuição das pesquisas realizadas como artigos de periódicos que relacionam autoeficácia docente e Educação Especial.....	31
Quadro 3 – Distribuição das pesquisas realizadas como teses ou dissertações que relacionam autoeficácia docente e formação de professores.....	34
Quadro 4 – Distribuição das pesquisas realizadas como artigos de periódicos que relacionam autoeficácia docente e formação de professores.....	36
Quadro 5 – Distribuição das categorias e subcategorias, que emergiram dos tratos qualitativos, provindas das respostas do(a)s participantes.....	72

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo representativo da reciprocidade triádica.....	41
---	----

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	28
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	38
<b>3.1 O percurso de Albert Bandura</b> .....	38
<b>3.2 A Teoria Social Cognitiva</b> .....	40
3.2.1 A Teoria da Autoeficácia.....	42
3.2.1.1 A <i>autoeficácia docente</i> .....	48
<b>3.3 A Educação Especial no Brasil</b> .....	50
3.3.1 O paradigma da educação inclusiva.....	56
3.3.2 Formação docente para a educação inclusiva.....	58
<b>3.4 Formação e Autoeficácia docente na perspectiva da educação inclusiva</b> .....	61
<b>4 MÉTODO</b> .....	65
<b>4.1 Abordagem metodológica</b> .....	65
<b>4.2 Local de Pesquisa</b> .....	65
<b>4.3 Procedimentos éticos</b> .....	65
<b>4.4 Participantes da Pesquisa</b> .....	66
<b>4.5 Instrumentos</b> .....	69
<b>4.6 Coleta de dados</b> .....	70
<b>4.7 Análise dos dados</b> .....	70
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	73
<b>5.1 Formação e autoeficácia para práticas inclusivas na visão dos professores</b> .....	84
5.1.1 Formação inicial e autoeficácia docente para práticas inclusivas.....	84
5.1.2 Formação continuada e autoeficácia docente em relação à Educação Especial.....	86
5.1.3 Ausência de formação continuada.....	90

5.1.4 Valorização da formação continuada.....	92
5.1.5 Efetividade da política pública de inclusão.....	94
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>

## APRESENTAÇÃO

Cumprer destacar que esta seção se desenvolve em primeira pessoa, mostrando a trajetória deste pesquisador e sua entrada no aprofundamento em estudos, na área da Educação Especial, especificamente em contexto inclusivo.

Como realçado por Bandura (2008), eventos fortuitos podem mudar os cursos de nossas vidas, como, por exemplo, um atraso para a entrada em um evento pode levar uma pessoa a sentar-se em um lugar o qual não estava planejado e ali conhecer sua futura esposa, patrão etc.

Achei que concluiria meu Ensino Médio no período matutino, assim como o Ensino Fundamental, mas o fato de precisar trabalhar fez com que eu viesse a terminá-lo no período noturno. Nessa mudança de curso, um amigo me convidou a fazer o cadastro para concorrer a uma bolsa no ensino superior; embora eu não acreditasse, ele fez todo o processo e, logo depois, me informou que era para eu comparecer à instituição, que eu tinha conseguido a bolsa no curso de Educação Física, nas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL), pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Vale ressaltar que essa bolsa foi 100% integral.

Nos últimos semestres, frequentei a disciplina de Educação Física Escolar Adaptada I e II, momento em que adentramos nos diálogos de como incluir as pessoas com deficiências nas nossas aulas. Comecei cedo a realizar os estágios, e logo me apareceu convite para fazer substituições. Em um desses dias, em uma determinada turma, havia uma estudante surda e um cadeirante: procurei, de todas as formas, incluí-los na aula. A partir desse momento, só me crescia o sentimento de que eu não poderia deixar ninguém de fora das minhas aulas, pelo fato de possuir alguma diferença que fugisse aos padrões normais, alguma limitação – enfim, todos deveriam participar juntos da mesma aula.

Importante enfatizar que, na minha graduação, as disciplinas tinham como base modelos-padrão de alunos, de maneira que as disciplinas mencionadas foram as únicas que abordaram a temática da diversidade, em específico, atinente aos alunos com deficiências. Dessa forma, solicitei à professora da disciplina me orientar, no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com a temática “Educação Física Escolar Adaptada: uma abordagem nas metodologias de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, pois não são os conteúdos que excluem as pessoas das aulas, mas as metodologias, estratégias e práticas pedagógicas do docente.

No último ano da graduação, iniciei ainda uma pós-graduação em Educação Física escolar, na qual também tive a disciplina de Educação Física Adaptada e Atletismo Escolar, que eram ministradas pelo mesmo professor, o qual contemplava a inclusão de alunos com deficiências. Quero aqui ressaltar que essas disciplinas, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, me proporcionaram uma boa crença de que a educação inclusiva é possível de ser concretizada, ou seja, todos os alunos, com ou sem deficiências, têm o direito e devem frequentar as classes comuns.

No entanto, sabemos da dificuldade de romper com o modelo de escola tradicional, com a proposta de ensino homogeneizadora, a qual nos acompanha há longos períodos e ainda é muito presente na atualidade, modelo este que não é condizente com o princípio da inclusão; na verdade, nos nossos sistemas de ensino, a formação pela qual passamos muito pouco abrangeu a educação para a diversidade, para todos.

O fato é que, ao final de 2013, passei em concurso no município de Corumbá e, desde então, trabalho na rede municipal; embora só tenha também assumido o concurso, no município de Ladário, no ano de 2016, ali já trabalho na rede municipal pública, desde 2014. No desenvolvimento das atividades docentes, comecei a sentir as dificuldades de colocar o princípio inclusivo no dia a dia, pelo fato de perceber as lacunas que a formação inicial deixou.

Escolas e sistemas de ensino ainda não se reestruturaram para atender à diversidade, experimentando a falta de recursos, a falta de formação continuada, que preencha as lacunas da formação inicial: estas são reflexões vindas da prática diária e de um curso de formação de professores destinados aos docentes de Educação Física das redes municipais de Corumbá e Ladário - MS.

Ao longo desses sete anos de atuação, com alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, passar por todas essas etapas me fez refletir sobre a necessidade de olhar para a formação docente, uma vez que o professor estará diariamente atendendo os alunos nas classes comuns: embora não seja ele o único responsável por concretizar a educação inclusiva, ele é um gomo da corrente de extrema importância.

Conheci, através de um amigo, o Programa de Pós-Graduação da UFMS/CPAN, o qual oferece Mestrado em Educação. Também acompanhei, no dia a dia, a dificuldade que é a inclusão dos alunos público-alvo da EE, principalmente no Ensino Fundamental II, em que a rotatividade de profissionais é maior em relação ao Ensino Fundamental I, o qual tem um regente responsável por várias disciplinas. Por exemplo, o Pedagogo ministra as disciplinas de

Português, Matemática, História, Ciências e Geografia, além de ser responsável por uma única turma e, por conseguinte, consegue conhecer e dispor de um maior tempo junto aos alunos.

Em contrapartida, os docentes que trabalham no Ensino Fundamental II dispõem de um número reduzido de tempo com os seus alunos e precisam atender várias turmas, o que me levou a escrever o projeto de pesquisa, com foco nessa etapa de ensino. A escolha do local de pesquisa se deu pelo motivo de este pesquisador conhecer a rede de ensino e nela trabalhar. Outro ponto a ser destacado é a atuação em várias escolas da rede, o que fez com que eu conhecesse vários profissionais e partilhasse de dificuldades semelhantes às dos colegas, frente à educação inclusiva.

O projeto inicial apresentado ao Programa de Mestrado possuía abrangência ampla, focalizando desde a equipe pedagógica que iria atender aos alunos público-alvo da Educação Especial diretamente (ou seja, como se dava o processo de formação dessa equipe), até a análise das ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Ladário-MS e suas políticas públicas que visassem à promoção da educação inclusiva, no município.

Porém, em conversas com a orientadora, a fim de darmos um melhor direcionamento à proposta e tornar possível o desenvolvimento da pesquisa, optamos por contemplar, especificamente, a formação docente dos professores de Ensino Fundamental II e analisá-la em relação à autoeficácia docente para práticas inclusivas, isto é, as crenças sobre suas capacidades para atender os alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns. Desse modo, adentrei no estudo da Teoria da Autoeficácia, desenvolvida por Albert Bandura.

Para mim, não foi uma tarefa fácil estudar de um modo tão profundo uma teoria da área da Psicologia, pois, na graduação, discuti de forma bem sucinta sobre Piaget e Vigotsky, mas, ao mesmo tempo que foi complexo, também foi fascinante, já que normalmente, quando estudamos grandes teóricos, infelizmente não estão mais entre nós: o contrário ocorre com Bandura, porque, quando passei a ler sobre o autor, ele ainda se encontrava em atividade.

Vale destacar que, embora eu já tivesse percebido as minhas limitações, na área acadêmica, principalmente na língua portuguesa (leitura, escrita e interpretação), acreditei que conseguiria participar de um programa de Mestrado. Tais limitações me acompanham desde o Ensino Fundamental. Sem dúvida, essa foi minha maior dificuldade: pesou tanto, que comecei a acreditar que não ia mais conseguir terminar a pesquisa, sem essas referidas habilidades e competências, o que diminuiu a minha autoeficácia.

Adicionalmente, outras variáveis de contexto contribuíram igualmente para a diminuição da crença, tais como problemas familiares, adoecimento, falta de internet,

computador – embora novo, apresentando falhas –, entre outros eventos, de modo que tais empecilhos, por muitas vezes, geravam bloqueios, atrapalhando o desenvolvimento da pesquisa.

Mas o que fazia permanecer, frente às dificuldades, eram os aprendizados proporcionados pela orientadora, professores das disciplinas de Mestrado, participação nos grupos de estudos; na realidade, foi incrível participar de eventos *on-line* com pessoas das quais tinha lido algum trabalho, como, por exemplo, Roberta Azzi, Roberto Iaochite, José Aloyseo Bzuneck, entre outro(a)s.

De fato, ter a crença um pouco acima de suas capacidades pode levar a grandes conquistas, porque um julgamento descalibrado também faz com que criemos aspirações, as quais, de imediato, podem estar além de nosso alcance, de sorte que nem procuraríamos meios, esforços adicionais para superar nossos padrões normais, assim como persistir diante de situações difíceis faz com que possamos sair mais fortalecidos, resistentes a esses contratempos (BANDURA, 1994).

É nesse sentido que me percebo: ter exibido uma crença acima da minha capacidade me levou a tentar ingressar no Mestrado, mesmo sabendo que teria dificuldades, mas muito ciente de que aprenderia enormemente, tanto que foi além de minhas expectativas, de modo que encarei cada oportunidade concedida, dando o melhor de mim.

Facilmente consigo observar a reciprocidade triádica de Bandura (2017): eventos ambientais operando com maior intensidade, em alguns momentos; em outros, o comportamento e, em outros, ainda, o cognitivo (pessoal) se sobressaindo. Nesse último, as crenças de autoeficácia operam a todo o momento; quando se encontravam baixas, com medos, incertezas, ansiedade e gastrite (estados somáticos e fisiológicos); todavia, em outros, incrementavam a esperança de realização de trabalhos bem-sucedidos (experiência direta), incentivos da orientadora, familiares, amigos (persuasão verbal) e colegas com dificuldades semelhantes, conseguindo concluir o trabalho (vicária), além de outros elementos que tenham faltado em cada fonte.

Vale ressaltar, ainda, o momento mais terrível o qual presenciei: a pandemia provocada pela Covid-19, quando muitas mortes, vendo pessoas das mais variadas idades não resistindo, nos colocam a refletir sobre nós: será que conseguirei, meus filhos, pais, esposa? Enfim, uma mistura de incertezas. Mas hoje consigo dizer que percebi coisas boas; a tecnologia, por exemplo, se mostrou uma grande aliada, porque consegui participar de congressos, *lives* e eventos que dificilmente teria presenciado. Temos, como outro exemplo, a participação de

membros da Banca de Defesa deste trabalho, que são de outros Estados. Nesse sentido, não posso deixar de registrar que acredito que a tecnologia veio para somar e, talvez, possa ser uma opção viável futura para os Programas de Mestrado e Doutorado em conseguir atingir algumas pessoas da sociedade. Por exemplo, algumas pessoas podem não conseguir participar de um Programa de Mestrado, por questões ambientais, devido à ausência de recursos financeiros para residir em uma outra cidade ou Estado, mas, com a tecnologia (aulas *on-line*), pode ser que o consigam.

## 1 INTRODUÇÃO

É fato que a educação inclusiva tem tomado os rumos da nossa educação e, como assinala Martins (2018), espera-se que esse seja um caminho sem volta, o qual exige altas crenças de autoeficácia dos professores para o atendimento de alunos da Educação Especial nas classes comuns, segundo realçado pela autora. O fato de o docente não se julgar com capacidades para incluir esse público, ou seja, estar com a sua autoeficácia baixa, no que se refere à concretização da inclusão, pode sussurrar aos ouvidos da sociedade como uma falta de comprometimento do professor, interpretação esta que desconsidera a complexidade da (re)construção dessas crenças.

Conforme apontado na pesquisa de Engel (2020), que teve sua amostra composta por professores de uma instituição especializada, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), 41% deles já possuíam a experiência de ter passado pela escola regular, mas, mesmo assim, esses professores não tinham suas opiniões favoráveis ao processo de inclusão escolar do público da Educação Especial, opinião também compartilhada pelos outros 59%, indicando como um dos principais motivos o despreparo docente.

Nesse viés, baixos níveis de autoeficácia docente para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns, podem estar associados aos nossos processos formativos, em âmbito inicial, continuado ou em serviço, visto que, não raramente, essas formações negligenciam a temática da Educação Especial ou inclusiva, em seus componentes (CRUZ; GLAT, 2014).

Sob essa ótica, a presente pesquisa discute a formação do professor de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental e sua autoeficácia docente, no ensino de alunos público da Educação Especial, na rede municipal de ensino comum de Ladário-MS, a partir da perspectiva da educação inclusiva.<sup>1</sup> Estudos apontam que é de fundamental importância olharmos para essa temática, se quisermos concretizar uma educação que ofereça desde o direito ao acesso e permanência do educando à qualidade do ensino oferecido (KASSAR, 2014; KASSAR *et al.*, 2018; MANTOAN, 2003).

Nesse contexto, Neres (2010, p. 17) salienta: “O termo inclusão ou educação inclusiva tem sido usado, também como sinônimo de educação especial [...]”, porém, este faz referência

---

<sup>1</sup> Embora a educação inclusiva se destine a todo e qualquer aluno, esta Dissertação focaliza a inclusão do público da Educação Especial. Os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

a um público específico, enquanto aquele abarca a todos, inclusive os que são abrangidos pela Educação Especial. A autora esclarece que o termo *inclusão* ainda é usado com diferentes sentidos em vários programas de outros setores, destacando que, “[...] na educação, o termo inclusão ampara-se na defesa do acesso a todos os alunos na escola” (NERES, 2010, p. 17), de sorte que se faz necessário atentar para a formação dos docentes, pois estes estão diariamente em contato direto com o(a)s aluno(a)s.

Rodrigues e Lima (2017) relatam, em seu trabalho sobre a história da pessoa com deficiência e da Educação Especial em tempos de inclusão, que o nosso país vem buscando “reparar” o atendimento às pessoas com deficiências, através de leis, decretos, resoluções, documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão, pois, do mesmo modo que, por muito tempo, viveram excluídas da sociedade, o processo de escolarização não foi diferente. Um exemplo dessa exclusão pode ser extraído do estudo de Lanna Júnior e Martins (2010), baseado no relato das falas de diferentes militantes<sup>2</sup>, de maneira a revelar que, para matricular a primeira criança cega, em 1970, foi uma batalha difícil, pois tanto os professores quanto a direção da escola não eram favoráveis à matrícula de alunos com deficiências, havendo pessoas que os discriminavam e evitavam fazer atividades em grupo com essas pessoas.

Em relação ainda à exclusão, um aluno cego ressalta que iniciou seus estudos aos 15 anos de idade, e foi difícil, porque não havia recursos didáticos disponíveis ao seu uso, faltavam recursos humanos preparados, em especial os professores, e a estrutura da escola era precária; ele acrescenta que somente cursou a 1ª série do Ensino Médio na escola regular, o restante foi por meio do supletivo, processo que se dava pela eliminação de matérias (CAIADO, 2014).

Segundo Rogalski (2010), a educação inclusiva ganhou força a partir da Declaração de Salamanca e, no Brasil, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, conforme detalharemos na sequência.

A reunião acontecida em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, foi denominada Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais. Participaram vários países e organizações internacionais, tendo por objetivo confirmar o comprometimento com a educação para todos, que seja inclusiva, considerando ações e orientações, de modo a favorecer a educação das pessoas com necessidades educativas especiais, nas classes comuns (UNESCO, 1994). Ainda conforme esse documento, os programas de formação docente inicial e em serviço devem contemplar respostas às necessidades educativas desse alunado.

---

<sup>2</sup> Pessoas que participaram ativamente nos movimentos sociais, na defesa por direitos para as pessoas com deficiências (LANNA JUNIOR; MARTINS, 2010).

Nossa Constituição Federal (BRASIL,1988) coaduna-se com esses princípios e garante aos alunos público-alvo da Educação Especial o atendimento educacional especializado, preferencialmente, nas redes regulares de ensino. Em adição, conforme a Lei nº 9.394/96, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), tal atendimento deve ocorrer transversalmente e de maneira gratuita, perpassando todas as etapas e modalidades de ensino, segundo redação dada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013).

A partir do momento em que a educação inclusiva ganha forças, torna-se imprescindível refletir sobre a formação docente, para que se possa contribuir, de maneira significativa, na perspectiva da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, do contrário, ainda continuaremos presenciando práticas que promovem a exclusão.

De acordo com Carvalho (2016), para que haja uma educação inclusiva, de fato, nas escolas regulares, é fundamental o investimento contínuo na formação continuada dos professores, porque a inclusão requer do educador uma postura emancipadora e cooperativa, baseada no diálogo, na observação, na reflexão grupal e individual, na possibilidade de estabelecer redes de aprendizagem profissional, onde suas experiências e seu conhecimento devem ser a matéria-prima para a melhoria de sua prática.

Nesse sentido, olhar também para a formação inicial é extremamente importante, uma vez que, quanto menores forem os estudos, os debates e a instrução sobre a Educação Especial nessa etapa de formação, menos os docentes se sentirão preparados para trabalhar com a diversidade, sobretudo com o atendimento educacional aos alunos da Educação Especial nas classes comuns. Conforme os achados na pesquisa de Engel (2020), na qual os professores apontaram a insuficiência sobre a temática, na graduação, verificou-se similaridade mesmo entre docentes com mais e menos tempo de formação, pois as lóstimas levantadas eram semelhantes, sugerindo que os cursos de graduação pouco têm se reestruturado, no sentido de preparar os futuros docentes para contemplar a diversidade, nas classes comuns.

Segundo Cruz e Glat (2014), a ausência de disciplinas, nos cursos de licenciatura, ligadas à Educação Especial ou educação inclusiva, de abrangência geral, e a oferta de modo tímido e em dissonância com os demais conteúdos da matriz curricular, cooperam para gerar um sentimento de falta de preparo nos docentes, pelo contrário, podem fazer aflorar atitudes de resistência e pouco investimento no atendimento educacional aos alunos da Educação Especial, nas classes comuns.

Quanto à etapa de Ensino Fundamental II, Nierdele *et al.* (2018) denunciam uma falta de afinidade das licenciaturas que formam docentes para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental em relação à Educação Especial. Ao considerar os cursos de Educação Física, a análise revela um cenário mais positivo, pois os professores participantes da pesquisa relataram que tiveram uma ou duas disciplinas voltadas à Educação Especial. Já entre os formados em cursos de Ciências Biológicas, metade de seis professores não teve nenhuma disciplina; em Geografia e História, somente dois dos sete docentes tiveram apenas a disciplina de Libras. A respeito dos graduados em Matemática (seis) e Letras (dez), em sua maioria, estes não tiveram nenhuma disciplina que abordava a temática da Educação Especial ou educação inclusiva. Cabe destacar que todos os participantes desse estudo eram formados em instituições privadas, cujos cursos foram concluídos entre os anos de 1997 e 2016.

Embora o estudo acima citado tenha apresentado uma privação referente às disciplinas que tratam da Educação Especial, nas licenciaturas da região do Paraná, e, como consequência, os docentes terem evidenciado o sentimento de não estarem preparados para atender o aluno público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns, os autores ressaltam que a revisão de literatura possibilitou recuperar dados semelhantes em um outro contexto (NIERDELE *et al.*, 2018). Outros estudos corroboram a interpretação de que não é difícil encontrar docentes que exibem sentimento de despreparo para atender esse alunado, nas classes comuns (GALVÃO; MARTINS, 2021).

Considerando a importância da formação inicial e continuada para o desenvolvimento do senso de preparo do docente, o qual, por sua vez, poderá se julgar mais ou menos capaz de ensinar aos alunos da Educação Especial, nas classes comuns, o objeto de estudo desta Dissertação é verificar a autoeficácia docente para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns, em Ladário-MS, e sua relação com a formação docente. O conceito de autoeficácia é parte da Teoria Social Cognitiva formulada pelo psicólogo Albert Bandura (AZZI; POLYDORO, 2006).

Autoeficácia é a crença que as pessoas têm em suas capacidades, para produzir níveis satisfatórios de desempenho sobre os eventos que afetam e influenciam seus cursos de vida (BANDURA, 1994); tais crenças influem em como as pessoas agem, pensam e se motivam, frente aos eventos de sua vida, tanto de forma positiva quanto negativa (BANDURA, 1994).

A importância da autoeficácia se explica, por ser uma crença que influencia as escolhas pessoais, no nível de motivação, a qualidade funcional, a resistência em face das adversidades, bem como o nível de vulnerabilidade ao estresse e à depressão, diante de um complexo diário

de adversidades presentes na vida das pessoas, tais como frustrações, barreiras, entre outras, o que exige um forte senso de eficácia pessoal para conseguir ser perseverante e resistir, em meio às turbulências e obter sucesso (BANDURA, 1994).

No âmbito da educação, a crença de autoeficácia está relacionada a vários aspectos significativos, como a presença de professore(a)s motivado(a)s, persistentes, comprometido(a)s, assim como o seu comportamento para o ensino, quando ele(a)s exibem uma crença robusta, tendem a ser mais adeptos a experimentar novas metodologias e aceitar ideias atuais, de modo a atender às necessidades de seus alunos, além de serem menos críticos acerca das dificuldades apresentadas por seus discentes (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001). Ainda segundo as autoras, essa crença tem impacto em como o professor se comporta, no seu ambiente de trabalho, especificamente na sala de aula, de maneira que este tenha um maior comprometimento com o ensino, ao passo que a baixa autoeficácia docente, pode resultar na desistência da profissão.

Nessa perspectiva, quanto à educação inclusiva, salienta-se que os professores precisam ter um forte senso de eficácia pessoal, para promover a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns (LOREMAN; SHARMA; FORLIN, 2013), do contrário, a tendência é que esses alunos, os quais demonstram dificuldades, sejam direcionados à Educação Especial (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001). No nosso país, isso significa fomentar a acolhida desses alunos, nas instituições especializadas, como as APAE, em que o atendimento acontece de forma segregada.

Conforme destacam Loreman, Sharma e Forlin (2013), não se deve fazer mudanças nos cursos de formação de professores, sem antes investigar as opiniões da população específica a quem se destina a formação, como a sua crença de autoeficácia docente. Os autores e a autora encontraram diferenças nos níveis de autoeficácia docente para a educação inclusiva entre professores com formação para atuar no Ensino Fundamental, apresentando crenças mais elevadas em relação aos docentes com formação para atuar no Ensino Médio. Martins (2018) também encontrou diferenças nos níveis de autoeficácia, indicando os professores de atuação no Ensino Fundamental I, com crenças mais robustas em relação aos professores com atuação no Ensino Fundamental II, mais especificamente os formados em Pedagogia.

Quanto aos cursos de Pedagogia, frisa-se que os mesmos carregam, em sua história, disciplinas curriculares que abordam a temática da Educação Especial/Inclusiva (MARTINS, 2018; DIAS; DA SILVA, 2020). Os pedagogos são profissionais responsáveis por atender, ao longo do ano letivo, uma turma única, o que lhes permite a disponibilidade de lançar mão de

um maior tempo em contato com os alunos, fator este que parece favorável para se conhecer mais a fundo o alunado, identificando seus limites e potencialidades, de modo a prestar um atendimento individual (MARTINS, 2018). Em contrapartida, Dias e da Silva (2020), ao analisarem os currículos de onze cursos de licenciaturas (Educação Física, Ciências Biológicas, História e Pedagogia) de uma Universidade pública do Estado da Bahia, na modalidade presencial, identificaram, através dos fluxogramas e dos Projetos Acadêmicos Curriculares, que apenas a disciplina de Libras figurava em todos os cursos, o que, para as autoras, significa uma ação mais voltada para atender à legislação, ou seja, em cumprimento à Lei nº 10.436, de 2002.

Destarte, além da Libras, também constavam outras disciplinas, nos seguintes cursos: (a) Pedagogia, que apresentava duas disciplinas em relação à Educação Inclusiva (uma obrigatória e outra optativa), (b) Educação Física, com duas obrigatórias e uma optativa, (c) Ciências Biológicas, apenas com uma disciplina optativa, e (d) História, que contemplava uma obrigatória, fato decorrente de uma reformulação recente do referido curso, pois, anteriormente, não figurava nenhuma disciplina atinente à Educação Especial (DIAS; DA SILVA, 2020). Conforme as autoras, quando a disciplina é ofertada de forma optativa, como anteriormente ocorria no curso de História, não se visualiza a garantia da discussão da temática, pois depende do interesse do acadêmico, e de a instituição ter à sua disposição profissionais capacitados para ministrar a disciplina supracitada (DIAS; DA SILVA, 2020).

Nesse sentido, o objetivo geral é investigar a formação docente, na perspectiva da educação inclusiva, relacionando-a à autoeficácia dos professores de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial na rede pública municipal de Ladário-MS. Os objetivos específicos são: identificar a formação dos professores de 6º a 9º ano que atuam no ensino comum dessa rede de ensino; mensurar e analisar a autoeficácia dos professores de 6º a 9º ano para práticas inclusivas envolvendo alunos público-alvo da Educação Especial; verificar se há relação entre a formação e a autoeficácia docente, para a educação inclusiva.

O trabalho está estruturado em seis seções, a saber: introdução, em que destacamos o público do referido estudo, bem como um dos percalços para a concretização da educação inclusiva, a formação docente, a qual, em grande medida, resulta no sentimento de despreparo docente e, por sua vez, na sua crença de autoeficácia; posteriormente, a revisão de literatura, onde apresentamos o que se tem produzido a respeito da temática; o referencial teórico é tecido na sequência, abordando, inicialmente, o percurso da vida de Bandura, a sua Teoria Social Cognitiva e, depois, adentrando na explanação da Teoria da Autoeficácia e a autoeficácia

docente; em seguida, discutimos a Educação Especial, no Brasil, o paradigma da educação inclusiva e a formação docente para o contexto inclusivo, finalizando essa seção com discussões acerca da formação e da autoeficácia docente, no contexto da educação inclusiva; prosseguindo, tecemos o percurso metodológico do desenvolvimento da pesquisa e, depois, abordamos os resultados e discussão, finalizando com as considerações finais, as referências utilizadas, os apêndices e os anexos.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A fim de conhecer o que se tem produzido, no Brasil, sobre a temática da autoeficácia docente, especialmente em relação à área da Educação Especial, foram consultadas as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de Periódicos CAPES, Rede de periódicos científicos não comerciais de acesso aberto de propriedade da academia (REDALYC) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Os descritores utilizados nas respectivas bases de dados foram: autoeficácia, autoeficácia docente, Educação Especial, inclusão escolar, inclusão educacional e educação inclusiva.

Os critérios de exclusão aplicaram-se às produções repetidas e às que não relacionavam autoeficácia docente ao público da Educação Especial. Como critérios de inclusão, foram selecionadas as pesquisas que abordaram a autoeficácia docente em relação à Educação Especial e/ou inclusiva. Após aplicar os critérios de exclusão, no Quadro 1, estão dispostas as pesquisas selecionadas a título de teses e dissertações, organizadas por título, autor, ano e local de produção.

**Quadro 1** – Distribuição das pesquisas realizadas como teses ou dissertações que relacionam autoeficácia docente e Educação Especial

(continua)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)/ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE PRODUÇÃO</b>
Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários	Leonardo (2017)	UNOESTE
Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista	Canabarro (2018)	UFSM
Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseadas em experiências vicárias	Martins (2018)	UNESP
Associações entre autoeficácia docente e estratégias de ensino de professores de instituições de Educação Especial	Engel (2020)	UNOESTE

(conclusão)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)/ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE PRODUÇÃO</b>
Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva	Nozi (2020)	UEL
Autoeficácia docente na inclusão de estudantes com deficiência intelectual	Paganotti (2021)	UFSCAR
Autoeficácia docente e suas fontes em contextos educacionais inclusivos	Nina (2021)	UFPA

Fonte: Autoria própria (2023).

As pesquisas dispostas no Quadro 1 concernem a seis teses: Nozi (2020), Engel (2020), Canabarro (2018), Martins (2018), Nina (2021) e Paganotti (2021); há também a dissertação de Leonardo (2017).

Nozi (2020) objetivou investigar as crenças de autoeficácia em docentes atuantes nas classes comuns, regentes, na etapa do Ensino Fundamental I, para a realização de ações pedagógicas, embasada teoricamente nos saberes dos professores indicados pela literatura e na Teoria da Autoeficácia, de modo a auxiliar o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Engel (2020) se propôs examinar as relações entre as crenças de autoeficácia docente e as metodologias usadas no processo de ensino por professores de uma Instituição Especializada, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a qual oferta atendimento a crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou autismo. Participaram do estudo doze docentes, dos quais nove possuíam graduação em Pedagogia, um em Artes Visuais e dois na disciplina de Educação Física; todos tinham especialização em Educação Especial. Dos professores formados em Pedagogia, um atuava como professor de informática e um desenvolvia atividades em um projeto que produzia artefatos plásticos. Conforme o autor, a explicação para todos possuírem uma pós-graduação em Educação Especial é o fato de a instituição exigir ao menos uma especialização, com foco na deficiência intelectual.

Em adição, também foi realizada uma proposta interventiva, mediante uma formação, dinâmicas e oficinas, totalizando 10 horas, concernentes às fontes de autoeficácia, experiência vicária, experiência direta, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos ou somáticos e emocionais, a fim de verificar se haveria incremento nas crenças de autoeficácia dos professores, da qual participaram sete docentes dessa etapa da pesquisa (ENGEL, 2020).

Canabarro (2018) avaliou como o dinamismo da consultoria colaborativa influi sobre a autoeficácia docente, especificamente em uma docente de Educação Especial que atende alunos com Transtorno do Espectro Autista. A participante era professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola da rede municipal e atendia dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos). Quanto à formação da docente, possui Licenciatura em Educação Especial, com habilitação específica em deficiência mental, especialização em AEE, sendo Mestra em Educação.

Martins (2018) investigou se a formação de professores, com base na observação (experiências vicárias) de docentes que promoveram experiências de práticas inclusivas exitosas com alunos com deficiência intelectual ou com indicadores de altas habilidades ou superdotação, consegue elevar a autoeficácia docente do(a)s participantes da formação. O processo envolvia vídeos de professor(a)s que conseguiram desenvolver, em suas turmas, práticas que incluíam, nas aulas, os alunos com deficiência intelectual ou com altas habilidades ou superdotação, nas salas comuns. Participou do curso de formação um total de 39 docentes, com graduação em Pedagogia e que atuavam no Ensino Fundamental I, nas escolas públicas dos municípios de Corumbá e Ladário – MS. Vale destacar que, do total de professores participantes, 22 integravam o grupo que envolvia alunos com deficiência intelectual e 17 compunham o grupo relativo a alunos com altas habilidades/superdotação.

Paganotti (2021) explorou a autoeficácia docente, no tocante à inclusão de alunos com deficiência intelectual, mediante uma formação baseada na ação colaborativa. Participaram do estudo três professoras de Ensino Fundamental I, regentes de salas comuns nas escolas da rede pública municipal. Inicialmente, eram seis docentes, mas, em decorrência da pandemia que enfrentamos, a Covid-19, três participantes acabaram desistindo e não concluíram o processo de formação. A amostra foi composta por professoras do gênero feminino, graduadas em Pedagogia; apenas uma delas possuía pós-graduação em Educação Especial.

Leonardo (2017) pesquisou a autoeficácia de professores do ensino superior no atendimento de alunos que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE), quanto às suas estratégias inclusivas. Participaram da pesquisa nove docentes, três do gênero masculino e seis do gênero feminino, os quais ministravam aulas em uma Instituição de Ensino Superior particular, localizada no interior do Estado de São Paulo, nos cursos de Educação Física, Informática, Letras, Direito, Estética, Administração, Gestão Comercial e Recursos Humanos. Todos os professores tinham alunos com deficiências, em suas respectivas turmas; quanto à sua titulação, havia quatro mestres, três doutores e dois doutorandos.

Nina (2021) verificou as crenças de autoeficácia docente para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, no que tange às características do(a)s docentes (formação acadêmica, titulação, tempo de atuação e, experiência com alunos público-alvo da Educação Especial) e suas variáveis contextuais (escola pública estadual, particular e particular confessional). A amostra foi composta por 193 docentes, em sua maioria, do gênero feminino (77,72% e, 22,28% masculino), os quais trabalham em escolas regulares, de dependência pública estadual, particular e particular confessional, nos municípios de Belém e Castanhal, no Estado do Pará. Esses professores atuam nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio. Vale ainda realçar que nem todo(a)s tiveram experiência com alunos pertencentes ao grupo da Educação Especial.

No Quadro 2, estão apresentadas as pesquisas selecionadas, compostas por artigos, organizadas por título, autores(as), ano de publicação e periódico.

**Quadro 2** – Distribuição das pesquisas realizadas como artigos de periódicos que relacionam autoeficácia docente e Educação Especial

(continua)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES(AS)/ANO</b>	<b>PERIÓDICO</b>
Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da <i>Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale</i>	Martins e Chacon (2020)	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>
Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores	Martins e Chacon (2019)	<i>Revista Educação Especial</i>
Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico	Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019)	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>
Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: <i>Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)</i>	Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018)	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>
A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa	Dias (2017 <sup>3</sup> )	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>

<sup>3</sup> O trabalho de Dias (2017) foi realizado em Portugal, na Universidade Católica Portuguesa – UCP, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos.

(conclusão)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES(AS)/ANO</b>	<b>PERIÓDICO</b>
Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva	Bzuneck (2017)	<i>Revista Educação Especial</i>
Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora	Sanini e Alves Bosa (2015)	<i>Estudos de Psicologia</i>

Fonte: Autoria própria (2023).

O estudo de Martins e Chacon (2020) analisou as propriedades psicométricas da *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale*, de Sharma, Loreman e Forlin (2012), em sua versão brasileira, resultando na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI), traduzida, adaptada e validada para a cultura brasileira. Ainda os autores Martins e Chacon (2020) indicam o instrumento para auxiliar na identificação das crenças de autoeficácia, pois, a partir do conhecimento de baixas crenças, é possível oferecer medidas interventivas, de modo a elevar a autoeficácia desses professores.

A pesquisa de Martins e Chacon (2019) foi uma revisão de literatura, em que se analisaram os impactos da formação sobre a autoeficácia docente em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial, no cenário brasileiro e internacional. As pesquisas apontaram que a formação pode elevar os níveis de autoeficácia, principalmente quando articula teoria e prática exitosa (MARTINS; CHACON, 2019), além de os autores destacarem as experiências vicárias (aprendizagem através da observação de outros) como um elemento de grande potencial a ser utilizado na formação de professores.

Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019) investigaram, em licenciandos de Educação Física de duas instituições de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo, uma de dependência pública estadual e uma particular, seus níveis de autoeficácia docente para a inclusão de alunos com deficiências: (a) Física, (b) Intelectual, (c) Visual, e a sua correlação com a fonte de autoeficácia, “Estados fisiológicos e afetivos”. Em sua totalidade, os participantes do estudo eram do gênero masculino (188).

Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018) se propuseram traduzir para a língua portuguesa e adaptar para nossa cultura a *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)*, escala que avalia as capacidades dos professores em ensinar alunos com autismo (TEA). No contexto

brasileiro, formaliza-se como o primeiro instrumento específico que mensura as crenças de autoeficácia docente para a inclusão de alunos com TEA.

O processo de desenvolvimento do estudo envolveu a tradução para o nosso idioma, retrotradução para o inglês e análise de equivalência semântica, de maneira a verificar a correspondência entre as palavras, ou seja, se os conceitos eram de mesmo sentido, tanto no instrumento original quanto em suas retrotraduções (CANABARRO; TEIXEIRA; SCHMIDT, 2018). A pesquisa incluiu um estudo-piloto, do qual participaram 20 docentes de Educação Especial da rede pública municipal, com experiência no ensino de alunos com TEA, os quais analisaram e indicaram sugestões sobre os itens da escala, em relação ao quão claros e compreensíveis eles eram. Assim, puderam apontar quais termos não permeavam o seu contexto educacional.

Dias (2017) estudou o senso de capacidade dos professores portugueses, quanto a práticas inclusivas na promoção de uma escola inclusiva. O autor utilizou a *TEIP* de Sharma, Loreman e Forlin (2012), traduzida para a cultura portuguesa, para a avaliação do senso de autoeficácia docente para práticas inclusivas.

O estudo de Bzuneck (2017) discutiu tanto a autoeficácia docente quanto a eficácia coletiva como um fator crucial na promoção de um ambiente inclusivo; ora, professores com um elevado senso de autoeficácia acreditam que todos os alunos têm condições de aprender. Desse modo, o autor acentua a autoeficácia como um fator motivacional, importante para a promoção da educação inclusiva, ao mesmo tempo que a eficácia coletiva é igualmente necessária, destacando a relevância do papel dos coordenadores e gestores, na (re)construção da crença.

A pesquisa de Sanini e Alves Bosa (2015) analisou a autoeficácia de uma professora regente, em uma escola de dependência privada, de Educação Infantil, para o ensino e o desenvolvimento de um aluno com autismo. Foram discutidos aspectos sobre o entendimento da educadora, quanto ao autismo, seus sentimentos (medo, afeto), o seu papel frente a esse aluno, assim como sua prática de ensino, a percepção de aprendizagem da referida criança e as fontes de apoio (gestão, materiais pedagógicos).

Posteriormente, foi feito um outro levantamento de produção, nas respectivas já mencionadas bases de dados, com os seguintes descritores: autoeficácia, autoeficácia docente, formação docente e formação de professores. Como critérios de inclusão, selecionamos as pesquisas que abordassem a autoeficácia docente na formação de professores. Os critérios de

exclusão adotados foram as pesquisas repetidas e já mencionadas anteriormente. Os resultados estão dispostos no Quadro 3 e, posteriormente, serão descritos brevemente.

**Quadro 3** – Distribuição das pesquisas realizadas como teses ou dissertações que relacionam autoeficácia docente e formação de professores

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)/ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE PRODUÇÃO</b>
Crenças de autoeficácia e práticas docentes: uma análise de professores de Física em um contexto de inovação	Rocha (2011)	USP
Autoeficácia de professores: análise de um modelo de intervenção para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação	Schmid (2015)	UEL
Crenças de autoeficácia docente para o ensino de arte em contexto de aprendizagem colaborativa	Rodrigues (2017)	UNESP
Percepção de autoeficácia docente de estudantes universitários de licenciatura em Educação Física	Soares (2017)	UDESC
Autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do PARFOR	Ferreira (2018)	UFPA

Fonte: Autoria própria (2023).

As produções dispostas no Quadro 3 são, majoritariamente, pesquisas em nível de Mestrado, sendo seis dissertações: Ferreira (2018), Rodrigues (2017), Schimid (2015), Guerreiro (2007), Rocha (2011) e Soares (2017), as quais serão apresentadas brevemente, a seguir. Quanto às pesquisas encontradas em nível de Doutorado, as quais correspondem a duas teses, não serão descritas, porque já foram explicitadas anteriormente, por integrarem também o Quadro 1: Martins (2018) e Nozi (2020).

O estudo de Ferreira (2018) investigou a autoeficácia de docentes que participaram do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e sua satisfação no trabalho, especificamente, professores alunos do quarto e quinto semestre de Pedagogia. Os participantes são designados como professores alunos, devido ao fato de o PARFOR ser um programa de formação destinado a formar docentes que estão atuando há pelo menos três anos nas redes públicas de ensino. Poderiam se inscrever, no programa, professores que não possuíam ensino superior, ou que tinham uma graduação, mas atuavam em outras áreas de ensino, além de docentes que eram bacharéis.

Essa experiência foi composta por duas etapas: na primeira, os participantes deveriam estar matriculados regularmente no PARFOR, curso de Pedagogia, 4º e 5º semestres. A segunda fase foi composta de seis participantes, dois do polo Belém, dois do polo Abaetetuba e dois do polo Cametá. Ministravam aulas nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (anos iniciais).

Rodrigues (2017) propôs a observar a autoeficácia docente de professores no processo de ensino de Artes, em meio a instrução colaborativa, participantes de um curso de formação docente, quando foi mensurada a autoeficácia docente, antes, durante e após a realização do curso. O estudo foi desenvolvido em três etapas: na primeira fase, houve a coleta dos dados, tais como a aplicação do questionário, a fim de identificar a caracterização dos participantes, a aplicação da escala de autoeficácia docente; a segunda e terceira etapa correspondiam à participação dos docentes em um curso de formação continuada e finalização do curso, o qual contou com 29 professores. O curso foi ministrado pela pesquisadora, juntamente com quatro professores colaboradores.

Quanto à formação dos 29 participantes, 38,8% eram graduado(a)s em Pedagogia e 62,2% formado(a)s em Artes. Desse total, todos trabalhavam em escolas públicas, sendo que 38,8% atuavam na Educação Infantil e 68,2% ministravam aulas no Ensino Fundamental (RODRIGUES, 2017).

Schmid (2015) analisou os efeitos de um curso oferecido na modalidade de formação continuada, na autoeficácia de professor(a)es de escolas estaduais de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em Londrina, Paraná, para o uso de tecnologias digitais, em suas aulas; 20 docentes participaram da formação, fazendo parte do grupo experimental, enquanto 20 integraram o grupo-controle, que, por sua vez, não participou do curso de formação.

Os docentes da amostra tinham ao menos uma pós-graduação; um possuía Mestrado em Educação e dois discentes estavam cursando Mestrado, um em História e o outro em Educação (SCHMID, 2015). A sondagem inicial possibilitou o direcionamento e a estrutura curricular do curso, pois, por meio dela, foi possível diagnosticar a necessidade dos professores em relação ao uso das tecnologias, de sorte a favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (SCHMID, 2015).

O estudo de Rocha (2011) pesquisou as crenças de autoeficácia em professores, em contexto inovador, mais especificamente no ensino da Física Moderna Contemporânea (FMC), os quais frequentaram um curso de formação que abordava a temática da FMC. Participaram da primeira fase do estudo 78 docentes de escolas estaduais públicas do Estado de São Paulo,

que responderam a um instrumento que media a autoeficácia pessoal e, outro, a autoeficácia geral. Desse total, 10 participantes que obtiveram as médias de autoeficácia mais altas e 10, as mais baixas, compuseram a amostra da segunda fase, perfazendo 20 participantes. Posteriormente, seis desses professores aceitaram ser entrevistados pelo pesquisador e estiveram na terceira etapa, que consistiu em análise qualitativa.

Soares (2017) analisou a autoeficácia docente em graduandos, de ambos os sexos, do curso de licenciatura em Educação Física de duas universidades públicas do Estado de Santa Catarina, investigando as percepções e as relações da autoeficácia docente e suas fontes de desenvolvimento, mais especificamente, as experiências pessoais e acadêmicas desses universitários. O número de participantes foi de 471 acadêmicos de Educação Física, sendo 206 da universidade um, e 265 da universidade dois. Em ambas as instituições de ensino, os cursos eram implementados na modalidade presencial.

Em termos de artigos, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, temos uma pesquisa, a qual está exposta no Quadro 4 e descrita, de um modo breve, posteriormente.

**Quadro 4** – Distribuição das pesquisas realizadas como artigos de periódicos que relacionam autoeficácia docente e formação de professores

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES(AS)/ANO</b>	<b>PERIÓDICO</b>
Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente	Casanova e Azzi (2015)	<i>Educar em Revista</i>

Fonte: Autoria própria (2023).

A pesquisa de Casanova e Azzi (2015) realizou uma análise das crenças de autoeficácia e as variáveis pessoais, atividades docentes e contextuais, tendo como participantes professores atuantes no Ensino Médio e gestores escolares de escolas situadas na região do ABC paulista.

Em síntese, contabilizamos um total de seis dissertações que abordaram a autoeficácia docente correlacionada à formação inicial e/ou continuada; no entanto, apenas uma (LEONARDO, 2017) tem foco na inclusão do(a)s aluno(a)s público da Educação Especial no Ensino Superior. As demais (ROCHA, 2011); (SCHMID, 2015); (SOARES, 2017); (RODRIGUES, 2017) e; (FERREIRA, 2018) analisaram a crença para o ensino, de modo geral, e não para a inclusão de algum público-alvo específico e/ou geral da Educação Especial. Adicionalmente, a maioria foi composta por estudos efetuados desde 2015.

Cronologicamente, os trabalhos que tiveram a autoeficácia docente para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns, vêm se mostrando recentes e escassos, no Brasil, publicados com maior prevalência somente a partir de 2018. Trata-se, em sua maioria, de teses, com maior incidência, produzidas no Estado de São Paulo. Deve-se enfatizar que nenhuma das pesquisas encontradas sobre a referida temática foi desenvolvida por um Programa de Pós-Graduação do Estado de Mato Grosso do Sul e, da Região Centro-Oeste, o que reforça a necessidade de pesquisas que explorem as crenças de autoeficácia do(a)s docentes dessa parte do país. Entretanto, tivemos uma produção (MARTINS, 2018) que contou com participantes sul-mato-grossenses, em seu estudo.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho será discutido à luz da Teoria Social Cognitiva, desenvolvida pelo psicólogo Albert Bandura, reconhecido no mundo por suas contribuições na área da Psicologia Social, de modo a ter recebido vários prêmios por sua cientificidade (AZZI; POLYDORO, 2008).

Nesta seção, será apresentado ao leitor um breve resumo da vida de Bandura, autor da Teoria Social Cognitiva, que influi nos estudos da área da Psicologia, Saúde, Educação e outras (BZUNECK, 2008).

#### 3.1 O percurso de Albert Bandura

Albert Bandura nasceu no Canadá, no dia 5 de dezembro de 1925, em Mundare, filho de pai polonês e de mãe ucraniana, ambos sem possuírem uma educação formal, mas que consideravam o conhecimento de suma importância (SILVA, 2003).

Sua escolaridade na Educação Básica foi bem escassa, pois havia somente dois professores em uma única escola, na cidade, após concluir o que seria equivalente ao que hoje conhecemos como Ensino Médio, foi trabalhar na cidade de Yukon, tapando buracos na Rodovia do Alasca (SILVA, 2003).

Bandura se formou em Psicologia, em 1949, na Universidade de British Columbia, em Vancouver, concluiu o doutorado em Psicologia, em 1952 (SILVA, 2003), na Universidade de Iowa e, posteriormente, em 1953, entrou para o quadro do corpo docente da Universidade de Stanford (BANDURA, 2008), localizada nos Estados Unidos, onde se manteve como professor emérito até 26 de julho de 2021, data de seu falecimento (AZZI *et al.*, 2021).

Em 1952, casou-se com Virgínia e tiveram duas filhas, Mary, nascida em 1954, e Carol, em 1958 (SILVA, 2003). Bandura (2008) destacou que tanto o seu casamento quanto a sua entrada para o campo da Psicologia foram frutos de um evento fortuito. No primeiro caso, deveu-se ao fato de ter-se atrasado, com seu amigo, para chegarem a um campo de *golf*; tiveram que esperar os horários disponíveis e, assim, conheceu Virgínia, que se tornaria a sua esposa; logo, sem a presença do atraso, seus rumos de vida seriam totalmente diferentes.

Já sua entrada na Psicologia teve relação com o fato de chegar cedo à universidade, por ter ido de “carona” e, ao ler um catálogo de disciplinas ofertadas, que havia sido deixado na biblioteca, ele se matriculou na disciplina de Introdução à Psicologia, a qual viria a ser sua

profissão futura, ainda que sua intenção inicial fosse cursar Ciências Biológicas (BANDURA, 2008), mas foi na Psicologia que Bandura se encontrou, inclusive, foi essa área que o acompanhou até os dias de sua morte (AZZI *et al.*, 2021).

Bandura desenvolveu seu primeiro programa de pesquisa sobre a agressão, havendo destaque para o uso do boneco inflável “João Bobo”, em seu estudo, o qual veio a se tornar um de seus trabalhos que lhe rendeu notoriedade, tanto no meio acadêmico quanto fora dele (AZZI *et al.*, 2021). Conforme destacado por Bandura, sua foto com o boneco é sempre publicada nos textos de introdução de Psicologia, relatando dois eventos interessantes: o primeiro, ao se registrar em um hotel, na cidade de Washington, e o segundo, na alfândega do Canadá, quando apresentou seu passaporte. Ora, em ambos, foi indagado se era ele que havia realizado o estudo com o João Bobo (BANDURA, 2008).

O autor recebeu várias homenagens, prêmios, títulos de professor honorário em diversas universidades dos Estados Unidos e de outros países, por sua significativa contribuição com a Psicologia, em destaque para a Medalha Nacional da Ciência, que lhe foi entregue pelo então presidente Barack Obama, no ano de 2016 (AZZI *et al.*, 2021).

Como um exemplo de seu reconhecimento e de suas obras, podemos observar, no estudo feito recentemente por Diener, Oishi e Park (2014), que Bandura ficou no topo da lista de 200 eminentes psicólogos da era moderna, mais especificamente, após a Segunda Guerra Mundial. Cabe enfatizar que essa classificação se deu através de análise quantitativa, somando-se as premiações recebidas, número de citações e ideias apresentadas em livros de introdução à Psicologia. Eminente se refere ao nível de notoriedade e reconhecimento dado a uma pessoa, por sua produção científica em determinada área de atuação (DIENER; OISHI; PARK, 2014).

Bandura tinha como ideal que a Psicologia fosse útil para a resolução de problemas humanos, iniciando seus programas de pesquisa sobre comportamentos agressivos de pais e filhos adolescentes, com trabalho publicado em 1959, *Adolescent aggression* (MARTÍN, 2000). Aqui dava o pontapé inicial a vinte anos de pesquisa, debruçando seus esforços sobre a aprendizagem observacional/vicária (MARTÍN, 2000).

Foi em estudos para o tratamento de pessoas que tinham fobias a cobras que Bandura conheceu um componente cognitivo poderoso, a autoeficácia, ou seja, enquanto as pessoas não acreditavam que conseguiam ter o controle e executar diversas ações com aquilo de que tinham medo, os processos terapêuticos usados para essa mudança de comportamento não surtiam efeitos (MARTÍN, 2000). Isso nos indica que, enquanto uma pessoa não acredita que tem o

controle na realização de qualquer tarefa, os processos interventivos para a mudança de comportamento pessoal não serão tão eficazes.

Na década de 1980, o autor apresentou a Teoria Social Cognitiva (TSC). A relação de Albert Bandura com a TSC é marcada por sua visão de que os indivíduos têm poder para exercer algum controle sobre seus eventos e circunstâncias de vida; com efeito, ele não aceitava a ideia de que éramos apenas produtos de questões ambientais (MARTÍN, 2000).

Nessa perspectiva, elencamos como eixo central da presente pesquisa a autoeficácia, que pode ser estudada de modo independente, mas é a Teoria Social Cognitiva que o alicerça teoricamente e oferece significado a esse constructo (AZZI; POLYDORO, 2006), motivo pelo qual traçaremos, primeiramente, a Teoria Social Cognitiva e, mais adiante, abordaremos a Teoria da Autoeficácia.

### **3.2 A Teoria Social Cognitiva**

Bandura define a Teoria Social Cognitiva como uma teoria agêntica do comportamento humano (AZZI, 2017). Nessa direção, ser agente significa que as pessoas têm a capacidade de agir intencionalmente em seu funcionamento e nos eventos de sua vida, ao invés de somente serem produtos desses eventos (BANDURA, 2008).

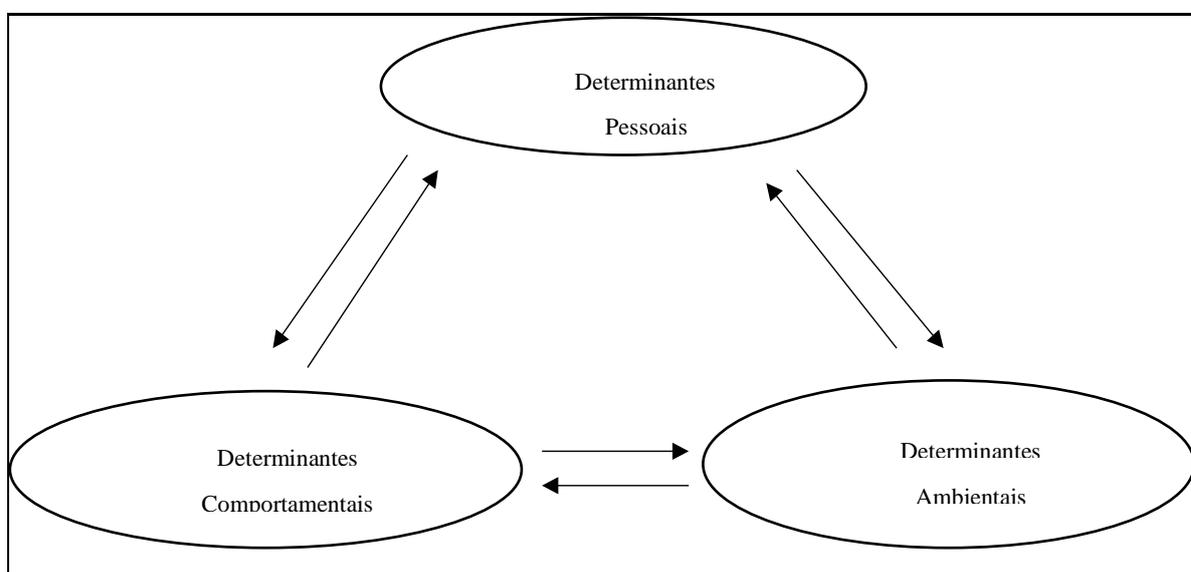
Bandura distingue três modos de agência: a pessoal, em que as pessoas exercem influência sobre si próprias e em seu ambiente; a agência delegada, na qual há a dependência de outras pessoas, de modo a agirem em seu favor, para alcançar o que se deseja, e, por fim, a agência coletiva, visto que, em certos momentos, as pessoas só conseguem o que querem por meio do engajamento social interdependente, através do esforço coletivo (BANDURA, 2017).

Seguindo essa linha de pensamento, um professor de Educação Física pode ministrar uma aula sobre esportes de aventura (corrida de trilha), discutindo e debatendo com os alunos, mostrando vídeos (agência pessoal), mas, caso queira levar os alunos para vivenciarem uma determinada área de trilha, localizada em espaço restrito (Exército, Marinha, por exemplo), o docente precisará delegar aos responsáveis a expedição de autorização para utilizar o espaço (agência delegada), também poderá precisar de apoio de outros professores, bombeiros, coordenador, gestor e/ou outros, enfim, envolverá a participação de outras pessoas (agência coletiva) necessárias para que possa concretizar a ação, de sorte que sozinho não seria possível tal realização.

Ademais, a agência, tem quatro principais propriedades: a intencionalidade, porque as pessoas criam objetivos e metas, intencionalmente; o pensamento antecipatório, por meio do qual os indivíduos, além de criarem metas e objetivos, visualizam prováveis resultados; a autorreação, que diz respeito a também as pessoas serem autorreguladoras, capacidade que permite fazer o caminho mais adequado, regulando e motivando a si próprias; e a autorreflexão, pois possuem a capacidade de refletir sobre si mesmas, como pensam e agem (BANDURA, 2017).

A Teoria Social Cognitiva enfatiza o desenvolvimento humano, a partir de uma relação triádica e bidirecional, que ocorre entre o homem (fatores pessoais), comportamentais e os fatores ambientais (BANDURA, 2017; ROCHA, 2009). A figura a seguir representa a reciprocidade triádica:

**Figura 1:** Modelo representativo da reciprocidade triádica



Fonte: Bandura (2017).

A Figura 1 auxilia na compreensão da reciprocidade triádica, ao representar as trocas relacionais entre indivíduo e meio, numa relação bidirecional, uma via de dois sentidos, todavia, não necessariamente com forças equivalentes (AZZI; POLYDORO, 2006). De fato, em certas situações, o ambiente pode ter uma força maior sobre como as pessoas devem se comportar ou vice-versa; por exemplo, em caso de uma enchente (evento ambiental), as pessoas devem sair de suas casas (comportamento) ou, diante da alta de preço dos alimentos (determinante ambiental), pessoas podem reduzir drasticamente o consumo de carnes (comportamento) e vir

a apresentar deficiências nutricionais (pessoal). Por outro lado, a redução significativa do consumo (comportamento) pode desacelerar a inflação alimentícia (ambiente).

Conforme Pajares e Olaz (2008), esse modo de funcionamento entre os determinantes permite que possam ser feitas intervenções direcionadas a um deles. Na educação, é possível elaborar uma intervenção focada em fatores pessoais, caso os docentes estejam com pensamentos negativos, crenças de autoeficácia baixas ou, ainda, voltada para fatores ambientais, como o empreendimento de melhorias na estrutura física da escola, por exemplo.

Bandura (2017) destaca que a combinação dos três modos de agência é fundamental para que as pessoas consigam ter êxito e dar conta das várias tarefas diárias, ou seja, para o bom funcionamento humano. Porém, conforme o autor, as crenças de eficácia pessoal ocupam lugar central, de modo que qualquer fator que lhe sirva como guia ou um veículo motivador está ligado a essa crença central, isto é, passa pelo acreditar pessoal. Caso um indivíduo esteja descrente de que pode, por sua ação, executar uma tarefa, muito pouco ou nada ele fará para realizá-la, ao mesmo tempo que percebe pouco incentivo e apresenta baixa motivação.

Ao passo que o nosso funcionamento humano é regulado pela crença de autoeficácia, que influi em como as pessoas se motivam, pensam e agem. Assim, indivíduos com altos níveis de crença na própria eficácia são mais persistentes em face dos obstáculos; quando as crenças são escassas, as pessoas tendem a desistir frente aos embaraços que encontram na sua vida (BANDURA, 2017). Posto isso, abordaremos as crenças de autoeficácia, na seção a seguir, intitulada a Teoria da Autoeficácia.

### 3.2.1 A Teoria da Autoeficácia

É importante iniciarmos esta seção, enfatizando que Bandura utiliza o termo “teoria”, em seus trabalhos, na explicação dos fenômenos investigados – Teoria da autoeficácia, Teoria da autorregulação e assim por diante –, para especificar e discorrer sobre os mecanismos e determinantes de cada constructo (AZZI; POLYDORO, 2006).

Bandura (2008) salienta que entrou no campo dessa teoria de modo eventual, quando, ao fazer a avaliação de um programa que havia realizado em pessoas com fobias a cobras, elas relataram se sentirem gratas por terem se livrado de sua fobia, pois, agora, agiam de acordo com sua nova crença, inclusive, usufruindo de realizações bem-sucedidas, para o seu próprio espanto, sem aquela presença de pesadelos, perturbações, as quais antes eram presentes em suas

vidas. As crenças de eficácia, a partir de então, são impulsionadas nos estudos de Bandura (AZZI *et al.*, 2021).

Conforme apontado por Azzi *et al.* (2021), nesses estudos com os fóbicos, Bandura desenvolveu um instrumento para avaliar o sentimento de capacidade deles para lidar com cobras, em diferentes situações, isto é, o quanto eles se sentiam capazes. Para essa avaliação, pessoas com fobia responderam a perguntas deste tipo: se eram capazes de ficar em uma sala com cobras, tocá-las, aproximar-se delas etc. Posteriormente, Bandura utilizou esse levantamento com a finalidade de verificar a concordância em relação ao que as pessoas disseram ser capazes de realizar e o que realmente eram capazes de executar (AZZI *et al.*, 2021). Como explicam Pajares e Olaz (2008), as crenças de autoeficácia nem sempre condizem com a capacidade real; assim, uma pessoa que tem a capacidade e habilidades acadêmicas bem desenvolvidas pode não tentar realizar um exame para ingressar em um curso de graduação, caso haja a exigência de algum requisito que essa pessoa se julga incapaz de preencher. Uma pessoa que não acredita ser bom em matemática pode desistir de realizar uma avaliação ou de matricular-se na referida disciplina, antes mesmo de ao menos tentar (PAJARES; OLAZ, 2008).

Isso nos indica que um docente que não se julga capaz de ensinar pessoas público-alvo da Educação Especial pode apoiar a ideia de que o melhor para esse público é ser atendido em instituições especializadas. É em função desse pensamento que os participantes da pesquisa de Engel (2020) se posicionaram contra a inclusão escolar desse alunado. O contrário também pode acontecer, isto é, julgar-se que é capaz, mas não conseguir êxito no processo inclusivo, por falta de uma série de variáveis, tais como ausência de fundamentação teórica sobre a referida temática, tanto na graduação quanto na formação continuada, nunca ter trabalhado com esses alunos nas classes comuns, entre outras. Nozi (2020) encontrou relatos de algumas participantes que alegaram um nível de autoeficácia insuficiente, para estabelecer a relação da teoria com a prática, em função das formações as quais tiveram, desde a graduação. De acordo com autora, parece que as docentes pesaram alguns elementos que as formações não lhes propiciaram, no momento do julgamento da crença, como o favorecimento de conhecimentos que as auxiliassem na identificação das limitações e potencialidades do(a)s aluno(a)s com Necessidades Educativas Especiais, nas atividades de avaliar a aprendizagem, organizar práticas pedagógicas inclusivas, entre outras, sentindo-se sem aporte teórico para realizar tal ação específica.

Com base no que foi exposto, as questões de pesquisa são: Há relação entre o nível de autoeficácia do(a)s docentes e sua formação inicial e/ou continuada? As licenciaturas desse(a)s

profissionais contemplavam a Educação Especial e/ou Inclusiva? As formações continuadas de que o(a)s docente participaram lhes proporcionaram um senso de preparo para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns? Os professores se julgam com uma crença de autoeficácia robusta para práticas inclusivas?

Como já mencionado, as crenças de autoeficácia têm lugar central na Teoria Social Cognitiva (PAJARES; OLAZ, 2008). Elas possuem um papel influenciador em como as pessoas pensam e agem, seja de forma otimista, seja negativista, o quanto de tempo perseveram diante das barreiras e dificuldades enfrentadas diante dos desafios (BANDURA, 2008). O autor ainda destaca que indivíduos com um vigoroso senso de eficácia são mais resilientes às adversidades da vida.

Tais crenças correspondem à perceptibilidade que os seres humanos têm sobre suas próprias capacidades (PAJARES; OLAZ, 2008), nesse sentido, os autores ressaltam que, se as pessoas não acreditam que podem concretizar algo, por meio de suas ações, dificilmente tentarão realizá-lo, havendo pouca resiliência e baixo incentivo, no enfrentamento das dificuldades. Bandura (1994) destaca ainda que, algumas situações de nossas vidas exigem um esforço coletivo para superar tal desafio ou situação, ou seja, a autoeficácia coletiva, quando acreditamos que podemos superar um desafio por meio de um esforço coletivo. Ademais, essa crença, autoeficácia coletiva, segue os mesmos princípios de constituição que a eficácia pessoal (AZZI *et al.*, 2021).

Segundo Bandura (1994), as crenças de autoeficácia atuam através de quatro processos principais: o primeiro é o processo cognitivo, visto que as pessoas estabelecem objetivos e visualizam as ações necessárias para tal realização antecipadamente, através do pensamento, assim como os prováveis resultados. Por meio do pensamento analítico, as pessoas estão a todo momento se julgando, em face das situações diversas, processam mentalmente se possuem a capacidade para realizar tal tarefa, de maneira que, quanto maior a robustez da crença de autoeficácia, maiores serão as metas e objetivos estabelecidos (BANDURA, 1994).

Em segundo estão os processos motivacionais, conforme Bandura (1994); ora, boa parte de nossa motivação acontece cognitivamente, logo, criamos crenças de que podemos ou não realizar determinada tarefa, objetivo ou meta, visualizando o possível resultado e elaborando o planejamento para atingir nossos objetivos e metas. Assim, as crenças de autoeficácia contribuem de diversas formas como motivadoras, de modo que influenciam os objetivos e metas pessoais estabelecidos, o grau de esforço dedicado e o tempo de perseverança despendido, frente à adversidade e à resiliência perante seus fracassos. Pessoas que não sentem

confiança em suas capacidades, ante os obstáculos e fracassos, tendem a despender menos esforços e a inclinar rapidamente, de modo a desistir; já quando ocorre o contrário, os esforços são mais intensificados, quando não conseguem conquistar o desafio.

Os processos afetivos se referem à crença pessoal de possuir capacidade de enfrentamento e à quantidade de estresse e depressão que o indivíduo experiencia, diante de situações complicadas e ameaçadoras, bem como ao seu nível motivacional. A autoeficácia percebida regula o comportamento de evitação e a ativação da ansiedade e, juntamente com a capacidade de exercer controle sobre os estressores, diminui a vulnerabilidade à depressão, ou seja, a autoeficácia fortalecida e bem regulada contribui para uma vida mais saudável e menos suscetível à ativação de doenças, tanto mentais quanto fisiológicas.

O quarto concerne aos processos de seleção, aqui devido à circunstância de as pessoas também serem, em parte, produtos de seu ambiente; desse modo, qualquer fator que propicie sua escolha para um determinado curso de vida, este poderá afetar o caminho de seu desenvolvimento pessoal. As pessoas selecionam e fazem atividades as quais se julgam capazes de realizar, como também evitam as que acreditam estarem acima de suas capacidades. A escolha profissional é um exemplo (BANDURA, 1994).

De acordo com Azzi e Polydoro (2006), sobre o constructo da autoeficácia, têm-se produzido e publicado vários trabalhos, em diferentes áreas do conhecimento, de modo bem acentuado, em âmbito internacional, e de maneira mais acanhada, no Brasil. O constructo foi assinalado de modo formal por Bandura, pela primeira vez, em 1977, com o artigo *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* (AZZI; POLYDORO, 2006), e também em outros trabalhos, como o artigo *Analysis of self-efficacy theory of behavioral change*, produzido em 1977, a partir da colaboração entre Bandura e Adams, sendo que esses estudos são considerados o marco da Teoria da Autoeficácia, como é denominada nos dias atuais (AZZI *et al.*, 2021).

Azzi e Polydoro (2006, p. 12) apontam a evolução do constructo em que, no ano de 1977, referia que a “[...] expectativa de eficácia é a convicção de alguém para realizar com sucesso a execução do comportamento requerido para produzir os resultados.” Já em 1997, o constructo é definido como “[...] crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 12). sendo a crença que a pessoa tem em sua capacidade para realizar algo.

A autoeficácia é gerada e desenvolvida com base em quatro fontes: experiência direta ou de domínio, experiência vicária, persuasão verbal ou social e estados somáticos e

emocionais. A experiência direta ou de domínio se dá por meio da realização direta com a tarefa, logo, aquelas atividades que são realizadas com êxito, aumentam/fortalecem o julgamento de capacidade, enquanto que o insucesso na tarefa, diminui/enfraquece a autoeficácia, a vicária (observacional) ocorre através da observação de outras pessoas executando tal ação, ou seja, por meio da visualização de um modelo, a persuasão verbal ou social, por intermédio das palavras de outros indivíduos, dizendo que a pessoa possui capacidade, enquanto estados somáticos e emocionais envolvem ansiedade, medo, estresse, entre outros (BANDURA, 1994; PAJARES; OLAZ, 2008).

Sobre a fonte experiência direta, Canabarro (2018) ofereceu uma formação interventiva, com base na consultoria colaborativa. Para isso, a autora elaborou algumas situações propositivas, a fim de explorar a fonte, experiência de domínio, em uma professora de Atendimento Educacional Especializado, a qual atendia alunos com autismo. A autora frisa que o sucesso enfatizado pela educadora, ao ter conseguido proporcionar a adaptação de uma criança com TEA, na sala de aula, pode ter contribuído para a sua crença de que é capaz de incluí-los no ensino.

Quanto à fonte experiências vicárias, aquelas de que extraímos informações, a partir da tarefa realizada por outras pessoas, ou seja, aprendemos por meio de um modelo, Martins (2018) utilizou experiências bem-sucedidas de docentes incluindo alunos com deficiência intelectual e altas habilidades ou superdotação em classes comuns. Eram professore(a)s graduado(a)s em pedagogia e trabalhavam em escolas da região do(a)s participantes do curso, inclusive alguns relataram conhecer o(a) profissional que estava sendo exibido(a) no vídeo. Ressalta-se que o(a)s participantes da formação também eram licenciado(a)s em Pedagogia. Esse processo se dá pelo fato de que, quanto maior a similaridade entre os modelos e observadores, maior será a influência dessa fonte. Isso porque, as pessoas têm que acreditar que possuem capacidades semelhantes (BANDURA, 1994).

A fonte persuasão verbal ou social ocorre na forma de *feedbacks* positivos, os quais podem vir dos pais do(a)s aluno(a)s e equipe gestora da escola, relatando-se que o aluno gritava, não permanecia na sala e, atualmente, já o consegue. Tais informações podem ter influenciado no julgamento da educadora participante do estudo, informando que possuía a capacidade para a inclusão do aluno com TEA na classe comum (CANABARRO, 2018).

Por sua vez, com a fonte estados somáticos e emocionais, utilizada pelas pessoas também para julgar suas capacidades, elas interpretam as suas reações de estresse e tensão como sinais de fragilidades ao mau desempenho (BANDURA, 1994). O autor ainda ressalta que não

é a intensidade das reações afetivas ou emocionais que são determinantes, mas como são interpretadas e percebidas pelas pessoas.

Ora, Engel (2020) analisou essa fonte em docentes que atuavam em uma APAE e verificou, como sintomas físicos da depressão e medo, roer as unhas, entre outros, que eram evocados a partir dos gritos dos discentes, falta de apoio pedagógico, pressão por resultados impostos pelo sistema de ensino, alunos agressivos etc. As estratégias de enfrentamento a esses estressores adotadas pelos participantes eram fazer uso de bebidas alcoólicas, orar, sair do ambiente, utilizar remédios psiquiátricos, entre outras; no entanto, os maus sintomas foram amenizados e até cessados após o encontro interventivo, contando, como sugestões de enfrentamento, com vivência de meditação guiada, técnica de respiração diafragmática, realização de atividades físicas, entre outras (ENGEL, 2020).

Por ser a autoeficácia uma percepção de se possuir a capacidade para executar uma ação específica, de forma eficiente (CANABARRO, 2018), dentro de um dado contexto (AZZI; POLYDORO, 2006), envolvendo quatro meios principais para a construção de tal percepção ou julgamento, através dos seguintes processos psicológicos – cognitivo, motivacional, afetivo e de seleção –, o presente trabalho discute a autoeficácia docente no contexto da formação de professores, no âmbito da educação inclusiva.

Conforme Azzi *et al.* (2021), pelo fato de a autoeficácia ser uma crença, é possível que ocorra uma descalibragem; assim, tanto uma pessoa pode se perceber que possui uma capacidade para realizar uma tarefa muito acima do que realmente tem, quanto acreditar que não tem tal capacidade de execução, quando, na verdade, é capaz. Transpondo para o nosso objeto de pesquisa, a autoeficácia docente para práticas inclusivas, elas podem facilmente exibir uma crença robusta muito acima, caso levem em conta que incluir é apenas elaborar uma atividade diferenciada, entreter o aluno com papéis, revistas, enquanto os demais colegas realizam as atividades programadas. O contrário também é verdade: o(a) professor(a) pode achar que não consegue atender tal aluno, nas classes comuns, quando, na verdade, precisa de formação inicial e/ou continuada.

A importância desse equilíbrio é reconhecida por Bandura (1994), quando argumenta que, em uma situação que envolve um cálculo, no qual um erro grosseiro pode causar um grande problema, a autoavaliação/julgamento precisa ser minucioso(a) sobre possuir tal capacidade. Para essa situação, inferimos que uma pessoa que dirige a uma velocidade a mais de 200 km/h certamente terá grandes problemas, ao tentar realizar uma curva muito fechada, nessa velocidade, o que pode, inclusive, lhe custar a vida. Todavia, quando a atividade não pressupõe

esse tipo de precisão, mas é uma situação difícil e exige mais a resiliência, o esforço, os recursos disponibilizados da própria pessoa, pode lhe render muitos benefícios, assim como para o meio social (BANDURA, 1994). Dito de um outro modo, quando professor(a)s passam por formações, tanto crescem profissionalmente quanto podem ajudar seus(suas) aluno(a)s, no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Bzuneck (1996) destaca que, em relação ao contexto educacional, é necessário conhecer as crenças de autoeficácia, inicialmente, para depois pensar em propor medidas de intervenção na direção de obter um ensino mais eficaz. Bzuneck é um dos estudiosos da autoeficácia docente, no Brasil (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006). É corroborando essa indicação que um dos objetivos da pesquisa é identificar a autoeficácia dos professores que atuam em classes comuns do Ensino Fundamental II, em um município sul-mato-grossense.

### *3.2.1.1 A autoeficácia docente*

Como enfatizado por Azzi e Polydoro (2006), a autoeficácia tem sido foco de publicações, em diversas áreas de estudo e a docência é uma delas. Isso se deve ao fato de o conceito da autoeficácia possuir um poder preditivo e explicativo com respeito aos aspectos cognitivos, comportamentais e motivacionais (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

As crenças de autoeficácia se relacionam às escolhas das pessoas em querer realizar tal atividade ou não, ao tempo de persistência diante dos desafios, além de ser uma crença mutável: um professor pode se sentir confiante em dialogar sobre um conteúdo e não ter confiança em ensiná-lo, quer dizer, a autoeficácia se refere a um contexto ou situação específica (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

A autoeficácia tem, na área educacional, Anita Woolfolk Hoy, professora da Universidade do Estado de Ohio, como um de seus expoentes, que tem desenvolvido pesquisas, juntamente com colegas e estudantes, sobre a autoeficácia docente, em nível internacional (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006). Em coautoria com Megan Tschannen-Moran, professora da escola William e Mary, em Williamsburg, Anita W. Hoy definiu o conceito de autoeficácia docente (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001). No Brasil, temos José Aloyseo Bzuneck como uma importante referência dos estudos acerca da autoeficácia (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Segundo Tschannen-Moran e Hoy (2001), as crenças de autoeficácia docente são definidas como o julgamento do professor em suas próprias capacidades para conseguir o envolvimento e a aprendizagem do(a)s aluno(a)s, nas atividades acadêmicas, mesmo aquele(a)s educando(a)s que são considerado(a)s difíceis (com comportamento inapropriado) e desmotivado(a)s (aparentando baixo interesse para a realização da tarefa).

Conforme frisa Canabarro (2018), a autoeficácia docente refere-se ao sentimento/percepção de conseguir executar uma tarefa específica com eficiência, que, por sua vez, é gerada e processada cognitivamente. De acordo com Martins (2018), professores com a autoeficácia elevada interferem positivamente no ambiente de ensino. Assim, docentes com um alto senso de autoeficácia acreditam que todos os alunos conseguem aprender, até mesmo aqueles que apresentam um maior grau de dificuldade de aprendizagem (ENGEL, 2020).

A autoeficácia, conforme Azzi e Polydoro (2006), é o julgamento que as pessoas têm em suas capacidades para realizar uma tarefa específica. No contexto da educação inclusiva, implica saber se o docente se sente capaz de atender aos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, promovendo participação efetiva e aprendizagem (MARTINS, 2018).

Nesse sentido, Loreman, Sharma e Forlin (2013), ao analisarem as crenças de autoeficácia docente para práticas inclusivas em professores em formação, de quatro países (Hong Kong, Canadá, Austrália e Indonésia), indicam que as características dos cursos de formação de professores repercutem de forma positiva ou negativa no desenvolvimento dessa crença. Quanto à variável de formação analisada, aquelas pessoas que registraram possuir alguma preparação em Educação Especial tiveram *scores* mais elevados de autoeficácia docente, em relação aos que não tiveram. O mesmo também correspondeu para quem teve alguma experiência prévia de ensino, com alunos público-alvo da Educação Especial (LOREMAN; SHARMA; FORLIN, 2013).

Conforme os mesmos autores e a autora conhecem as percepções dos professores previamente, permite que os cursos de formação possam identificar em quais aspectos precisam oferecer uma atenção especial. Quanto a este aspecto, os professores dos cursos de graduação para o Ensino Fundamental I, apresentaram crenças de autoeficácia mais robustas em relação aos docentes de formação para o Ensino Médio, para a gestão de comportamentos dos alunos e trabalho colaborativo, indicando que os cursos de formação deste público específico, pudessem focalizar mais para as práticas pedagógicas, como, avaliação, práticas de ensino e planejamento (LOREMAN; SHARMA; FORLIN, 2013).

Martins (2018) também encontrou diferenças significativas nos níveis de autoeficácia docente entre professores de Ensino Fundamental I, em relação aos docentes de Ensino Fundamental II, sendo os primeiros identificados com crenças mais robustas para a regência de sala de aula, planejamento e colaboração.

Por sua vez, Nozi (2020), ao mensurar a autoeficácia docente de 20 professoras regentes de suas turmas, quanto ao controle de alunos com problemas comportamentais, tais como Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Opositor Desafiante, constatou que as participantes do estudo, tanto as que apresentaram crença positiva quanto as com crenças insuficientes, precisam vivenciar uma formação mais focalizada para o manejo de classe, atrelada a uma base teórica mais específica da área em destaque.

Nesse prisma, estudos com respeito à autoeficácia docente, no campo da educação inclusiva, têm nos apresentado instrumentos, de modo a mensurar a crença, como a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e mais outras duas versões adaptadas desta, uma para mensurar a autoeficácia para a inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) e outra para alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) (MARTINS, 2018), enquanto a *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* mensura a crença para a inclusão de alunos com autismo (CANABARRO, 2018).

Consideramos que esses instrumentos nos auxiliaram a captar o julgamento dos professore(a)s para realizar tal tarefa e, ainda verificar quais elementos da formação ou de contexto, têm se mostrado estatisticamente significativas na constituição da autoeficácia docente para o ensino inclusivo.

### **3.3 A Educação Especial no Brasil**

A literatura desvela que, no Brasil, temos várias leis e decretos que foram criados ao longo do percurso histórico e vêm avançando positivamente, nas últimas décadas, em termos de direito educacional, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008. Esses importantes documentos indicam um novo caminho de escola, mais justo e inclusivo, de modo a atender todos os educandos. Contudo, o fato é que nem sempre se visualiza, nas práticas, aquilo que se preconiza na escrita da lei.

Percebe-se a importância dos movimentos sociais e a participação ativa das pessoas com deficiências, frente às lutas em busca por direitos, as quais foram significantes para as conquistas, mesmo com diversas dificuldades, preconceitos, falta de acessibilidade, entre outros elementos (LANNA JÚNIOR; MARTINS, 2010).

Para se chegar até aqui, quando se discute a inclusão das pessoas com deficiências e o direito à educação que possuem, momento em que se visualizam conquistas relevantes para elas, tem-se consciência de um longo percurso, permeado por exclusões e injustiças, no qual, inclusive, chegaram a ser vistas como pessoas impuras, vindas do pecado, feitiçaria, entre outros argumentos, de sorte que algumas culturas as eliminavam da sociedade (extermínio), ao passo que, em outras situações, eram internadas em instituições de caridade (MENDES, 2012).

Dialogar com a história da nossa educação brasileira nos ajuda a enxergar que esta sempre esteve ligada aos interesses do sistema dominante, na época, ou seja, dependia das intenções das pessoas que compunham a elite, a cada momento histórico, e, assim, administravam o território, seja no Império, seja na República, mediante os seus anseios (JANNUZZI, 2017). O primeiro marco de atendimento aos alunos com deficiências, no Brasil, ocorreu em 1854, com a criação do Instituto<sup>4</sup> dos Meninos Cegos (JANNUZZI, 2017); (MANTOAN, 2011); (MORAES; GOMES, 2017) e, logo depois, foi fundado o Instituto<sup>5</sup> dos Surdos-Mudos (ISM) – (JANNUZZI, 2017). Estima-se que boa parcela da população com deficiência não era atendida, uma vez que, na época, as escolas eram escassas no país e quem conseguia o acesso a elas, normalmente, eram as pessoas de classe alta e média (JANNUZZI, 2017).

Ambas as instituições tinham objetivos de inserir seus alunos na sociedade e fornecer-lhes o ensino das letras (LANNA JÚNIOR; MARTINS, 2010) e apresentavam caráter privado, pois, de um total de 35 alunos atendidos no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 20 pagavam por seus estudos, no ano de 1872, representando 57,15% dos estudantes (FRANCO; DIAS, 2007).

Mantoan (2011), ao classificar a história da pessoa com deficiência, no Brasil, divide-a em três grandes períodos, que compreendem a faixa de 1854 a 1956 – marcada pelo predomínio das iniciativas privadas; de 1957 a 1993 – por congruências de ações oficiais de âmbito nacional; e de 1993 em diante, com os movimentos em favor da inclusão escolar,

---

<sup>4</sup> O Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente, passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC) – (JANNUZZI, 2017).

<sup>5</sup> Hoje, é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – (LANNA JÚNIOR; MARTINS, 2010).

concluindo-se que muitos ficaram excluídos, ao longo dessa trajetória, por não terem condições de pagar.

Até meados do século XX, as pessoas com deficiências eram consideradas como um fardo social, inúteis, a ponto de alguns termos serem recorrentes, tais como incapazes, inválidos, aleijados e defeituosos (LANNA JÚNIOR; MARTINS, 2010). Quando tinham acesso à escolarização, esta se dava de maneira segregada, isto é, em instituições próprias e particulares, principalmente no primeiro período, de 1854 a 1956 (MAZZOTTA, 2005).

Conforme Mazzotta (2005), os estabelecimentos que designavam atendimento educacional ao público da Educação Especial, nesse primeiro período, eram particulares e se davam de iniciativas isoladas, pois alguns atendiam somente pessoas com deficiência visual, como os já mencionados Instituto Benjamin Constant, no ano de 1854, Instituto de Cegos Padre Chico, em 1928, Fundação para o Livro do Cego, no Brasil, em 1946; deficiência intelectual, tais como o Instituto Pestalozzi de Canoas, o qual, embora tenha sido criado em 1926, em Porto Alegre, instalou-se em Canoas, em 1927; a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1935, fruto de um árduo trabalho da docente Helena Antipoff e suas alunas, para a criação dessa entidade, no ano de 1932, entre outras Pestalozzis; atendimento a pessoas surdas, como o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, que mais tarde passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos, Instituto Santa Terezinha, em 1929; atendimento a pessoas com deficiência física, como a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, com registro de 1931; Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950.

No Brasil, iniciativas oficiais foram assumidas pelo governo federal, em favor da educação do público-alvo da Educação Especial, com a criação das campanhas, tais como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (SESB), em 1957, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, no ano de 1958, vinculada ao Instituto Benjamin Constant, que, mais tarde, em 1960, veio a desvincular-se do IBC e passou a se chamar Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), subordinando-se ao Ministério da Educação e Cultura, além da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME) – (MAZZOTTA, 2005).

Em continuidade a essas ações em movimento dirigido à educação do público-alvo da Educação Especial, o Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Federal de Educação vinham buscando respaldar, de todos os lados, esse público, com o atendimento educacional como um direito a ser garantido (MAZZOTTA, 2005). Ainda um outro ponto de destaque é a solicitação ao Ministério para a organização de um grupo de trabalho, com vistas a elaborar

políticas e metas para a Educação Especial; tal grupo foi composto por Nise Pires, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), docentes, diretoras do CENEC e CADEME. Os trabalhos do grupo tiveram como resultado a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), como órgão principal de incumbência e responsabilidade pela Educação Especial, no país (MAZZOTTA, 2005).

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão de política de educação para as pessoas público-alvo da Educação Especial, em 1973, foram instaladas escolas e classes especiais pelo Brasil (JANUZZI, 2017). Imperava o ideário integracionista que se pautava no nível e grau de limitação ou deficiência que a pessoa apresentava e, a depender do resultado sobre uma avaliação, indicava o espaço que o indivíduo frequentaria, classe comum, classe especial ou escola especializada (BAPTISTA, 2019). O CENESP tornou-se, em 1986, Secretaria de Educação Especial (MORAES; GOMES, 2017), sendo que as políticas desse órgão prezavam pelo caráter de educação, de modo substitutivo; assim, frequentavam as classes comuns apenas pessoas com limitação leve, mas isso não significava que participavam das atividades propostas às turmas onde eram integradas (ZILIOTO, 2020).

No entanto, as reestruturações e mudanças ocorridas, a despeito do órgão responsável pela Educação Especial, no Brasil, perpassa momentos políticos diferentes, em nosso país, reafirmados por mudanças de quem geria o órgão vigente a cada época, bem como pela mudança de localidade do órgão, recursos financeiros, entre outros, que, por sua vez, refletiam também nas ações pedagógicas destinadas às pessoas público-alvo da Educação Especial (MAZZOTTA, 2005). Ainda, como destaca o autor, no ano de 1987, a Secretaria de Educação Especial foi coordenada pelo ex-deputado federal, advogado e professor universitário Doutor Romulo Galvão de Carvalho, mas que, todavia, não tivera, até a sua nomeação, atuado na Educação Especial (MAZZOTTA, 2005).

Nesse sentido, o conceito de integração, conforme Mantoan (2003), se refere à inserção das pessoas público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, as quais, por conseguinte, devem conseguir se adaptar à escola e, em vista disso, são avaliadas previamente sobre as suas condições, para poderem ingressar nas classes comuns, como também pode ocorrer o contrário: a indicação de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem para frequentarem as classes especiais ou instituições especializadas (MANTOAN, 2003). A autora chama a atenção, pois esses alunos, quando passavam das classes comuns para as escolas especiais, dificilmente retornavam às salas de aulas comuns.

A integração escolar difere significativamente do processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial, uma vez que, segundo assinala Mantoan (2003), na integração, são os alunos que devem se adequar às estruturas de ensino, privando-se o direito aos que não conseguem tal adaptação e, concomitantemente, a escola pouco precisa se transformar, acobertando as deficiências de seus estabelecimentos de ensino.

No Brasil, os movimentos sociais empreenderam, desde o final de 1970, e ainda empreendem, intensas lutas pela garantia dos direitos humanos, sendo as pessoas com deficiências protagonistas de suas lutas (LANNA JÚNIOR; MARTINS, 2010). Em síntese, Rodrigues e Lima (2017) destacam alguns documentos legais e/ou normativas que trouxeram pontos importantes para a Educação Especial no Brasil ao longo dos anos de 1970 a 2001, tais como a Lei 5.692 de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus de 1971, Constituição Federal Brasileira de 1988, Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, Declaração de Salamanca na área das necessidades educativas especiais de 1994 e a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Nessa direção, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), lançado pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, é um documento que orienta as ações, enquanto compromisso de Estado, para o país caminhar em direção ao respeito aos direitos de todos os cidadãos, tanto que, para a construção do documento, participaram diversos atores da esfera social, tais como negros, populações ribeirinhas, idoso(a)s, pessoas com deficiências, entre outras, totalizando cerca de 14 mil pessoas (BRASIL, 2010).

Essa publicação mostra a preocupação com a defesa dos direitos humanos e, nessa linha, é importante frisar que discutir e entender direitos humanos nos possibilita enxergarmos em qual direção estamos caminhando e o que precisa ser melhorado. Conforme apontado no PNDH-3, o Brasil tem destaque entre os países das Américas, em termos de inclusão das pessoas com deficiências, quanto à sua participação social, devido ao conjunto de políticas públicas direcionadas às pessoas público-alvo da Educação Especial e sua legislação avançada contra as diversas formas de discriminação e exclusão social, as quais ferem os direitos de todas as pessoas (BRASIL, 2010).

Ao abordar a temática da Educação Especial, no nosso país, Rodrigues e Lima (2017) relatam, em seu trabalho, mediante a inclusão escolar, presentemente, sobre a história da pessoa com deficiência e da Educação Especial em tempos de inclusão, que o Brasil vem buscando o “reparo” ao atendimento a esse público, que, por um longo período, viveu excluído da nossa

sociedade. Tal reparação se materializa através de leis, adesão a documentos internacionais e políticas voltadas para a inclusão.

Vale destacar também que, mesmo com legislação avançada, estudos como o de Neres e Kassir (2016) mostram que ainda se visualizam práticas excludentes, tais como infraestrutura da escola inadequada, falta de práticas pedagógicas congruentes às necessidades individuais de cada aluno, em especial aos alunos público-alvo da Educação Especial, recursos didáticos insuficientes, não articulação entre os profissionais da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes das classes comuns, mesmo diante das propostas de políticas educacionais que garantem o direito à educação para todos os cidadãos.

Posto isso, podemos afirmar que as lutas travadas foram e são importantes para a consolidação de leis, decretos, normativas, metas e ações, que asseguram e orientam os sistemas de ensino para a oferta de uma educação inclusiva, de modo a atender todos os alunos, independentemente de possuírem deficiência ou não. Com efeito, não foram fáceis de serem concretizadas como direitos, assim como não é simples mantê-las; exemplo disso é o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, aprovado pelo atual governo, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, como explicitado a seguir.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) emitiu uma nota de repúdio a qualquer iniciativa de uma possível revisão da política de Educação Especial, naquele momento, quando havia pouco índice de representatividade e de aprovação popular do governo de Michel Temer e por considerar que, no momento de finalização de governo, não era oportuna a revisão (ANPED, 2018).

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (2020) – se pronunciou publicamente, externando sua preocupação com a aprovação da nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a Lei nº 10.502; conforme essa associação, o texto apresenta retrocessos significativos às pessoas público-alvo da Educação Especial, a ponto de repassar às famílias a escolha de matricular seus filhos na escola regular ou especial: isso é ir contra o exposto na Constituição Federal de 1988, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e a meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), ou seja, é ferir os direitos constitucionais e humanos (UNDIME, 2020).

A ADI 6590 MC-Ref/DF à emenda enviada ao Tribunal Pleno, referendada em 1 de dezembro de 2020 pelo ministro Toffoli (2020), na qual também considera a nova política como um retrocesso aos direitos conquistados e garantidos em forma de leis e outras normativas,

tendo, como um desses direitos, a educação nas classes comuns das pessoas público-alvo da Educação Especial, já que a Lei nº 10.502 retira a obrigatoriedade da efetivação da matrícula desse público nas classes comuns. Essa emenda alerta também para que o fato de que a nova política volta a reforçar a ideia de uma educação segregacionista, realçando que esse documento pode influenciar novos decretos ou normativas que potencializam e aumentam o número de perdas de direitos, no futuro.

Ainda quanto a essa nova política, Santos e Moreira (2021) assinalam que, quando foi apresentada a primeira versão desse documento, em 2018, já houve severas críticas de pesquisadores, pessoas com deficiências e também pessoas que discutem a área da Educação Especial; mesmo assim, o governo aprovou a referida lei, em 2020. Isso indica que, mais uma vez, o público da Educação Especial é alvo de interesses políticos e, infelizmente, regidos de um querer negativo para com esse público, o qual, de certa forma, pode aos poucos ir se desresponsabilizando perante um compromisso assumido pelo Estado, que é a educação inclusiva, conforme evidenciado a seguir.

### 3.3.1 O paradigma da educação inclusiva

Para adentrarmos ao paradigma da educação inclusiva ou, mais especificamente, à inclusão escolar das pessoas com deficiências, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação, utilizamos o conceito de Mantoan (2003), cujo princípio é o de não deixar ninguém às margens das classes comuns, ou seja, todos os alunos, com deficiências ou não, devem frequentar as salas comuns, desde quando crianças pequenas, até o ensino superior. Assim, segundo a autora, todos os sistemas de ensino devem se reestruturar para atender às necessidades individuais de todos os alunos, independentemente de sua cor, raça, gênero, deficiências, entre outras.

No Brasil, temos leis, decretos, emendas e diretrizes que asseguram a educação como direito. A Constituição de 1988, capítulo III, Art. 205, dispõe que é dever do Estado oferecê-la, de modo gratuito, a todas as pessoas. No tocante aos alunos com deficiências, eles têm o direito de ser atendidos preferencialmente nas redes regulares de ensino. O AEE a esse público é garantido na Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, inclusive, abrange os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse atendimento deve perpassar todas as etapas, níveis e

modalidades da Educação Básica, conforme a Lei nº 12.796, de 4 abril de 2013, que altera a LDBEN, ao dispor sobre formação de profissionais e dar outras providências.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre o AEE, garantindo sua oferta de forma complementar ao ensino oferecido na sala regular, para aqueles que apresentam deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento, e suplementar, para os educandos com Altas Habilidades ou superdotação. Ainda o mesmo decreto trata da implantação de salas de recursos multifuncionais, compostas por materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e mobiliários, a fim de atender às necessidades específicas de cada educando (BRASIL, 2011).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, reforça esses direitos, quando afirma que os Estados, Distrito Federal e municípios devem elaborar seus planos de educação, de modo a assegurar a inclusão em seus sistemas de ensino, atendendo às especificidades da Educação Especial (BRASIL, 2014).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tivemos dois documentos que passaram a influenciar a formulação de políticas públicas para uma educação inclusiva: foram a Declaração de Salamanca, de 1994, e a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990 (BRASIL, 2008).

Essa política está em consonância com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e versa que as pessoas público-alvo da Educação Especial devem ter assegurado o direito ao acesso e permanência à educação nas escolas públicas e em classes comuns, em promoção da educação inclusiva (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, tal política objetiva assegurar a promoção de uma educação inclusiva aos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, visando a garantir desde o direito ao acesso até a formação de professores para o atendimento desse público (BRASIL, 2008).

Poker, Martins e Giroto (2016) destacam que, no modelo de escola inclusiva, não basta apenas garantir o acesso e a permanência à educação, mas também é necessário que todos consigam aprender e, para tal, é preciso que ocorram mudanças, pois a escola precisa se reorganizar e, principalmente, que haja transformações na formação docente. As autoras ainda apontam que os professores precisam ter a capacidade para seleção de conteúdos, utilizar-se de diferentes estratégias e metodologias de ensino, para a promoção da aprendizagem a todos os alunos, sendo estes público-alvo da Educação Especial ou não.

Para a concretização da escola inclusiva, um dos desafios presentes está na formação dos professores para a efetivação de tal proposta, haja vista que o Brasil carrega marcas históricas, na formação docente, pois seus cursos de Licenciatura e Pedagogia preparavam os professores para ensinar em um modelo de escola homogeneizador, o qual não é compatível com a inclusão (POKER; MARTINS E GIROTO, 2016), que exige uma reestruturação dessa formação.

### 3.3.2 Formação docente para a educação inclusiva

Partimos da premissa de que o docente atuante nas classes comuns é fundamental no processo de concretização de uma escola inclusiva e olharmos para a sua formação é imprescindível, visto que este estará diretamente atuando no processo de ensino aos alunos público-alvo da Educação Especial, devendo garantir a aprendizagem de todos.

Um dos desafios presentes que implica a efetivação da educação inclusiva é o despreparo dos professores, ligado ao fato de sua formação inicial e/ou continuada ter sido deficitária, no que tange ao atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial e educação inclusiva COSTA; DENARI (2012); (TAVARES; SANTOS; FREITAS (2016); NIERDELE *et al.* (2018).

Ao discutir a formação de professores, Costa e Denari (2012) afirmam que, no Brasil, há uma lacuna na formação de docentes para atender os alunos com deficiências, nas classes comuns, e ressaltam que é necessária uma formação que os prepare para trabalhar com esses alunos. Também evidenciam a fala de um participante da pesquisa que desenvolveram, acerca da educação inclusiva, o qual relata que não teve, em sua formação acadêmica, disciplinas que contemplassem o ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (COSTA; DENARI, 2012).

Similarmente, o estudo de Nierdele *et al.* (2018) encontrou que, mesmo diante da legislação, em especial da LDBEN, ainda existem professores que não tiveram, em suas licenciaturas, disciplinas voltadas aos alunos público-alvo da Educação Especial. Adicionalmente, essa ausência os levou a não se sentirem preparados para atenderem os alunos da Educação Especial, nas classes comuns. Ainda que essa ausência de conteúdo relacionado à inclusão escolar esteja se tornando cada vez menos comum, a superficialidade com que o assunto é abordado pouco contribui para a mudança de paradigma.

Como apontado por Fonseca-Janes e Omote (2013), ao analisarem os cursos de Pedagogia oferecidos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a oferta de poucas disciplinas e, ainda, isoladas das demais, e contando com poucas horas, indica que os docentes podem estar saindo da graduação com a ausência do que é necessário para atuar na perspectiva da educação inclusiva, porque não aparenta que, com as características mencionadas, consiga discutir a amplitude de conceitos teóricos e práticos imprescindíveis para oferecer uma boa e consistente preparação e, por conseguinte, a oferta de um ensino de qualidade a todos os alunos. Nesse sentido, acreditamos que é fundamental que haja o investimento em qualidade, tanto na formação inicial quanto na continuada, de modo a preencher esse lapso.

Em nível de formação inicial, os cursos oferecem poucos conteúdos ou disciplinas insuficientes para que consigam preparar os docentes para esse novo modelo de escola, o da inclusão (COSTA; DENARI, 2012).

Adicionalmente, Aranha (2011) assinala a relação insuficiente entre a teoria e a prática como um dos obstáculos que permeia a formação do professor, visto que a oferta de momentos pontuais e disciplinas de estágios, em final de curso, pouco contribui para que o docente tenha contato com as experiências práticas.

Nesse sentido, Tavares, Santos e Freitas (2016) colaboram com a problemática citada, na qual o distanciamento de ambas, teoria e prática, pouco ajuda na formação do professor, o que pode ser suprido através dos estágios, uma vez que, formados, os docentes buscam nos cursos e nas pós-graduações a preparação para trabalhar com a educação inclusiva. Isso revela que os estágios são momentos importantes, os quais colocam o futuro docente diante da realidade concreta, portanto, o que precisa ser feito é a reestruturação da maneira com que são oportunizadas essas disciplinas, nos cursos de licenciaturas, a fim de que possibilitem refletir criticamente sobre a realidade vivenciada na escola.

Diante da necessidade anunciada de reformulação formativa, cabe ressaltar a Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação), aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define e orienta o alinhamento da formação docente com a Base Nacional Curricular Comum; porém, Reis e Gonçalves (2020) nos apontam, mediante a análise desses documentos, que ambos convergem para uma formação mais técnica, conduzindo o professor para ser um mero transmissor de conteúdos, elencados e já definidos *a priori*.

Um ponto importante de destaque se refere à intencionalidade incutida na BNC-Formação, de retirar a responsabilidade do Estado pelos baixos índices da educação,

transferindo-a e culpabilizando os professores, independentemente das condições sociais e econômicas dos alunos (REIS; GONÇALVES, 2020). Os autores igualmente ressaltam que a BNC-Formação está respaldada em bases teóricas internacionais, na qual se deu pouca atenção às produções científicas brasileiras, com a intenção de utilizá-las como referência para defender um único ponto de vista.

Nesse sentido, Libâneo (2012) sublinha essas influências das políticas educacionais internacionais, que culpabilizam os docentes pelo mau desempenho dos alunos, visto que os sistemas de ensino estabelecem metas e cabe aos professores alcançá-las, sem suporte algum. Assim, essas políticas de resultados imediatos não olham para as diversas situações que permeiam o interior da escola, de maneira estratégica, não porque houve uma falha, mas de modo intencional (LIBÂNEO, 2012). De fato, tanto a BNC-Formação quanto a BNCC não oferecem atenção para as particularidades de cada região, suas culturas, questões socioeconômicas, entre outras tantas singularidades (REIS; GONÇALVES, 2020).

De acordo com Neres e Kassab (2016), o despreparo docente pode levar à pseudoinclusão do aluno, expressa em atitudes como oferecer folhas em branco ou de revistas, livros, entre outras, para o aluno desenhar, ou seja, entreter o aluno, sem lhe disponibilizar as devidas intervenções necessárias, para lhe propiciar aprendizagem, enquanto os demais alunos, que se encontram dentro do padrão tido como o de normalidade, desenvolvem as atividades propostas para o grupo. Logo, salienta-se que o fato de o aluno público-alvo da Educação Especial estar matriculado na classe comum, por si só, não é sinônimo de inclusão escolar (GALVÃO; MARTINS, 2021).

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor se sinta preparado e com as habilidades necessárias para atender os diferentes alunos, o que pode ser desenvolvido através de uma formação que articula teoria e prática, num processo de reflexão crítica, por intermédio de propostas de intervenções que utilizam as estratégias e práticas inclusivas bem-sucedidas, desenvolvidas em contexto local dos professores, tanto de nível inicial quanto continuada (GALVÃO; MARTINS, 2021). Tais indicações são corroboradas por Martins (2018), quando utiliza, em um curso de formação para a inclusão de alunos com deficiência intelectual e outro voltado para altas habilidades ou superdotação, a discussão de práticas inclusivas realizadas por professores de contexto local, os quais eram semelhantes aos docentes que participaram da formação, em termos de graduação, cidade e rede de ensino.

Consideramos, com base na literatura, que as crenças dos professores em estarem preparados para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns

é de suma importância para a concretização de uma efetiva inclusão, o que sugere que trabalhar as crenças de autoeficácia docente para práticas inclusivas, no âmbito da formação docente, é um bom caminho. Assim, na seção seguinte, abordaremos a formação e o constructo da autoeficácia docente, em relação à educação inclusiva.

### **3.4 Formação e Autoeficácia docente na perspectiva da educação inclusiva**

O objetivo de número quatro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva atribui orientações aos sistemas de ensino, de modo a garantir o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns; uma das orientações é a formação de docentes para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como aos demais profissionais do sistema educacional, na promoção do processo de inclusão (BRASIL, 2008).

Uma vez que a referida Política estabelece a Educação Especial como modalidade de ensino, que perpassa todas as etapas e níveis da educação, reafirma o direito desse alunado de frequentar, preferencialmente, as classes comuns (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, acreditamos que o investimento na formação de professores é fundamental para que ocorra, no espaço escolar, uma educação de qualidade, pensamento este apoiado por Martins e Silva (2016), para quem a formação docente constitui condição indispensável para o processo de uma educação inclusiva.

Para isso, é necessário que os docentes se sintam com as capacidades e habilidades necessárias para atenderem os alunos público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns, e consigam desenvolver práticas inclusivas, em seu cotidiano. Assim, faz-se necessário que esses docentes tenham sua autoeficácia docente elevada, para a realização de práticas inclusivas. Nessa linha, é relevante investigar o desenvolvimento e as ações da autoeficácia, na formação docente (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006), porque a eficácia docente se mostra estar robustamente ligada aos resultados educacionais, positivos ou negativos, tais como o grau de persistência, otimismo, o comportamento adotado frente ao ensino (estratégias de ensino), bem como aos resultados dos alunos, como seus níveis de desempenho (bom ou mau), sua motivação e sua autoeficácia (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001). É importante destacar que o instrumento para conseguir mensurar e captar a autoeficácia docente, em sua versão breve, de Tschannen-Moran e Hoy (2001), é tido como uma escala de padrão-ouro (MARTINS, 2018).

Conforme Nina (2021), foram Tschannem-Moran e Hoy que ajustaram o conceito de autoeficácia para a área da educação e, com base na revisão de literatura, a escala com maior número de incidências nos estudos foi a *Teacher Efficacy in Inclusive Practices* (TEIP), de Sharma, Loreman e Forlin (2012), a qual mensura a autoeficácia docente para práticas inclusivas. No Brasil, esse instrumento foi traduzido, adaptado para o nosso contexto e validado, sendo denominado Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (MARTINS, 2018).

A avaliação da crença permite não só aprimorar a capacidade de previsão do comportamento humano, em relação a uma tarefa específica, como também a informar pistas, diretrizes, para que os programas possam ser ajustados, de modo a promover mudanças individuais e conseguir verificar os pontos fortes e limitações de tal pessoa ou grupo, a fim de realizar uma dada ação (BANDURA, 2006). Dito de outro modo, mensurar a crença dos professores para a inclusão do(a)s aluno(a)s público-alvo da Educação Especial possibilita identificar seus pontos fortes e frágeis, para que os programas de formação sejam ajustados e consigam atender às necessidades indicadas pelos docentes. Destarte, quando mudamos de um modelo de escola homogeneizador para outro que considera as diferenças, constituindo um ensino inclusivo, é fundamental a mudança de comportamento do(a)s professore(a)s, de maneira que consigam se ajustar a esse novo modelo de educação.

A seguir, examinamos algumas pesquisas que abordam a formação de professore(a)s, explorando a autoeficácia docente para a inclusão de aluno(a)s com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O estudo de Martins (2018) envolveu o desenvolvimento de uma formação docente, de modo que a teoria e a prática foram condições indissociáveis, através de estudos de caso, momentos favoráveis a trocas de experiências, análises coletivas e reflexivas, tanto dos conteúdos teóricos e práticos quanto dos vídeos que contemplavam atividades de experiências inclusivas exitosas, incluindo alunos com deficiência intelectual (DI) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

O curso foi desenvolvido ao longo de 10 encontros, destinados a dois grupos distintos: o Grupo A participou da formação que tinha alunos com DI, ao passo que o grupo B era voltado para educandos com AH/SD. Cabe ainda ressaltar que os modelos exibidos nos vídeos focalizavam professores com características semelhantes, quanto ao lugar de atuação (Ladário e Corumbá - MS), área de atuação (pedagogos de Ensino Fundamental I), atuantes nas salas regulares de rede pública (MARTINS, 2018). A autora, após a realização do curso de formação,

identificou o fortalecimento da autoeficácia docente nos participantes, os quais passaram a evidenciar um maior sentimento de preparo, mudanças de concepções e aquisição de novos conhecimentos.

A pesquisa de Nozi (2020) aponta que a formação docente para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, articulada a experiências positivas de práticas docentes junto a alunos público-alvo da Educação Especial e trabalho colaborativo, auxilia o desenvolvimento de fortes crenças de autoeficácia docente. A autora compartilha da ideia de que investigar as crenças de autoeficácia, nas diversas etapas da formação – inicial, continuada e em serviço – pode contribuir para fornecer subsídios de quais estratégias podem ser mais eficientes para a promoção da educação inclusiva, já que a crença é específica a um determinado contexto. Adicionalmente, uma variável com impacto significativo sobre a autoeficácia docente para a educação inclusiva foi a formação, pois as docentes que exibiram maiores níveis de crenças de autoeficácia tiveram acesso a conteúdos de Educação Especial, em sua graduação ou pós-graduação, ocorrendo o inverso com as professoras que não tiveram conteúdos ligados a essa temática.

Engel (2020) desenvolveu uma proposta interventiva junto a sete docentes de ambos os gêneros, atuantes em uma instituição especializada APAE, por meio de cinco encontros, com duração de duas horas cada, veiculados através de oficinas e dinâmicas. O autor explorou a autoeficácia, através de suas fontes de constituição, conseguindo promover o fortalecimento da crença, verificado após três meses da implementação da ação formativa/interventiva. A cada encontro, o pesquisador trabalhava o conceito da fonte de autoeficácia a ser explorada e se utilizava das informações provenientes do próprio grupo: por exemplo, foi-lhe solicitado que relatasse práticas de ensino (experiência direta), a quais inclusive foram reconhecidas como positivas por seus pares, além do compartilhamento de *feedbacks* recebidos dos alunos, pais, entre outros.

Canabarro (2018) ministrou uma formação com base nos princípios da ação colaborativa, ao longo de cinco meses, totalizando 15 encontros presenciais, com duração média de uma hora cada, na qual a consultora foi a própria pesquisadora. A participante foi uma professora de Atendimento Educacional Especializado de uma escola pública, a qual atendia alunos com autismo que frequentavam as classes comuns dessa mesma unidade escolar. As reuniões aconteciam na sala de recursos multifuncionais, em horário de trabalho. Alguns conteúdos da formação foram elencados *a priori*, enquanto outros, a partir da caracterização da professora, dos alunos com autismo e das necessidades práticas provindas do contexto vivido.

Adicionalmente, a consultora acompanhou e auxiliou no planejamento e desenvolvimento de uma formação aplicada pela professora de AEE às professoras de sala de aula e estagiárias (professoras de apoio).

Dessa maneira, destacamos algumas características observadas nessas ações formativas: estabelecimento relacional entre a teoria e prática, realização de vários encontros, modelos sociais que exibem práticas bem-sucedidas da mesma região (cidade, escola, formação inicial, entre outros), sendo que, muitas vezes, são seus próprios colegas de trabalho, momentos de diálogos, entre outros elementos. Algo que parece estar bem claro é a importância da aproximação entre as Universidades e as Escolas, de sorte a irmos apontando e indicando subsídios, para que os nossos cursos de formação inicial ou continuada os levem em consideração e, já de imediato, a preocupação com a autoeficácia do(a)s professore(a)s, em especial para o ensino inclusivo.

Sob esse prisma de olhar a formação docente e sua crença de autoeficácia docente, para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns, elencamos os seguintes objetivos:

### **Objetivo Geral**

Investigar a formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a autoeficácia dos professores de 6º a 9º ano, no ensino regular de alunos público-alvo da Educação Especial, na rede pública municipal de Ladário-MS.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar a formação inicial e continuada do(a)s professore(a)s de 6º a 9º ano que atuam no ensino regular, em sua rede de ensino;
- Mensurar e analisar a autoeficácia do(a)s professore(a)s de 6º a 9º ano, para práticas inclusivas junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, na sala de aula comum;
- Verificar se há relação entre a formação e a autoeficácia docente para a educação inclusiva.

## **4 MÉTODO**

### **4.1 Abordagem metodológica**

A presente pesquisa delinea-se a partir de sua abordagem quanti-qualitativa e, conforme Prodanov e Freitas (2013), ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa, são complementares. Esta investigação é quantitativa, no que concerne à coleta e análise de dados, para os quais há o emprego de testes estatísticos.

Nesse sentido, a técnica quantitativa permite que as opiniões e crenças de um grupo possam ser transformadas em números, o que possibilita trabalhar com percentagem, média, soma, variáveis, de modo que se consiga descrever a complexidade de um fenômeno e testar suas hipóteses (PRODANOV; FREITAS, 2013). Cabe destacar que, além de dados numéricos, a pesquisa também envolve um questionário que contém perguntas abertas, para as quais o tratamento é qualitativo, conforme será explicitado mais adiante.

### **4.2 Local de Pesquisa**

A pesquisa foi implementada no município de Ladário, situado no Estado de Mato Grosso do Sul, com população estimada de 23.689 pessoas e com área territorial de 354,255km<sup>2</sup>, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

Os locais de realização da pesquisa foram as escolas públicas municipais que atendem alunos do Ensino Fundamental II (anos finais do Ensino Fundamental - 6º a 9º anos), no município de Ladário – MS. Ao todo, foram seis (6) escolas envolvidas no trabalho, sendo cinco (5) delas localizadas na zona urbana e uma (1), na zona rural, o que representa 100% das escolas públicas municipais que oferecem Ensino Fundamental II. Enfatiza-se que nenhuma dessas escolas oferecia ensino em tempo integral e que a escola da área rural era a única onde as turmas eram multisseriadas.

### **4.3 Procedimentos éticos**

Foi feito o primeiro contato com a Secretária de Educação do município, no dia nove de junho de 2021, sendo apresentadas as informações sobre o estudo. Na ocasião, solicitamos a autorização para a realização da pesquisa, a qual foi concedida prontamente.

A pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e aprovada pelo parecer nº 4.943.101 e CAEE 50028421.6.0000.0021.

Após a aprovação, nós nos dirigimos aos gestores, para solicitar a autorização para a concretização da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue de modo presencial aos professores participantes, seguindo as normas e protocolos de biossegurança, devido à Covid-19.

#### 4.4 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa 45 professores de Ensino Fundamental II, sendo 77,78% correspondentes ao gênero feminino (35) e 22,22%, ao gênero masculino (10). As idades variavam entre 20 e 69 anos, com a maior frequência na faixa entre 40 e 49 anos (19), o que corresponde a 42,22%, seguida da faixa etária que compreende dos 30 e 39 (12), com 26,67%. A seguir, os dados são expostos na Tabela 1, com relação à idade dos participantes.

**Tabela 1** – Distribuição do(a)s participantes segundo a idade

Idade	N	%
20-29	2	4,44
30-39	12	26,67
40-49	19	42,22
50-59	7	15,55
60-69	1	2,22
Sem informação	4	8,89
Total	45	100,00

Fonte: Elaboração própria (2023).

O(a)s professore(a)s apresentavam formação inicial nas áreas de Matemática, Letras, Artes, Geografia, História, Ciências, Normal Superior, Pedagogia e Educação Física. Todo(a)s estavam realizando a docência nas classes comuns da rede pública municipal, segundo se pode verificar na Tabela 2, quanto à formação inicial.

**Tabela 2** – Distribuição do(a)s participantes segundo a formação inicial e ano de conclusão

<b>Formação inicial</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Ano de conclusão</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Geografia	4	8,89	1995-1999	2	4,54
Ciências	5	11,11	2000-2004	11	25,00
História	4	8,89	2005-2009	13	29,54
Letras	12	26,67	2010-2014	12	27,27
Educação Física	7	15,55	2015-2019	6	13,64
Matemática	8	17,78			
Pedagogia	2	4,44			
Artes	2	4,44			
Normal Superior	1	2,22			
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100,00</b>		<b>44</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração própria (2023).

Quanto à atuação na disciplina de Artes, professore(a)s com alguma graduação, mas que possuem especialização em Artes, podem ministrar a disciplina em destaque, ou seja, não é necessário ter graduação relacionada à área artística, o que explica o fato de termos pedagogos atuando no Ensino Fundamental II. Em relação à graduação em Letras, é importante assinalar que, entre o(a)s 12 participantes, oito lecionam a disciplina de Língua Portuguesa e quatro, Inglês.

As disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Fundamental II (6° a 9°) são: Ciências (2 horas-aula<sup>6</sup>), Matemática (4), História (2), Geografia (2), Língua Portuguesa (4), Arte (1), Educação Física (2), Inglês (2), Projeto de Vida (1), distribuídas durante a semana. As disciplinas de Ensino Religioso (1) e Língua Espanhola (1) são facultativas, somente sendo ministradas mediante a formação de turmas (RESOLUÇÃO/SMEL n° 02, 2021). Quanto à disciplina Projeto de Vida, todos o(a)s professore(a)s ministram uma hora-aula, exceto os de Educação Física.

Quanto aos(as) aluno(a)s público-alvo da Educação Especial já atendidos pelo(a)s professore(a)s, foram assinaladas as opções Deficiência Física (DF), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Visual (DV), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Cumpre frisar que também havia a opção “outros/as”, na qual não havia nenhuma informação adicionada pelos

<sup>6</sup> Cada hora-aula equivale a 60 minutos.

participantes. O tipo de deficiência com maior frequência foi a DI, assinalada por 82,2% (37) dos participantes, seguida da DA, por 57,8% (26) e da DV, que representou 55,6% (25) de incidência, na experiência dos participantes, conforme a Tabela 2.

**Tabela 3** – Distribuição de aluno(a)s público-alvo da Educação Especial já atendidos pelo(a)s participantes

	<b>DF</b>	<b>%</b>	<b>DI</b>	<b>%</b>	<b>DA</b>	<b>%</b>	<b>DV</b>	<b>%</b>	<b>TGD</b>	<b>%</b>	<b>AH/SD</b>	<b>%</b>
	<b>N</b>		<b>N</b>		<b>N</b>		<b>N</b>		<b>N</b>		<b>N</b>	
Sim	23	51,11	37	82,22	26	57,78	25	55,55	16	35,55	2	4,44
Não	22	48,89	8	17,78	19	42,22	20	44,44	29	64,44	43	95,55
Total	45	100,00	45	100,00	45	100,00	45	100,00	45	100,00	45	100,00

Fonte: Elaboração própria (2023).

Ainda em referência aos dados da Tabela 3, um ponto a ser destacado é a ínfima indicação dos participantes acerca de terem tido contato com alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, ou seja, 95,55% (43) docentes declararam não ter trabalhado com esse grupo de aluno(a)s.

Quanto ao número de escolas que os participantes atendiam, 55,55% dos professores atuavam em uma escola (25), 31,11%, em duas escolas (14), 11,11% três escolas (5) e 2,22% em quatro escolas (1), no município, conforme a Tabela 4. As escolas que tinham turmas de 6º a 9º anos foram seis, sendo cinco distribuídas na zona urbana e uma na área rural.

**Tabela 4** – Distribuição do(a)s professore(a)s quanto ao número de escolas que atendem, no município

<b>Número de escolas atendidas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Uma Escola	25	55,55
Duas Escolas	14	31,11
Três Escolas	5	11,11
Quatro Escolas	1	2,22
Total	45	100,00

Fonte: Elaboração própria (2023).

Vale salientar que, para o cômputo do número de escolas atendidas pelos participantes, também foram incluídas as informações sobre quem atuava nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI). Isso se justifica, pelo fato de algumas graduações atenderem desde essa etapa de ensino, como é o caso dos que lecionam as disciplinas de Educação Física e Artes.

#### 4.5 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) (ANEXO A), de Martins (2018), e o questionário de Formação docente (APÊNDICE A).

O questionário de Formação Docente é de elaboração própria (APÊNDICE A) e foi usado para identificar a realização de cursos de graduação, especialização, capacitações, cursos frequentados nos últimos cinco anos, na área da Educação Especial, além do grau de sentimento de preparo que esses cursos lhes ofereceram e o grau de importância atribuído ao investimento do poder público, na formação de professores. O questionário tinha perguntas do seguinte tipo: os cursos de que você participou lhe ofereceram o sentimento de preparo necessário para trabalhar com a educação inclusiva? Você teve uma ou mais disciplinas voltadas para a Educação Especial, na sua licenciatura? Se sim, ela lhe propiciou o preparo para trabalhar com a educação inclusiva?

A EEDPI (MARTINS, 2018) é a versão traduzida e validada para a nossa cultura brasileira da *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale*, instrumento desenvolvido para medir a eficácia percebida do professor, para ensinar em salas de aula inclusivas, dos autores Umesh Sharma, Tim Loreman e Chris Forlin (MARTINS, 2018).

A EEDPI é uma escala do tipo *Likert*, composta por 16 frases afirmativas, com possibilidades de resposta que variam de 1 a 6: (1) Discordo Totalmente, (2) Discordo, (3) Discordo Parcialmente, (4) Concordo Parcialmente, (5) Concordo, (6) Concordo Totalmente. A escala permite avaliar as seguintes dimensões: “Regência de sala de aula” e “Planejamento e colaboração”, cada uma delas com oito itens, cuja pontuação obtida pode variar entre 8 e 48, enquanto a pontuação obtida na escala total pode localizar-se entre 16 e 96.

No que se refere à análise das dimensões da escala, quando a pontuação se localiza entre 8 e 15,99, interpreta-se a autoeficácia como “muito baixa”, ao passo que a pontuação localizada entre 40 e 48 é entendida como representativa de autoeficácia “muito alta”. Já em

relação à escala total, a pontuação constante no intervalo que vai de 16 a 31,99 equivale à autoeficácia “muito baixa” e de 80 a 96, “muito alta”.

#### **4.6 Coleta de dados**

Depois de obtida a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e respeitando os protocolos de biossegurança, conversamos com os professores pessoalmente, nas escolas, explicando os objetivos do estudo, convidando-os a participar da pesquisa e entregando os instrumentos impressos a serem preenchidos (entrega direta). Alguns preencheram no mesmo momento e outros solicitaram que retornássemos em outra data, para a recolha dos instrumentos. Em alguns casos, foi necessário retornar mais de uma vez, mais especificamente, em quatro casos.

Ao final de três semanas, alcançamos uma devolutiva de 100% dos instrumentos. Cumpre salientar que o pesquisador permaneceu, ao longo dessas três semanas, nas unidades escolares, aguardando, orientando e esclarecendo dúvidas dos participantes, quando solicitado, uma vez que muitos professores, em sua maioria, se dispuseram a preencher os instrumentos de imediato. No período da coleta, havia a ausência de dois docentes, por motivos de saúde; no entanto, um docente se prontificou a entregar e recolher os materiais, caso eles retornassem às suas atividades docentes ou se comparecessem outros profissionais para substituí-los. Os instrumentos foram entregues e recolhidos, quando os docentes substitutos começaram a lecionar, neste caso, compondo o número de participantes da pesquisa.

Vale enfatizar que, no período da coleta, as escolas ainda não estavam atendendo de modo presencial os alunos, todos os dias, de sorte que conseguimos ir nos dias em que os docentes estavam nas unidades escolares, com tempo destinado para as atividades extraclasses, tais como planejamento, correção de atividades, entre outras. Cabe ainda destacar, quanto aos professores que atendiam na escola rural, que estes se encontravam desenvolvendo essas atividades, em uma escola na zona urbana.

#### **4.7 Análise dos dados**

Para a análise dos dados provenientes da EEDPI, primeiramente, utilizamos as planilhas eletrônicas do *Microsoft Excel*, do pacote *Office*, versão 2019, com vistas à organização e sistematização dos dados. Em seguida, os dados foram exportados para o pacote

estatístico IBM *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), em sua versão 26.0, para a realização de análises estatísticas.

Inicialmente, verificamos se a amostra seguia uma distribuição normal, a partir do teste Shapiro-Wilk, o qual é recomendado para amostras de até 50 participantes (MARÔCO, 2014). Com a constatação da normalidade da distribuição, analisamos a autoeficácia para práticas inclusivas e as variáveis demográficas (gênero, idade e aspectos da formação inicial e continuada), por meio do teste ANOVA, que examina a variância entre grupos diferentes e é calculado com base nas médias, empregando-o quando pretendemos verificar se houve diferenças estatisticamente significativas em relação ao fator de estudo (variável independente) sobre a variável dependente, sendo que, quando  $p \geq 0,05$ , não se rejeita a hipótese nula ( $H_0$ ), isto é, assume-se a ausência de diferença significativa, enquanto  $p \leq 0,05$  indica que houve a diferença na amostra ( $H_1$ ), de maneira que se rejeita  $H_0$  (MARÔCO, 2014).

Contudo, quando se encontra uma diferença significativa na ANOVA, para verificar em quais médias dos grupos houve a diferença, podemos recorrer à análise de comparações múltiplas, a partir de um teste de *Post-hoc*, de maneira que conseguimos constatar em quais grupos, mais especificamente, se diferiu (MARÔCO, 2014).

Para a análise dos dados qualitativos (questionário), utilizamos como referencial a estratégia de Bardin (2021), em que é permitido analisar e interpretar documentos, mensagens, de modo sistemático. Aplicamos a técnica, na interpretação das respostas coletadas a partir das questões abertas do questionário de formação docente. As respostas foram categorizadas sob a luz do referencial teórico tecido nesta pesquisa, como a relação da formação dos professores com sua crença de autoeficácia. Nesse sentido, conforme Bardin (2021), algumas respostas precisam ser examinadas, em função de um referencial teórico. As categorias e subcategorias que emergiram da análise são apresentadas no Quadro 5 a seguir. Vale destacar que as categorias foram pré estabelecidas e, a partir delas, foram geradas as perguntas que compuseram o questionário de formação docente, mais especificamente, as que posteriormente foram analisadas, qualitativamente. As subcategorias foram oriundas das respostas e foram aglutinadas conforme indicavam os mesmos sentidos e significados (BARDIN, 2021).

**Quadro 5** – Distribuição das categorias e subcategorias, que emergiram dos tratos qualitativos, provindas das respostas do(a)s participantes

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Formação inicial e autoeficácia docente para práticas inclusivas	- Articulação entre teoria e prática - Profundidade do estudo
Formação continuada e autoeficácia docente em relação à Educação Especial	- Aquisição de conhecimentos - Qualidade da formação - Aligeiramento e descontinuidade - Articulação entre teoria e prática - Modalidade da formação - Profundidade do estudo - Necessidade de aperfeiçoar a prática
Ausência de formação continuada	- Formação continuada institucional - Investimento profissional - Formação em serviço
Valorização da formação continuada	- Formação permanente - Provedora de senso de eficácia - Aquisição de competências necessárias
Efetividade da política pública de inclusão	

Fonte: Elaboração própria (2023).

As referidas categorias e suas respectivas subcategorias dispostas no Quadro 5 são tratadas e discutidas na seção de resultados e discussão, de modo a clarificar os externos do(a)s participantes da pesquisa no que concerne ao senso de preparo/autoeficácia que os cursos ou formações lhes proporcionaram para atender o(a)s aluno(a)s público-alvo da Educação Especial nas classes comuns.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de verificarmos se a nossa amostra era composta por uma distribuição normal, para saber qual o tipo de teste a empregar, analisamos as variáveis a seguir apresentadas e seus respectivos valores de  $p$  (significância): Autoeficácia Total (escala completa),  $p = 0,416$ ; Regência de Sala (subescala),  $p = 0,567$  e, Planejamento e Colaboração (subescala),  $p = 0,311$ . Isso significa que, tanto para a escala completa quanto para as suas subescalas, não se rejeita a hipótese nula, pois  $p > 0,05$  ou seja, a distribuição é normal. Com base nesses dados, optamos por usar o teste ANOVA para analisar a variância entre grupos, a partir da autoeficácia para práticas inclusivas.

A EEDPI foi preenchida por 45 professore(a)s e os resultados gerais são apresentados na Tabela 5, referentes à pontuação mínima e máxima, média e desvios-padrão alcançados, tanto na Autoeficácia Total (escala completa) quanto em suas subescalas (Regência de sala e Planejamento e colaboração).

**Tabela 5** – Pontuação mínima e máxima, médias e desvios-padrão obtidos pelo(a)s participantes na EEDPI

Dimensões	Pontuação (min – max)	Média	Desvio padrão
Autoeficácia total	55 – 96	77,71	8,99
Regência de sala	26 – 48	38,49	5,40
Planejamento e Colaboração	27 – 48	39,22	4,55

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na tabela 5, percebe-se que o(a)s participantes apresentaram uma boa crença de autoeficácia para práticas inclusivas, cuja média foi 77,71 que é considerada alta, sendo que as pontuações mínimas e máximas revelam uma oscilação entre autoeficácia média alta e muito alta. Em relação as suas subescalas, acreditam mais, em ser capazes para Planejamento e Colaboração (39,22) que em Regência de sala (38,49), embora ambas apresentem médias consideradas altas.

Na tabela a seguir, encontram-se as pontuações obtidas pelo(a)s professore(a)s, distribuídas quanto ao gênero, em relação à EEDPI.

**Tabela 6** – Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo o gênero

		N	Autoeficácia total	Planejamento e colaboração	Regência de sala
Gênero	Masculino	10	76,90	37,50	39,40
	Feminino	35	77,94	39,71	38,23
Valores de Anova (F)			0,102	0,361	1,873
Valores de significância entre os grupos (p)			0,750	0,178	0,551

Fonte: Elaboração própria (2023).

Observa-se, na Tabela 6, que não houve diferença estatisticamente significativa na escala completa, nem tampouco em suas dimensões segundo o gênero, o que indica que ambos apresentaram a autoeficácia positiva para o ensino do(a)s aluno(a)s público-alvo da Educação Especial nas classes comuns. Mas, quando olhamos para as médias, os dados revelam que o público feminino se julga mais eficaz para (a) autoeficácia total (77,94) e planejamento e colaboração (39,71), em relação ao público masculino; (b) já este último se julga mais eficaz para Regência de sala (39,40) com respeito ao primeiro. Os estudos de Martins (2018) e de Loreman, Sharma e Forlin (2013) também não encontraram diferenças significativas quanto ao gênero, assim como em nossa amostra. O contrário aconteceu no estudo de Dias (2017), em que os homens exibiram os maiores índices de autoeficácia para o ensino inclusivo. Vale destacar que essa pesquisa foi realizada em Portugal.

No que concerne às pontuações do(a)s docentes da nossa amostra, tanto na “escala completa” quanto nas subescalas “planejamento e colaboração” e “regência de sala”, encontramos dados semelhantes, na literatura. Com base em Martins (2018), os dados indicaram que o público do gênero masculino se julgou mais autoeficaz para “regência de sala” (50,10), enquanto o feminino, para “planejamento e colaboração” (53,11) e “escala completa” (49,89).

A fim de verificar se os dados apresentados acima sofreram alteração em razão do número consideravelmente superior do público feminino sobre o gênero masculino, na composição da amostra, selecionamos, de forma aleatória, 10 participantes do gênero masculino e 10 do gênero feminino, cujos dados estão realçados na Tabela 7.

**Tabela 7** – Distribuição da média de 20 participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo o gênero

		N	Autoeficácia total	Planejamento e colaboração	Regência de sala
Gênero	Masculino	10	76,90	37,50	39,40
	Feminino	10	77,40	39,80	37,60
Valores de Anova (F)			0,012	0,956	0,441
Valores de significância entre os grupos ( <i>p</i> )			0,915	0,341	0,515

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os dados dispostos na Tabela 7 reafirmam os contidos na Tabela 6, visto não haver a presença de diferença significativa entre os grupos e nem alteração nas dimensões da escala, pois as médias indicaram que, tal como visto anteriormente, o grupo (b) feminino apresenta os maiores *scores* na “escala completa” e em “planejamento e colaboração”, enquanto o grupo (a) masculino aparece com a crença mais robusta em “regência de sala”.

Na sequência, reunimos os dados em relação à idade, considerando dois grupos etários: (a) menor ou igual a 42 anos e (b) acima dos 42 anos.

**Tabela 8** - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo a idade

Idade	N	Autoeficácia total	Planejamento e colaboração	Regência de sala
≤ 42 anos	22	77,23	38,59	38,64
> 42 anos	19	78,00	39,89	38,11
Valores de Anova (F)		0,073	0,790	0,099
Valores de significância entre os grupos ( <i>p</i> )		0,788	0,379	0,755

Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme a Tabela 8, não encontramos diferença significativa estatisticamente quanto à idade do(a)s participantes, ainda que as médias nos mostram que o grupo composto por participantes acima dos 42 anos obteve maiores *scores* nas seguintes dimensões: Autoeficácia

total (78,00) e Planejamento e colaboração (39,89); em contrapartida, o(a)s participantes com faixa etária até 42 anos, com média maior para Regência de sala (38,64). Estatisticamente, não encontramos diferenças em nenhuma das dimensões da escala. Esse resultado é corroborado por Martins (2018). O estudo de Dias (2017), de Portugal, indicou o contrário: o(a)s docentes mais jovens apresentaram maiores níveis de autoeficácia, do mesmo modo que Martins (2018), quando revela os postos médios obtidos pelo(a)s participantes do estudo, verificando-se o(a)s docentes mais experientes/velho(a)s com crenças mais frágeis. Cabe mencionar que as faixas etárias estabelecidas nos referidos estudos não coincidem com as que foram adotadas nesta pesquisa, pois, em razão do número reduzido de participantes, optou-se por manter certo equilíbrio na distribuição. A seguir, focalizamos os dados em relação à formação acadêmica dos participantes.

**Tabela 9** - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo a formação acadêmica (graduação)

<b>Graduação</b>	<b>N</b>	<b>Autoeficácia total</b>	<b>Planejamento e colaboração</b>	<b>Regência de sala</b>
Geografia	4	79,25	40,00	39,25
Ciências	5	80,80	40,40	40,40
História	4	77,50	39,00	38,50
Letras	12	78,58	40,08	38,50
Educação Física	7	75,00	37,00	38,00
Matemática	8	74,13	37,63	36,50
Pedagogia <sup>7</sup>	3	85,33	44,67	40,67
Artes	2	74,50	36,00	38,50
Valores de Anova (F)		0,699	1,325	0,296
Valores de significância entre os grupos ( <i>p</i> )		0,672	0,266	0,951

Fonte: Elaboração própria (2023).

<sup>7</sup> O(a)s docentes com graduação em “Normal superior” optamos por manter no grupo “Pedagogia”, conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual estabeleceu novas diretrizes para os cursos de licenciaturas de Pedagogia, enquanto o modelo de oferta para nível normal superior foi extinto.

A Tabela 9 nos revela que o(a)s professore(a)s com maior pontuação na escala completa foram o(a)s graduado(a)s no curso de “Pedagogia” (85,33), seguido(a)s pelo(a)s graduado(a)s em “Ciências” (80,80); em contrapartida, aquele(a)s que obtiveram menor pontuação foram o(a)s licenciado(a)s em “Matemática” (74,13), seguido(a)s pelo(a)s graduado(a)s em Artes (74,50).

Na dimensão “Planejamento e colaboração”, o(a)s docentes com maior pontuação foram o(a)s graduado(a)s em “Pedagogia” (44,67), seguido(a)s pelo(a)s graduado(a)s em “Ciências” (40,40), e o(a)s que obtiveram os menores *scores* foram o(a)s formado(a)s em “Artes” (36,00), acompanhado(a)s do(a)s graduado(a)s em “Educação Física” (37,00).

Na subescala “Regência de sala”, o(a)s licenciado(a)s com maiores pontuações foram de “Pedagogia” (40,67), seguido(a)s pelo(a)s licenciado(a)s em “Ciências” (40,40); já aquele(a)s graduado(a)s em “Matemática” (36,50), acompanhado(a)s pelo(a)s de “Educação Física” (38,00), registrando as menores pontuações. No entanto, as diferenças observadas não possuem significância estatística em nenhuma dimensão da escala; o contrário aconteceu no estudo da Martins (2018), no qual a autora encontrou diferenças significativas estatística do(a)s professore(a)s com formação em “Pedagogia” e “Pedagogia e outra licenciatura”, mostrando-se com uma crença mais robusta para práticas inclusivas, em relação aos(às) formado(a)s em “outras licenciaturas”. Essa significância ocorreu na escala completa e na subescala “Planejamento e colaboração”.

De um modo geral, na nossa amostra, aquele(a)s graduado(a)s em Pedagogia obtiveram as maiores pontuações em relação aos(às) docentes com formação em outras licenciaturas. Esse achado corrobora os resultados encontrados em outras pesquisas (MARTINS (2018); NINA (2021)).

Na Tabela 10, apresentamos as pontuações obtidas na EEDPI – escala completa – e nas suas dimensões, referentes ao tipo de Instituição em que a graduação foi cursada, se pública ou particular, do(a)s participantes.

**Tabela 10** - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo o tipo de Instituição, se pública ou particular

(continua)

Instituição	N	Autoeficácia total	Planejamento e colaboração	Regência de sala
Pública	38	77,82	39,21	38,61

(conclusão)

Instituição	N	Autoeficácia total	Planejamento e colaboração	Regência de sala
Particular	7	77,14	39,29	37,86
Valores de Anova (F)		0,032	0,002	0,111
Valores de significância entre os grupos ( <i>p</i> )		0,858	0,969	0,740

Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme observado na Tabela 10, aquele(a)s docentes que cursaram sua graduação tanto em instituições públicas quanto em rede privada tiveram diferenças muito sutis em suas pontuações médias, de modo que tais diferenças não são estatisticamente significativas.

Na sequência, os dados foram confrontados em relação à especialização em nível de pós-graduação: (a) “pós-graduação em Educação Especial”, (b) “Outras áreas do conhecimento”, (c) “Não possui nenhuma especialização”.

**Tabela 11** - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo a especialização em nível *lato sensu*

Pós-graduação	N	Autoeficácia total	Planejamento e colaboração	Regência de sala
Não possui	4	68,50	34,25	34,25
Outras áreas	35	78,00	39,37	38,63
Educação Especial	6	82,17	41,67	40,50
Valores de Anova (F)		3,130	3,657	1,714
Valores de significância entre os grupos ( <i>p</i> )		0,054	0,034	0,193

Fonte: Elaboração própria (2023).

Segundo a Tabela 10, verificamos que houve diferença significativa estatisticamente na subescala “Planejamento e Colaboração,  $p > 0,05$ , conforme valor do teste de Anova, cuja significância foi  $p = 0,034$ . Observamos que o(a)s professore(a)s com maiores pontuações

obtidas foram aquele(a)s com especialização em Educação Especial, nas três dimensões da escala: “Autoeficácia total” (82,17), “Planejamento e Colaboração” (41,67) e “Regência de Sala” (40,50). Em contrapartida, aquele(a)s professore(a)s que não possuem nenhuma pós-graduação *lato sensu* foram o(a)s que obtiveram as menores pontuações nas respectivas dimensões – “Autoeficácia total” (68,50), “Planejamento e Colaboração” (34,25) e “Regência de Sala” (34,25).

A fim de examinarmos mais especificamente a diferença estatística encontrada na Tabela 10 ( $p= 0,34$ ), ou seja, entre quais grupos, particularmente, houve diferenciação, realizamos um teste *post hoc* (Tukey), para que fosse possível saber os valores de significância entre os três grupos, pois esse teste apresenta as comparações múltiplas de ambos os grupos, sinalizando onde houve a diferença significativa (MARÔCO, 2014), segundo exposto na Tabela 12.

**Tabela 12** - Distribuição dos valores de significância do teste *post hoc* em relação aos resultados da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e a formação docente em nível de Pós-Graduação *lato sensu*

<b>Especialização (<i>lato sensu</i>)</b>	<b>Autoeficácia total (<i>p</i>)</b>	<b>Planejamento e colaboração (<i>p</i>)</b>	<b>Regência de sala (<i>p</i>)</b>
Pós-graduação em Educação Especial X Não possui nenhuma	0,046	0,028	0,175
Valor de significância entre os grupos			
Pós-graduação em Educação Especial X Outras áreas	0,456	0,520	0,707
Valor de significância entre os grupos			
Pós-graduação em Outras áreas X Não possui nenhuma	0,103	0,074	0,274
Valor de significância entre os grupos			

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os dados distribuídos na Tabela 12 apontam que a diferença estatística significativa ocorreu com maior peso entre o(a)s professore(a)s “com pós em Educação Especial” e o(a)s que “não possuem nenhuma pós-graduação”, obtendo ( $p= 0,028$ ), na subescala “Planejamento e colaboração” e na escala completa “Autoeficácia Total”, ( $p= 0,046$ ), mas não entre aqueles que a possuem em outras áreas do conhecimento.

A seguir, os dados foram confrontados com respeito ao tipo de instituição onde os participantes realizaram sua especialização, se pública, particular ou ambas (em casos de mais de uma especialização), conforme apresentado na Tabela 13.

**Tabela 13** - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo a Instituição, se pública, particular ou ambas

Instituição	N	Autoeficácia total	Planejamento e colaboração	Regência de sala
Pública	5	80,80	39,80	41,00
Particular	31	77,55	39,10	38,45
Ambas	3	83,67	43,33	40,33
Valores de Anova (F)		0,883	1,323	0,608
Valores de significância entre os grupos (p)		0,422	0,279	0,550

Fonte: Elaboração própria (2023).

De acordo com a Tabela 13, o(a)s docentes que cursaram especializações em instituições, tanto particulares quanto públicas, obtiveram as maiores pontuações para a “Autoeficácia total” (83,67) e “Planejamento e colaboração” (43,33). No tocante à “Regência de sala”, o(a)s participantes que cursaram em Instituições públicas apresentaram os maiores índices (41,00), na respectiva dimensão. Aquele(a)s que cursaram sua especialização apenas em estabelecimentos de rede “particular” registraram as menores pontuações em todas as dimensões da escala, “Autoeficácia total” (77,55), “Planejamento e Colaboração” (39,10) e “Regência de sala” (38,45).

Na sequência, os dados foram cotejados em relação à modalidade de ensino na qual o(a)s participantes realizaram sua especialização, isto é, se presencial, à distância ou ambas<sup>8</sup>, segundo a Tabela 14.

<sup>8</sup> O termo “ambas” se refere aos(às) professore(a)s com mais de uma especialização, pois, no questionário, não havia a mencionada opção; isso significa que esse grupo pode ter realizado uma pós na modalidade “Presencial” e/ou “A distância” ou mediante articulação entre ambas (semipresencial).

**Tabela 14** - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo a Modalidade de ensino, se presencial, à distância ou ambas

Modalidade de ensino	N	Autoeficácia total	Planejamento e colaboração	Regência de sala
Presencial	20	80,35	40,35	40,00
A distância	12	76,17	37,67	38,5
Ambas	8	77,38	40,38	37,00
Valores de Anova (F)		0,973	1,691	1,017
Valores de significância entre os grupos (p)		0,387	0,198	0,372

Fonte: Elaboração própria (2023).

Com base na Tabela 14, o(a)s docentes que fizeram a sua especialização na modalidade de ensino presencial foram o(a)s que evidenciaram as maiores pontuações, nas seguintes dimensões da EEDPI: “Autoeficácia total” (80,35) e “Regência de sala” (40,00). O contrário aconteceu com o(a)s professore(a)s que somente participaram de curso de especialização a “distância”, nas dimensões, “Autoeficácia total” (76,17) e “Planejamento e Colaboração” (37,67). Na dimensão “Regência de sala” (37,00), foram o(a)s docentes com a participação em ambas as modalidades de ensino que menos pontuaram. Não encontramos diferenças significativas estatisticamente.

Destacamos que, ao focarmos apenas nas médias daquele(a)s docentes que realizaram sua especialização na modalidade “presencial”, comparado(a)s com o grupo “a distância”, os primeiros se julgaram mais autoeficazes para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, em relação aos últimos.

Na Tabela 15, reunimos em dois grupos os dados referentes às disciplinas ministradas, tendo em vista a Base Nacional Curricular Comum: o primeiro é composto pelas seguintes licenciaturas – Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Inglês, n= 25; o segundo é integrado pelas demais áreas – Matemática, Ciências, História e Geografia n= 20.

**Tabela 15** - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo as disciplinas ministradas

<b>Disciplina Ministrada</b>	<b>N</b>	<b>Autoeficácia total</b>	<b>Planejamento e colaboração</b>	<b>Regência de sala</b>
Linguagens	25	77,84	39,32	38,52
Outras áreas	20	77,55	39,10	38,45
Valores de Anova (F)		0,11	0,025	0,002
Valores de significância entre os grupos ( <i>p</i> )		0,916	0,874	0,966

Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme a Tabela 15, as pontuações obtidas pelos dois grupos, “Linguagens” e “Outras áreas”, foram bem similares, de sorte que também não houve a presença de diferenças significativas estatisticamente entre os grupos.

Na Tabela 16, a seguir, apresentamos os dados atinentes às disciplinas que abordavam a temática da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, na graduação do(a)s participantes.

**Tabela 16** - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo as disciplinas relacionadas à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva na graduação

<b>Disciplinas de Educação Especial e/ou Inclusiva na graduação</b>	<b>N</b>	<b>Autoeficácia total</b>	<b>Planejamento e colaboração</b>	<b>Regência de sala</b>
Não	30	77,37	39,30	38,07
Sim	15	78,40	39,07	39,33
Valores de Anova (F)		0,129	0,026	0,544
Valores de significância entre os grupos ( <i>p</i> )		0,721	0,874	0,465

Fonte: Elaboração própria (2023).

O(a)s professore(a)s que tiveram alguma disciplina associada à Educação Especial e/ou Inclusiva, na graduação, indicaram uma maior crença de autoeficácia em relação aos(às) que não tiveram contato com a temática, na escala completa “Autoeficácia total” (78,40) e “Regência de sala” (39,33), contudo, não houve significância estatística, o que nos leva a supor que existem requisitos para que a formação atue sobre a autoeficácia para práticas inclusivas. Na subescala “Planejamento e colaboração”, as pontuações foram demasiado próximas.

Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019) encontraram em sua amostra composta por graduandos em Educação Física (188), de uma Instituição pública e uma particular, aquele(a)s participantes com experiência ao ensino de aluno(a)s público da Educação Especial, registraram maiores médias de autoeficácia docente para o ensino inclusivo, porém, houve significância estatística apenas na dimensão da escala referente a inclusão de alunos com deficiência física. Destaque que as dimensões avaliadas da escala utilizada no referido estudo era, para o ensino de alunos com deficiência física, intelectual e visual. Ademais, o(a)s participantes da Instituição pública, obtiveram as médias mais próximas da significância correlacionadas as fontes, estados físicos e afetivos, (FERNANDES, COSTA FILHO e IAOCHITE, 2019), a autora e os autores, destacaram que, a referida Instituição pública, se dava de forma integral e, propiciava oportunidades de contato com o público da Educação Especial por meio de disciplinas obrigatórias e projetos de extensão e pesquisa, ou seja, atividades extracurriculares.

Embora o(a)s participantes do nosso estudo em sua maioria (30) não tiveram disciplinas relacionadas com a temática da Educação Especial e/ou inclusiva na formação inicial, porém como já estavam atuando nas classes comuns e, registraram o atendimento à aluno(a)s público da Educação Especial, ao que indica, parece que este fato pode ter contribuído para a sua percepção de autoeficácia e explicar a não significância estatística. Uma vez que este(a)s docentes exibiram uma crença alta de autoeficácia para o ensino inclusivo.

Observam-se, a seguir, os dados cotejados aos cursos frequentados pelo(a)s docentes, nos últimos cinco anos, referentes à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, distribuídos na Tabela 17.

**Tabela 17** - Distribuição da média do(a)s participantes na Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas e análise de variância segundo os cursos relacionados à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva

<b>Cursos Educação Especial e/ou Inclusiva</b>	<b>N</b>	<b>Autoeficácia total</b>	<b>Planejamento e colaboração</b>	<b>Regência de sala</b>
Nenhum	25	76,56	38,24	38,32
Possui	20	79,15	40,45	38,70
Valores de Anova (F)		0,920	2,715	0,054
Valores de significância entre os grupos ( <i>p</i> )		0,343	0,107	0,818

Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme a Tabela 17, aquele(a)s que realizaram cursos referentes à Educação Especial e/ou Inclusiva exibiram as maiores médias para “Autoeficácia total” (79,33), “Planejamento e colaboração” (40,72); entretanto, em “Regência de sala” (38,70) a diferença foi mais sutil. Destarte, as diferenças não apresentam significância estatística.

Na sequência, serão expostos e discutidos os resultados provenientes das opiniões do(a)s professore(a)s quanto à formação e autoeficácia para práticas inclusivas, extraídas do questionário de formação docente e qualitativamente analisadas.

## **5.1 Formação e autoeficácia para práticas inclusivas na visão dos professores**

A fim de verificarmos as opiniões dos docentes sobre a formação enquanto constitutiva do senso de preparo para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial, analisamos as respostas aos questionários, no que concerne à formação inicial e/ou continuada. Os resultados foram categorizados da seguinte maneira: (a) Formação inicial e autoeficácia docente para práticas inclusivas, (b) Formação continuada e autoeficácia docente em relação à Educação Especial, (c) Ausência de formação continuada, (d) Valorização da formação continuada e (e) Efetividade da política pública de inclusão. Vale destacar que essas categorias e suas respectivas subcategorias estão apresentadas no Quadro 5, anunciado no método.

### **5.1.1 Formação inicial e autoeficácia docente para práticas inclusivas**

Esta categoria foi composta pelas opiniões de cinco professore(a)s e contempla as subcategorias “articulação entre teoria e prática” e, “profundidade do estudo”.

A subcategoria “Articulação entre teoria e prática” englobou a opinião de cinco professore(a)s e revelou a importância de que o conhecimento científico esteja vinculado às práticas pedagógicas, de modo a favorecer o senso de preparo para o atendimento das necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial. No entanto, apenas um professor considerou ter experienciado tal articulação, em sua formação inicial: “[...] foi bem abordada, com conteúdo e aulas práticas específicas.” (P10). Contrariamente, os relatos de quatro professore(a)s fizeram referência à ausência de abordagem prática, como nos seguintes exemplos: “[...] faltou a prática, tive aula de educação especial só com a base teórica.” (P44); “[...]a disciplina na universidade, na teoria não condiz com a realidade em sala.” (P08).

A subcategoria “Profundidade do estudo” foi formada a partir de dois relatos nos quais se expressa a necessidade de uma discussão sobre a educação inclusiva bem aprofundada/abordada na graduação, e não de forma muito genérica, dadas as particularidades individuais de cada grupo/aluno que compõem o público da Educação Especial: “De forma bem sucinta, precisei procurar curso para me aperfeiçoar.” (P18); “Não, a professora vivia de atestado médico. Se a vi foi umas duas vezes na instituição.” (P26).

Os excertos que constituem essa categoria nos ajudam a compreender as respostas dos participantes, quando questionamos os que tiveram disciplinas ligadas à Educação Especial, durante a formação inicial (15), sobre a opinião acerca da promoção de senso de preparo para a inclusão escolar. Seis participantes consideraram que a referida formação não contribuiu para prepará-los, mesmo quantitativo daqueles que perceberam tal contribuição, enquanto três entenderam que o incremento do senso de preparo foi parcial.

Com base nos argumentos do(a)s participantes que enfatizam a articulação entre teoria e prática, podemos perceber que a fonte de experiência de domínio/direta poderia ter contribuído para o fortalecimento de sua crença de autoeficácia docente, para a inclusão do público da Educação Especial, durante as aulas vivenciadas na graduação. Essas informações, como a falta da prática na formação inicial, atestam e reforçam a teoria de Bandura (2009), ao eleger a experiência de domínio como a fonte mais eficaz para o fortalecimento da autoeficácia. Ainda, conforme o autor, é por meio da realização da atividade direta que unimos os indicadores mais autênticos do que é preciso para se obter sucesso na tarefa. Nessa direção, quanto à inclusão de alunos com NEE, Nozi (2020) encontrou, junto a 20 professoras regentes de classes

comuns, a experiência direta, como a fonte de informação que mais contribuiu para a percepção da crença.

A ênfase na relação teoria e prática, como aspectos inseparáveis na formação docente, tem-se mostrado de grande valia na (re)construção da crença de autoeficácia para o ensino inclusivo, conforme apontado por Martins (2018), já que esses elementos foram zelados, ou seja, uma condição indispensável durante a oferta de um curso de formação continuada e, como efeitos positivos, a elevação da crença de autoeficácia para práticas inclusivas.

### 5.1.2 Formação continuada e autoeficácia docente em relação à Educação Especial

A respeito dos cursos de formação continuada frequentados nos últimos cinco anos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, o(a)s participantes foram questionados a propósito do surgimento de senso de preparo, a partir da formação. Foram identificadas sete subcategorias: (a) aquisição de conhecimentos, (b) qualidade da formação, (c) aligeiramento e descontinuidade, (d) articulação entre teoria e prática, (e) modalidade da formação, (f) profundidade do estudo, (g) necessidade de aperfeiçoar a prática. Vale destacar que 21 docentes nos informaram sobre a opinião acerca da promoção de senso de preparo para a inclusão escolar: dois participantes consideraram que os referidos cursos ou formações não contribuíram para prepará-los, oito alegaram que perceberam tal contribuição, enquanto 11 declararam que o incremento do senso de preparo foi parcial.

A subcategoria “Aquisição de conhecimentos” englobou a opinião de quatro docentes, as quais nos revelaram que ter conhecimentos sobre o público-alvo da Educação Especial, tais como suas causas, novos métodos de ensino, uma observação mais rigorosa da necessidade individual apresentada pelo(a)s aluno(a)s, entre outros, possibilita ao(à) professor(a) elaborar um planejamento de ensino mais eficaz. Vejamos alguns relatos: “Sim, consigo observar e analisar a especificidade do aluno, e planejar uma forma prática de ensino adequada.” (P02); “Sim, os cursos que participei foram importantes para ter o conhecimento de causa. Até então, não tinha conhecimento suficiente para trabalhar com os alunos. O sentimento de preparo foi suficiente.” (P13); “Sim, foram os novos métodos voltados especificamente para a área da educação especial e inclusiva.” (P20); “Sim, estou no percurso do curso, iniciei a pouco tempo, porém o introdutório já me dá a visão para trabalhar com a educação inclusiva.” (P35);

Desse modo, adquirir conhecimentos específicos para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial, através de cursos, tem-se mostrado como algo influenciador no senso de preparo do docente, em especial no aumento de sua autoeficácia para atender esses

alunos, nas classes comuns. Adicionalmente, os externos aqui apresentados parecem justificar o motivo que este(a)s participantes exibiram maiores médias de autoeficácia para o ensino inclusivo em relação aos que não registraram participação nenhuma nos últimos cinco anos e, por sua vez a indicação de 13 docentes, destacando que a contribuição dessas capacitações foi nada e/ou parcial, para a sua percepção do senso de autoeficácia, pode explicar a ausência de significância estatística entre os grupos, conforme a Tabela 17.

Essas argumentações da nossa amostra têm respaldo na literatura; por exemplo, Martins (2018) destaca que um dos aspectos favoráveis, indicados pelo(a)s participantes de uma formação, como a aquisição de conhecimentos atinentes à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual e Altas Habilidades ou Superdotação, foi fortemente associado ao senso de preparo do(a)s docentes. Em relação aos últimos, o relato de um(a) participante aponta que foi bom aprender sobre o(a)s aluno(a)s com AH/SD, como identificá-los e, adicionalmente, incluí-los nas aulas (MARTINS, 2018). Nesse sentido, pensamos que a formação lhe proporcionou uma mudança de concepção, oriunda do conhecimento adquirido sobre a temática.

Em um outro estudo, algumas características da consultoria colaborativa também demonstraram uma relação positiva no fortalecimento da crença da educadora participante, a partir da centralidade do processo de discussão e reflexão, entre pesquisador/consultor e participante(es), de sorte a traçar caminhos das práticas pedagógicas, nesse caso, a disseminação do conhecimento sobre a inclusão de autistas (CANABARRO, 2018).

A subcategoria “Qualidade da formação” foi discutida em função de dois relatos, ressaltando-se que cursos com profissionais capacitados, materiais didáticos adequados e oficinas práticas foram considerados fatores críticos para o senso de preparo do(a)s participantes da nossa amostra: “Parcialmente, porque é preciso que o professor tenha disponível profissionais da área que ofereçam cursos na área da inclusão, com oficinas e montagem de atividades para melhor preparar o professor.” (P21). Veja-se outro depoimento:

Sim, enquanto trabalhava na secretaria de educação de Ladário, participei de um curso de Libras e um curso oferecido pela FUNDESPORTE em Campo Grande sobre esportes paralímpicos, os professores eram capacitados, a formação prática foi esclarecedora e o material didático completo. (P18).

Com base nos relatos, inferimos que profissionais qualificados dizem respeito a formadores que exibem um bom domínio e entendimento da temática a ser trabalhada. Por exemplo, ao discutir a inclusão de alunos com autismo e altas habilidades ou superdotação, ao ler e refletir sobre duas formações desenvolvidas pelas autoras, observamos seu domínio sobre

o assunto, além da conexão do aporte teórico com a prática, exibição de modelos, realizando atividades inclusivas bem-sucedidas e dispondo de materiais que contemplem recursos pedagógicos adaptados, como indicativos, possibilitando a organização de atividades em variados níveis de habilidades cognitivas e psicomotoras (MARTINS, 2018; CANABARRO, 2018). Ao que indica, esses elementos podem aumentar a percepção de qualidade da formação e incidir positivamente para a (re)construção da crença de autoeficácia.

A subcategoria “Aligeiramento e descontinuidade” foi formada através de quatro relatos, desvelando que aqueles cursos com poucas horas-aulas, descontinuidade, apenas palestras e pouca atividade prática não têm tanto impacto positivo para a elevação da crença de autoeficácia: “Parcialmente, poucas horas-aula.” (P05); “Parcialmente, foram cursos oferecidos pela secretaria de educação, núcleo de informação. Esses cursos infelizmente têm a carga horária reduzida. E eles não são ofertados continuamente.” (P19); “Parcialmente, fiz o curso de Libras porém só a primeira etapa. Não teve continuidade o curso.” (P22); “Parcialmente, foi mais uma palestra do que formação, foi uma palestra com relatos de experiência, poucos exercícios para atividades inclusivas.” (P44).

Parece que ofertar cursos/formações aos docentes com uma carga horária muito reduzida e não oferecer continuidade ao estudo iniciado não enseja um bom senso de preparo. Já o contrário representa um melhor caminho, pois a consultoria colaborativa oferecida por Canabarro (2018) envolveu 15 encontros presenciais, com média de uma hora de duração, por consultoria, sendo que a autora destaca que essa continuidade pode ter favorecido o aumento da autoeficácia. Martins (2018) proporcionou 10 encontros, cada um com três horas de duração, ao longo de dois meses. Consideramos um quantitativo de horas/curso adequado, no entanto, a autora frisa que dificilmente os saberes serão esgotados, nem a necessidade de adquirir conhecimentos será sanada. É sob essa perspectiva que o investimento na formação docente deve ser contínuo.

A subcategoria “Articulação entre teoria e prática” foi constituída por cinco relatos, os quais expressam que a falta de experiência e/ou momentos práticos com o(a)s discentes público-alvo da Educação Especial teve um papel crucial no julgamento de autoeficácia no(a)s participantes do nosso estudo, de maneira que, mesmo diante de uma abordagem teórica bem discutida, quando esta é desarticulada da realidade prática docente, não proporciona um senso de preparo robusto, segundo se pode verificar a seguir: “Parcialmente, pois acredito que só estaria preparada quando vivenciasse, na teoria é uma coisa, mas a prática nos aperfeiçoa.” (P23); “Parcialmente, [...]. Mesmo cursando Mestrado, o tempo não foi suficiente para a

realidade da prática no ambiente de trabalho.” (P30); “Parcialmente, precisamos de mais ferramentas para esse ensino.” (P42); “Parcialmente, em relação às especificidades são sempre bem claras as explicações. Porém, teoricamente é de uma forma, mas na prática sempre será de outra maneira.” (P45); “Não, foi somente uma formação, não apresentou nada prático para me auxiliar na escola.” (P34).

As explicações do(a)s professore(a)s da nossa amostra a respeito da articulação entre teoria e prática como uma variável importante na promoção do senso de preparo corrobora a literatura. Martins (2018) promoveu o aumento da autoeficácia, através de uma formação em que a teoria e a prática foram condicionantes indissociáveis no trabalho formativo. Canabarro (2018) também o fez, no processo formativo de uma professora, a partir da consultoria colaborativa.

A subcategoria “Modalidade da formação” foi constituída com base no seguinte relato: “Parcialmente, pois o curso foi a distância, a experiência que eu tenho é em sala de aula como docente e nas leituras referentes à educação inclusiva.” (P27). Essa opinião parece depreciar a modalidade de educação a distância, em razão de uma possível desarticulação com a prática, ao passo que a menção às leituras realizadas não deixa claro se estas foram espontâneas, o que representaria a ausência de estudo teórico na formação recebida ou se eram o cerne do curso.

“Profundidade do estudo” foi uma subcategoria gerada com base em três relatos, os quais expressam que, quando os cursos desenvolvem discussões sobre a Educação Inclusiva e/ou do público-alvo da Educação Especial, de modo muito superficial e/ou bem generalizado, não proporcionam um senso de preparo aos docentes: “Não, é preciso um estudo aprofundado sobre cada deficiência.” (P12); “Não, acredito que para isso, nada melhor que um curso específico para educação inclusiva.” (P40); “Não, pois foram muito superficiais.” (P41).

A falta de um aprofundamento sobre uma temática como, por exemplo, avaliar um aluno com autismo, foi tomada como um processo difícil de ser concretizado pela professora; no entanto, após as intervenções da pesquisadora e a apresentação de materiais/instrumentos destinados a esse processo, a educadora, de posse desses mecanismos, afigurou-se mais segura, o que, por sua vez, impactou no seu julgamento posterior para realizar tal tarefa (CANABARRO, 2018).

A subcategoria “Necessidade de aperfeiçoar a prática” foi gerada em vista do relato do(a) participante P15, realçando que a educação inclusiva é possível através de aperfeiçoamento das práticas de ensino. “Sim, percebi através do curso a necessidade de aperfeiçoamento na forma de trabalhar com a educação inclusiva.” (P15).

Essa necessidade de aperfeiçoar a prática vai ao encontro dos resultados apresentados por Engel (2020), quando as participantes da amostra apontaram que se sentiam mais motivadas e começaram a buscar por novas práticas pedagógicas, a favor da promoção de uma efetiva aprendizagem do(a)s discentes. O autor enfatizou o aumento da autoeficácia associada à motivação e a mudança na prática de ensino, em razão de encontros interventivos, com oficinas e dinâmicas, explorando as fontes de autoeficácia e suas implicações na prática docente.

Conforme exposto por P15, percebemos também que, quando o(a) docente possui um pensamento ou uma concepção errônea sobre uma temática, em função de determinada formação, é possível efetuar tal mudança ou prover-lhe conhecimentos corretos (MARTINS, 2018) e, por conseguinte, levar à procura por novas práticas pedagógicas (ENGEL, 2020).

A seguir, discutiremos alguns elementos e/ou motivos levantados pelo(a)s docentes, que os levaram a não participar de formações, cursos e especialização que tivessem como temática a Educação Especial e/ou Inclusiva, nos últimos cinco anos.

### 5.1.3 Ausência de formação continuada

Foram obtidas opiniões do(a)s docentes que remetem à ausência de formação continuada, nos últimos cinco anos, envolvendo a Educação Especial e/ou a Educação Inclusiva, em que identificamos três subcategorias: (a) formação continuada institucional, (b) investimento profissional e (c) formação em serviço.

A subcategoria “Formação continuada institucional” foi formada a partir de 12 relatos, dos quais apenas apresentaremos três; estes expressam que foram poucas as formações ofertadas pela Rede de Educação do município de Ladário-MS sobre a temática da Educação Inclusiva e, quando ocorreram, não conseguiram atingir todo(a)s o(a)s docentes que atuam nas escolas públicas de dependência municipal. Adicionalmente, refere-se à falta de oportunidades, de acesso gratuito e (des)informação a respeito do oferecimento de cursos: “Não, os cursos relacionados à educação inclusiva não foram oferecidos pela rede.” (P01); “Não fui convidado a fazer a inscrição para o curso.”; “Não foi oferecido curso, e sim palestra.” (P14); “Falta de acesso gratuito, pois somos professores da rede pública.” (P25).

Cardoso (2018) verificou que a rede municipal de Ladário – MS ofertou o curso de Libras, no período de 2018, destinado aos(às) docentes, aos(às) funcionário(a)s da Rede Municipal de Ensino e à comunidade. Os encontros eram no período noturno, às quintas e sextas-feiras, com duas horas por dia. Mas, quando da coleta dos dados, estávamos enfrentando

um momento difícil, provocado pela Covid-19, o que pode ter dificultado a circulação das informações sobre a oferta de cursos, nesse período. Também consideramos que havia professore(a)s que tinham recém-iniciado o trabalho na rede de ensino.

Durante o período pandêmico, muito(a)s professore(a)s também tiveram que buscar outras formações, uso das tecnologias, edição de vídeos, entre outros elementos. Além disso, várias angústias foram expostas pelos professores, em face das incertezas pelas quais passamos, tais como o ensino híbrido (presencial e a distância, juntos), a existência de profissionais do grupo de risco, preocupação em como seria o contato com o(a)s aluno(a)s, lástimas igualmente encontradas em pesquisas implementadas em meio à pandemia (PAGANOTTI, 2021).

A subcategoria “Investimento profissional” englobou 11 relatos, porém, focalizaremos somente quatro, que expressaram a ausência da participação em cursos na área da Educação Especial e/ou Inclusiva, por conta da falta de tempo (9), desinteresse (2), falta de acesso disponível (1) e gratuidade (1): “Não tive interesse” (P08); “Eu não participei devido a questão tempo, porém pretendo realizar um curso na área inclusiva.” (P16); “Talvez não foi oferecido ou não me interessou.” (P26); “Falta de tempo e também recursos financeiros, pois a maioria dos cursos são cobrados e muitas vezes fica complicado a participação em massa dos professores da rede pública.” (P29).

Destacamos que essa falta de tempo para se dedicar à formação continuada do(a)s profissionais pode estar ligada à sobrecarga da função docente. Viegas (2022) encontrou vários exemplos, tais como ter que utilizar os domingos para organizar os planejamentos, ter de trabalhar em várias escolas, às vezes, atuar em jornada de até 60 horas, equivalente a três períodos (manhã, tarde e noite), com turmas lotadas, além das atividades domésticas. Por vezes, esses elementos podem ser um dificultador para dar continuidade à formação profissional, conforme relatado por um participante da referida pesquisa, ao precisar trancar uma faculdade por não conseguir dar conta de desenvolver as atividades da docência e prosseguir nos estudos.

“Formação em serviço” foi formada a partir de um relato: “[...] os cursos para os professores da rede pública deveria ser mais acessível, ou seja, em um determinado horário em que os professores pudessem participar.” (P29).

Uma forma de aliviar a sobrecarga docente seria garantir que a formação continuada ocorresse em horário de serviço e de forma gratuita; do contrário, pode não haver participação, de acordo com a constatação de Oliveira (2012), ao analisar o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, destinado à formação continuada, o qual visava a fomentar e a disseminar a Educação Inclusiva. O estudo revelou a dificuldade de professore(a)s em participar do curso,

oferecido ao longo de uma semana, em razão do fato de precisarem pagar outro(a) profissional para o(a)s substituir, algo que não aconteceu com os coordenadores, visto que não houve a necessidade de pagar alguém para desempenhar suas funções, enquanto estavam no programa formativo.

#### 5.1.4 Valorização da formação continuada

A categoria “Valorização da formação continuada” contém três subcategorias; (a) Formação permanente, (b) Provedora de senso de eficácia e (c) Aquisição de competências necessárias.

A subcategoria “Formação permanente” resultou dos relatos de 13 professore(a)s, evidenciando que a discussão da temática da Educação Especial e/ou Inclusiva deve se dar desde a formação inicial e permanecer ao longo da carreira profissional, ou seja, trata-se de um processo que deve ocorrer de forma constante, possibilitando a atualização dos seus conhecimentos, ideias e o preparo desse(a) docente, de modo que ele(a) consiga atender de forma satisfatória as necessidades individuais do público-alvo desta pesquisa, pois o simples fato de o(a) aluno(a) estar na sala de aula não significa que este(a) está sendo incluído, segundo realçado por Neres e Kassar (2016), para quem disponibilizar revistas ou papéis para que o aluno desenhe enquanto os demais realizam atividades propostas é uma prática excludente.

Na sequência, apresentamos alguns relatos que integram essa subcategoria: “[...] formação docente para enfrentar esses desafios, tem que começar em curso superior na sua formação acadêmica de professores.” (P03); “[...] porque precisamos de orientações constantemente para trabalhar com o público da educação especial.” (P04); “Para poder atender os alunos de maneira ideal e satisfatória é necessário a capacitação dos profissionais de educação e constante atualização desse conhecimento.” (P13); “[...] devido as novas atualizações de ideias que abrangem em cada formação propostas para serem praticadas pelos professores.” (P20); “[...] a formação contribui para todos os eixos da educação, mais conhecimento, valorização do ensino aos alunos e ao contexto social.” (P35). Veja-se mais um depoimento:

[...] é uma área de estudo que vem crescendo e se renovando e assim devemos nos atualizar com mais frequência, analisando dentro da minha disciplina, alguns alunos cadeirantes tem limitações de saúde como por exemplo a falta de sudorese, em uma cidade quente como a nossa, no qual o aluno não sua, ou seja, não tem o controle da temperatura corpórea pode passar mal em uma aula

de EF em que o professor não tenha conhecimento do CID por falta de formação e informação. (P18).

A subcategoria “Provedora de senso de eficácia” é composta pelos relatos de seis docentes, dos quais apresentaremos cinco, desvelando que a formação é compreendida como um elemento que pode lhes prover um senso de eficácia, pois destacam que é preciso que estejam preparados para atender o(a)s aluno(a)s público-alvo da Educação Especial, nas salas de aula. “[...] os professores precisam estar preparados para acolher e atender as necessidades, expectativas e demanda de cada aluno, e isso nem sempre acontece.” (P02); “[...] devido à grande demanda de alunos com necessidades especiais, é de fundamental importância o investimento em capacitações, pois não me sinto totalmente capacitada.” (P07); “[...] importantíssimo. Nós professores, temos que estar preparados e capacitados para receber e atender esses alunos.” (P23); “[...] a partir do momento que houver os investimentos nas formações continuadas os professores estarão mais aptos para desenvolver as atividades pedagógicas propostas.” (P25); “[...] porque é necessário preparar os professores para receberem esses alunos, pois há muitos profissionais de educação despreparados para trabalharem com esse público.” (P31).

No que concerne a sentir-se preparado e sua correlação com autoeficácia, Iaochite (2007) encontrou diferença estatística significativa ( $p = 0,000$ ) junto a professore(a)s de Educação Física, quando exibiram uma crença mais robusta para o ensino aquele(a)s que se sentiam mais preparados para a realização de suas atividades. Nesse sentido, acreditamos que os participantes da nossa pesquisa consideram que, participando de formações continuadas, se sentirão mais preparados para atender o(a)s discentes público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns, ademais, parece que deram ênfase a questões técnicas/práticas. Todavia, Engel (2020) enfatiza que, no campo da Educação Especial, é perceptível o investimento em cursos e capacitações visando ao preparo técnico e pedagógico do(a) professor(a) e menos ênfase em suas experiências, crenças, anseios, entre outros. Nesse sentido, uma forma de proporcionar aos(às) docentes algumas habilidades e práticas de ensino inclusivas, além de fortalecer sua crença de autoeficácia, pode ser por meio de formações com base em experiências vicárias, quando são exposto(a)s a modelos, desenvolvendo atividades inclusivas exitosas, porque vivenciar práticas malsucedidas enfraquece a crença (MARTINS; CHACON, 2019).

A subcategoria “Aquisição de competências necessárias” foi gerada por meio de 18 relatos, mas exibiremos apenas cinco, os quais nos indicam que a formação continuada leva o(a)s docentes à aquisição de competências, como planejar uma aula mais eficaz, realizar

adaptações curriculares, confeccionar materiais pedagógicos, preparar atividades e conseguir proporcionar a aprendizagem aos discentes: “[...] considero muito importante sim, pois através dessas formações que nós professores iremos adquirir competências importantes para atender as necessidades educacionais desse público escolar.” (P09); “É preciso capacitar os professores para que eles possam atender essa clientela satisfatoriamente havendo assim uma verdadeira inclusão.” (P12); “[...] não adianta matricular as crianças ditas especiais nas escolas públicas sem preparo dos professores, funcionários e auxiliares.” (P17). Observem-se mais estes:

[...] esse é meu primeiro ano com alunos especiais ainda não tive contato direto por conta da pandemia, talvez por nunca ter trabalhado com alunos inclusivos já sinto a dificuldade em adaptar as aulas de educação física, creio que é muito possível ajudar o desenvolvimento das crianças tanto o psíquico quanto motor. (P44).

[...] a formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho do docente. Favorecendo novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado as práticas pedagógicas. (P32).

De acordo com os manifestos do(a)s participantes da pesquisa, as formações podem lhes oferecer subsídios para que consigam atender o(a)s discentes público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns. Frisamos que os cursos que articularam a teoria e prática, a autorreflexão crítica sobre a própria prática de ensino, assim como a exploração das fontes de autoeficácia, podem contribuir e desenvolver competências e habilidades específicas, para que os docentes venham a atender esse público, nas classes comuns (CANABARRO, 2018; MARTIS, 2018; ENGEL 2020; NOZI, 2020).

A seguir, discutiremos os excertos extraídos das opiniões do(a)s participantes do estudo referentes às políticas públicas de inclusão, ressaltando que essa categoria emergiu de forma bastante inesperada, mas demonstrou que, além das crenças de autoeficácia e da formação, alguns outros fatores também são considerados.

#### 5.1.5 Efetividade da política pública de inclusão

A categoria “Efetividade da política pública de inclusão” foi derivada de cinco depoimentos, indicando que ainda temos que continuar avançando e melhorando as políticas públicas de inclusão, de modo que esta seja realmente executada na prática, assim como se preconiza na escrita, pois, como podemos verificar nos relatos do(a)s docentes, é imperioso o investimento em melhorias nas estruturas escolares, na preparação da equipe escolar como um

todo, na oferta de materiais pedagógicos: “A escola não tem estruturas para compor alunos com tipos de deficiências.” (P33). “[...] não adianta matricular as crianças ditos especiais nas escolas públicas sem preparo dos professores, funcionários e auxiliares.” (P17). “[...] de suma importância. Tanto no investimento com o professor para ter a competência para atender esse público, como investir com materiais e estrutura para trabalhar com os mesmos.” (P40). “[...] o poder público poderia oferecer um apoio de investimento maior em prol da inclusão da educação especial.” (P15). Vejam-se outros dois relatos mais extensos:

[...] baseada na experiência como parte de equipe de formação continuada, reforço a falta de competência pública no apoio, enfrentamento e continuidade em curso de formação e a falta de interesse, no geral, dos que compõem o grupo chamado: EDUCAÇÃO! (P30).

fundamental, pois educação básica é requerente de muitos investimentos materiais e humanos. Assim para um atendimento benéfico e positivo para o público da educação especial, é preciso investir na formação continuada docente, para que esta acolha e trabalhe respeitosamente com a diversidade. (P01).

Essa categoria revela que a formação e a autoeficácia docente são muito importantes, porém, que também existem outras demandas necessárias, para que aconteça a verdadeira inclusão, não somente do(a)s aluno(a)s público-alvo da Educação Especial, nas escolas comuns, mas de todo e qualquer discente, independentemente de sua cor, raça, gênero ou outra condição. A educação inclusiva é um direito garantido por nossa legislação, conforme abordamos na subseção 3.3.1.

Em relação às políticas públicas de inclusão do nosso país, mesmo com avanços significativos, devemos ter sempre a atenção redobrada, a fim de que possamos avançar no sentido de maiores conquistas e não na contramão, como apontado por Santos e Moreira (2021) sobre a Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a qual representa perdas significativas para o público da Educação Especial e, desde que foi apresentada, sofreu duras críticas, tanto que foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, a partir de liminar do ministro Dias Toffoli, referendada por maioria. Ainda os mesmos autores destacam alguns pontos conflitivos, tais como: (a) o retorno de uma escolarização em espaços segregados, (b) a falta de aprendizagem, transferida à pessoa com deficiência, por não ter conseguido se adaptar às classes comuns, desconsiderando as atitudes, barreiras arquitetônicas, falta de formação de professore(a)s, entre outros, enquanto variáveis que também contribuem para tal acontecimento.

Retomando as nossas questões de pesquisa, o(a)s professore(a)s que participaram de nosso estudo indicaram haver uma relação entre o nível de sua autoeficácia com a formação

inicial e/ou continuada, de modo que houve diferenças estatisticamente significativas entre aquele(a)s com especialização em Educação Especial e/ou inclusiva *versus* quem não possuía, na escala completa e subescala “Planejamento e colaboração”. Adicionalmente, mesmo na ausência de significância estatística, ao analisarmos as médias de pontuação, o(a)s docentes que tiveram alguma disciplina relacionada à temática na formação inicial apresentaram maiores *scores* de autoeficácia *versus* quem não teve, na escala completa e subescala “Regência de sala”.

As licenciaturas desses docentes, em sua maioria, não contemplaram disciplinas referentes à temática da Educação Especial e/ou Inclusiva, de sorte que 66,7% (30) marcaram a ausência e apenas 33,3% (15) registraram “sim”. Quanto à sua formação continuada, no tocante a proporcionar-lhes um senso de preparo para atender o(a)s aluno(a)s com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a teoria desarticulada da prática, bem como o aligeiramento e a descontinuidade dos processos formativos não lhes conferiram um senso positivo para o trabalho inclusivo.

No geral, o(a)s professore(a)s que atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), nas classes comuns do município de Ladário – MS, mais especificamente, o(a)s participantes do nosso estudo, revelaram uma crença robusta para o ensino inclusivo, ou seja, creem que são capazes de incluir o(a)s aluno(a)s público-alvo da Educação Especial em suas aulas. No entanto, é imperioso que ocorra algumas outras circunstâncias, tais como formações que articulem teoria com a prática, assim como um estudo mais a fundo sobre cada grupo que compõem a referida temática. Ademais, a concretização por políticas públicas de inclusão mais efetivas, ou seja, investimento e melhorias nas estruturas escolares, oferta de materiais pedagógicos adequados e preparo da equipe institucional como um todo (funcionários, gestores, entre outros).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o espaço escolar é repleto de aluno(a)s com diferentes potencialidades e necessidades individuais, os quais partilham de um mesmo ambiente e aprendem juntos uma gama de conteúdos importantes para a sua vida, tais como ler, escrever e interpretar, pensar logicamente, desenvolver habilidades psicomotoras, criativas, valores, atitudes, entre outros. Fato é que, por muitos anos, aquele(a)s que fugiam dos padrões normais da sociedade, como as pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, não frequentavam esses mesmos espaços (classes comuns), de modo que sua escolarização acontecia em locais segregados. Com efeito, tal realidade aos poucos vem se transformando, fruto de lutas, direitos estabelecidos em legislação e compromissos firmados por nosso país, na promoção da Educação Inclusiva.

Os docentes passavam por um processo formativo (centrado nos princípios homogeneizadores, para atender/ensinar “alunos ditos normais”), no qual muito pouco ou nada se discutia sobre a Educação Especial e/ou Inclusiva, na graduação ou até mesmo na formação continuada. Ora, a mudança de um processo de ensino, pautado agora num princípio inclusivo, em que pessoas com diferentes características e habilidades aprendem juntas, num mesmo espaço, parece não ser uma tarefa tão simples e exige do(a)s professore(a)s uma boa crença de autoeficácia, pois é imperioso que acreditem serem capazes de ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial. nas classes comuns, assim como disporem de um conjunto de habilidades necessárias para a realização de tal tarefa.

A literatura tem destacado e provado que a autoeficácia é um elemento crucial, dado seu poder preditivo e explicativo da ação humana, como postulado por Bandura, uma vez que identificada essa crença, é possível atacar os pontos de maior vulnerabilidade. A revisão de literatura nos permitiu verificar a escassez de estudos que abordem a autoeficácia docente para práticas inclusivas, no nosso país, principalmente no Estado de Mato Grosso do Sul. Ademais, as pesquisas têm procurado identificar as crenças dos docentes e analisá-las junto a uma série de variáveis demográficas, como idade, gênero, etapa de ensino, formação inicial e continuada, entre outras, utilizando-se de técnicas quanti-qualitativas, de sorte a mensurar e examinar alguns fatores que têm contribuído para tal julgamento de capacidade para o ensino inclusivo.

Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a formação docente, na perspectiva da Educação Inclusiva, relacionando-a à autoeficácia dos professores de 6º a 9º ano

do Ensino Fundamental para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial, na rede pública municipal de Ladário-MS.

Desse modo, buscamos identificar a formação inicial e continuada de 45 professore(a)s de 6º a 9º ano, que atuam no ensino comum dessa rede de ensino. Coletamos tais informações por meio do questionário de formação docente. Constatamos que os participantes possuem licenciatura nas suas respectivas áreas de ensino e a maioria (30) não teve disciplinas relacionadas à Educação Especial e/ou Inclusiva, na graduação. Nos últimos cinco anos, 25 participantes registraram não possuir nenhum curso sobre a referida temática, enquanto apenas cinco possuem especialização em Educação Especial e/ou Inclusiva.

Quanto ao objetivo de mensurar e analisar a autoeficácia dos professores de 6º a 9º ano para práticas inclusivas envolvendo alunos público-alvo da Educação Especial, adotamos a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) (MARTINS, 2018), a qual examinamos quantitativamente e encontramos que o(a)s docentes de nosso estudo apresentaram uma crença alta de autoeficácia para práticas inclusivas.

O terceiro objetivo foi implementado sob um olhar quanti-qualitativo; assim, pudemos verificar se há relação entre a formação e a autoeficácia docente, para a Educação Inclusiva. Ao cotejarmos as pontuações obtidas na EEDPI com os dados sobre formação, encontramos diferença significativa estatística, na escala completa e na subescala “Planejamento e colaboração”, entre aquele(a)s com especialização em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva em relação aos que não possuem nenhuma. Embora na ausência de significância estatística, o(a)s docentes que participaram de cursos nos últimos cinco anos, sobre a temática da Educação Especial e/ou inclusiva, exibiram uma crença mais robusta, em relação à aquele(a)s que não participaram.

Por outro norte, conseguimos extrair informações através das opiniões expressas nos questionários, as quais têm respaldo na literatura e destacam que a falta de articulação entre a teoria e a prática pouco contribui para a percepção de preparo. Contudo, ele(a)s acreditam que, participando de formações, podem se sentir mais preparado(a)s para ações futuras junto ao público da Educação Especial.

As investigações encontradas mediante a revisão de literatura indicaram que as propostas interventivas, as formações que articulam a teoria e a prática, além da reflexão, têm propiciado o fortalecimento da autoeficácia. O(a)s participantes do nosso estudo apontaram que formações com carga horária muito pequena, assuntos abordados de forma bem sucinta, às vezes em formatos de palestras, pouco ou nada contribuem no desenvolvimento de habilidades

necessárias para atender o(a)s discentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas classes comuns, o que parece justificar a ausência de diferença estatisticamente significativa, nos níveis de autoeficácia de docentes em relação a ter cursado (ou não) disciplinas de Educação Especial e/ou Inclusiva na graduação ou ter participado (ou não) de cursos ligados à temática, nos últimos cinco anos, considerando-se as queixas docentes, no que tange à superficialidade e ao distanciamento do cotidiano educacional, por parte de determinados processos formativos.

Consideramos ter atingido os objetivos propostos, pois identificar a crença de autoeficácia de professore(a)s que atuam em um determinado contexto e algumas variáveis utilizadas para tal julgamento são elementos que auxiliam na compreensão da teoria. Ademais, focalizamos algumas características desses professores que podem ser utilizadas futuramente, em formações continuadas, no município contemplado.

Como limitação de estudo, enfatizamos que adotamos apenas a EEDPI, que mensura as práticas inclusivas, de um modo geral e não específico. Ora, realçamos esse aspecto, pois o(a)s participantes desta pesquisa informaram, quase em sua totalidade, não ter atendido alunos com altas habilidades ou superdotação, de sorte que, talvez, o(a)s docentes não tenham considerado a inclusão desse(a)s aluno(a)s, no julgamento de sua crença.

Também destacamos ainda como fator limitante, apenas a utilização da EEDPI e, o questionário de formação docente, com poucas questões abertas, destinadas ao trato qualitativo. Adicionalmente destaca-se o tamanho da amostra, que por ter sido pequena, não foi possível verificar algumas variáveis mais a fundo.

Ainda como algo limitante, destacamos o fato de este pesquisador trabalhar na rede de ensino foco do estudo e conhecer alguns(algumas) participantes, o que pode ter influenciado, de alguma maneira, no julgamento da autoeficácia, resultando na exibição de uma alta crença. Conforme Bandura (2006) orienta, em um guia destinado à elaboração para avaliar a autoeficácia, quando as pessoas sabem que seus registros serão avaliados posteriormente pelos pesquisadores, é comum que isso lhes desperte algumas preocupações capazes de superestimar a valoração de suas respostas.

Considerando a diferença superior no número de participantes do gênero feminino sobre o masculino e o número total da amostra por 45 professore(a)s, indicamos a replicabilidade em amostras maiores e mais bem distribuídas, por exemplo, o mesmo quantitativo de docentes para cada área de ensino, Educação Física, Artes, Geografia e assim sucessivamente.

Propomos, para futuros estudos, a utilização de instrumentos variados, tanto a EEDPI quanto os que mensuram, de forma mais específica. Até o momento, existem instrumentos nacionais voltados a avaliar a autoeficácia para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, altas habilidades ou superdotação e autismo. Sugere-se a instrumentalização voltada para outros públicos.

Sugerimos também que os dados sejam coletados e discutidos junto a uma amostra maior, em novas pesquisas, com professores de diversas áreas do conhecimento, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos). Do mesmo modo, indicamos uma ação formativa de caráter interventivo, cuja a teoria e a prática seja condição indissociável em estudos futuros aos docentes atuantes nesta etapa de ensino, mais especificamente, no referido município.

Por fim, as crenças de autoeficácia, em especial para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial e/ou Inclusiva, podem ser um elemento importante a ser trabalhado nas formações inicial e continuada. Acreditamos que explorar a crença pode nos permitir aglutinar elementos, no sentido de proporcionar aos docentes uma calibração de sua autoeficácia e, conseqüentemente, garantir que os alunos tenham um ensino inclusivo, na prática, tal como é preconizado na escrita. Para isso, as formações devem contemplar a autoeficácia, explorando suas fontes de constituição (experiência direta, vicária, persuasão verbal e/ou social e estados somáticos e emocionais), em um contexto em que a teoria está articulada com a prática, com um quantitativo de horas/curso suficientes para testar esses elementos, assim como profissionais/formadores capacitados; adicionalmente, o poder público precisa prover outros subsídios necessários, para que ocorra uma Educação Inclusiva e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, A. V. S. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. Formação Docente–**Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 54-61, 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/30/29>. Acesso em: 17 mar. 2022.

ANPED. Nota Anped sobre possível revisão da Política Nacional de Educação Especial *In: Grupo de Trabalho de Educação Especial* (GT 15).2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-sobre-possivel-revisao-da-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 15 jun. 2021.

AZZI, R. G. Considerações sobre agência humana na obra de Bandura e inserção do assunto em periódicos brasileiros de psicologia. *In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (org.). Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. p. 11-44.

AZZI, R. G. *et al. Introdução à Teoria Social Cognitiva*. Belo Horizonte: Artesã, 2021.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Teoria Social Cognitiva e Teoria da Auto-eficácia: desvendando relações na produção de Bandura. *In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 09-23.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Apresentação *In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 09-10.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. *In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 149-159.

BANDURA, A. Self-efficacy. *In: RAMACHAUDRAN, V. S. (ed.). Encyclopedia of human behavior*, v. 4, p. 71-81. New York: Academic Press, 1994.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. *In: PAJARES, F.; URDAN, T. (ed.). Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age, 2006. v. 5, p. 307-337.

BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. *In: BANDURA, A; AZZI, R. G; POLYDORO, S. A. J. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-42.

BANDURA, A. Reconstrução do “livre arbítrio” a partir da perspectiva agêntica da teoria social cognitiva. *In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (org.). Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. p. 129-200.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n° 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEB/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n° 7.177, de 12 de maio de 2010. Altera o Anexo do Decreto n° 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos -PNDH-3. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 13 maio 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7177.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7177.htm). Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 18 de jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 jun. 2022.

BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.

BZUNECK, J. A. Prefácio. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 11-14.

BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 697-708, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28427/pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

CAIADO, K. R. M. **O Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

CANABARRO, R. C. C. **Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2018. 225. f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16256/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2018\\_CANABARRO\\_RENATA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16256/TES_PPGEDUCACAO_2018_CANABARRO_RENATA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 28 fev. 2022.

CANABARRO, R. C. C.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SCHMIDT, C. Tradução e adaptação transcultural da escala de avaliação de autoeficácia de professores de alunos com autismo: autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 229-246, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbee/a/z7fSJBY9jTF88zwKbsW4w4K/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CARDOSO, F. C. **Formação e atuação de professores de língua portuguesa e língua estrangeira na educação de estudantes surdos em escolas públicas municipais de Ladário – Mato Grosso do Sul**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2018. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/fernanda-camara-cardoso-formacao-e-atuacao-de-professores-de-lingua-portuguesa-e-lingua-estrangeira-da-educacao-de-estudantes-surdos-em-escolas-publicas-municipais-de-ladario-mato-grosso-do-sul/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CARVALHO, A. L. O. F. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva**. 2016. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Campus IV, Jacobina. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/349>. Acesso em: 29 maio 2022.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G; Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, v. 00, n. 58, p. 237-252, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43236>. ISSN 1984-0411. Acesso em: 28 maio 2022.

COSTA, V. B.; DENARI, F. E. Formação docente: reflexões sobre a escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, n. 1, p. 136-146, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5374>. Acesso em: 6 fev. 2022.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, p. 257-273, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsJLvYjnNzQbx7K/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2022.

DIAS, B.V.; DA SILVA, M. L. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 406-429, Edição Especial, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6822>. Acesso em 19 setembro 2022.

DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 25, n. 94, p. 7-25, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>. ISSN 1809-4465. Acesso em: 29 maio 2022.

DIENER, E.; OISHI, S.; PARK, J. Y. An Incomplete List of Eminent Psychologists in the Modern Era. **Inter-university Consortium for Political and Social Research**, Ann Arbor. 2014. <https://doi.org/10.3886/ICPSR35059.v1>. Disponível em: <https://www.icpsr.umich.edu/web/ICPSR/studies/35059/versions/V1>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ENGEL, R. A. **Associações entre autoeficácia docente e estratégias de ensino de professores de instituições de educação especial**. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1260>. Acesso em: 29 maio 2022.

FERNANDES, M. M.; DA COSTA, R. A.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 219-232, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>. Acesso em: 28 fev. 2022

FERREIRA, E. A. **Autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do PARFOR**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10911>. Acesso em: 10 set 2021.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 325-342, 2013.

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A educação de pessoas cegas no Brasil. **Averso do Averso**, v. 5, n. 5, p. 74-82, 2007.

GALVÃO, G. L.; MARTINS, B. A. Inclusão escolar, autoeficácia docente e formação de professores: uma revisão de literatura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2021, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...] Campinas: ABPEE, 2021. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5122>. Acesso em: 10 maio 2022.

GUERREIRO, D. C. **Integração e auto-eficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações**. 2007. 196 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1605431>. Acesso em: 29 maio 2022.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física**. 2007. 157 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252026>. Acesso em: 10 jan. 2023.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Diretoria de Pesquisas (DPE). Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIIS). **Cidades e Estados**: Ladário (MS). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/ladario.html>. Acesso em: 08 jun. 2021.

JANNUZZI, D. G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2017 (Coleção educação contemporânea – edição do Kindle).

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.: il. 28X24 cm.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622014000200207&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622014000200207&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 29 maio 2022.

KASSAR, M. C. M. *et al.* Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em um Município de Mato Grosso do Sul. **Cadernos Cedes**, v. 38, n. 106, p. 299-313, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018199077>. ISSN 1678-7110. Acesso em: 29 maio 2022.

LADÁRIO (MS). **Resolução nº 2/SMEL, de 22 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a organização curricular da Educação Básica do Município de Ladário – MS e dá outras providências. Disponível em: <https://www.ladario.ms.gov.br/publicos/1185043612d3af366f29328c337a9c4a.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

LEONARDO, F. C. L. **Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários**. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1073>. Acesso em: 29 maio 2022.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOREMAN, T.; SHARMA, U.; FORLIN, C. Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four-country study of teaching self-efficacy. **Australian Journal of Teacher Education**, Perth, v. 38, n. 1, p. 27-44, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar). Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil** – da exclusão à inclusão escolar. 2011. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MARTÍN, G. E. **Albert Bandura**: voluntad científica. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2000.

MARTINS, B. A. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva**: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias. 2018. 326 f. 30 cm. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180246/martins\\_ba\\_dr\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180246/martins_ba_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 29 maio 2022.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35883>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MARTINS, B. A.; SILVA, R. C. Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva: Análise de Teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 53, p. 528-549, 12 dez. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10197>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MARÔCO, J. **Análise Estatística com o SPSS Statistics**. 6. ed. Perô Pinheiro: Reportnumber, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, M. **As pessoas com deficiência na história e o processo de construção de seus direitos sociais**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103575/\\_TCC%20MELISSA%20MENDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103575/_TCC%20MELISSA%20MENDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 maio 2022.

MORAES, B.; GOMES, A. R. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 69, set./dez. 2017.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e práticas. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042010-104213/pt-br.php>. Acesso em: 29 maio 2022.

NERES, C. C.; KASSAR, M. C. M. Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. **International Studies on Law and Education**. 22 jan./abr. 2016. CEMOROC-FEUSP/IJI-Univ. do Porto. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/39-50CeliMonica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NIEDERLE, A. M. *et al.* Contribuições da área da educação especial na formação inicial nos cursos de licenciatura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...] Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/-contribuicoes-da-area-da-educacao-especial-na-formacao-inicial-nos-cursos-de-licenciatura>. Acesso em: 29 maio 2022.

NINA, K. C. F. **Autoeficácia docente e suas fontes em contextos educacionais inclusivos**. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa de Comportamento) – Universidade Federal do Pará. Belém-PA, p. 244. 2021. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/1xmYG\\_8wT2BFmcc02ty1kknkOOOCopS01](https://drive.google.com/file/d/1xmYG_8wT2BFmcc02ty1kknkOOOCopS01). acesso em 08 junho 2022.

NOZI, G. S. **Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva**. 2020. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9972572](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9972572). Acesso em: 29 maio 2022.

PAGANOTTI, E. G. **Autoeficácia docente na inclusão de estudantes com deficiência intelectual**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14983>. Acesso em: 29 maio 2022.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-113.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. 198 p. Disponível em: [http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/educacao-inclusiva\\_ebook.pdf](http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/educacao-inclusiva_ebook.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-164.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: FEEVALE, 2013.

REIS, G.; GONÇALVES, R. M. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 155-180, 2020.

ROCHA, D. M. **Crenças de autoeficácia e práticas docentes**: uma análise de professores de física em um contexto de inovação. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.81.2011.tde-31052012-103004. Acesso em: 28 maio 2022.

ROCHA, M. S. **A auto-eficácia docente no ensino superior**. 2009. 210 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1609641>. Acesso em: 29 maio 2022.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *In: Interritórios - Revista de Educação*, Caruaru, v. 3, n. s, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/download/234432/27604>. Acesso em: 17 mar. 2020.

RODRIGUES, G. C. **Crenças de autoeficácia docente para o ensino de artes em contexto de aprendizagem colaborativa**. 2017. 26 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro-SP, 2017.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 05, n. 12, p. 13, 2010.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 173-183, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>. Acesso em: 29 maio 2022.

SANTOS, É. C. S. L.; MOREIRA, J. S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.7908. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908>. Acesso em: 29 maio 2022.

SCHMID, M. B. S. **Autoeficácia de professores**: análise de um modelo de intervenção para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, S. C. **Conhecimentos produzidos por Albert Bandura sobre a Teoria Social Cognitiva e apontamentos relativos às contribuições das crenças de autoeficácia para o processo educativo**. 2003. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000296180>. Acesso em: 29 maio 2022.

SOARES, G. F. **Percepção de autoeficácia docente de estudantes universitários de licenciatura em Educação Física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5105146](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5105146). Acesso em: 29 maio 2022.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial** v. 22, n. 4, p.

527-542, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. ISSN 1980-5470. Acesso em: 29 maio 2022.

TOFFOLI, D. **Medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 6.590**. Distrito Federal. 2020. Disponível em <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/liminar-adi-6590-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**. v. 7, p. 783-805, 2001.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2020. **Linha do Tempo**. Disponível em: <https://undime.org.br/linhadotempo/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>. Acesso em: 05 dez. 2022.

ZILLOTTO, G. S. **Educação especial: fundamentos históricos e filosóficos**. Curitiba: Intersaberes, 2020. 256. ISBN 9786555177671.

**APÊNDICES****APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

Em qual período trabalha no município? ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

Nome da Disciplina e Escola de ensino: .

.

Em quais etapas de ensino trabalha?

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental - Anos Iniciais de 1° a 5°

( ) Ensino Fundamental - Anos Finais de 6° a 9°

Trabalha ou já trabalhou com alunos público-alvo da Educação Especial? Se sim, quais?

a) ( ) Nunca trabalhei com alunos público-alvo da Educação Especial.

b) ( ) Deficiência Física.

c) ( ) Deficiência Intelectual.

d) ( ) Deficiência Auditiva.

e) ( ) Deficiência Visual.

f) ( ) Transtornos Globais do Desenvolvimento.

g) ( ) Altas Habilidades e/ou Superdotação.

h)  Outro(s) \_\_\_\_\_

Por favor, em relação à sua formação, responda:

Possui curso de graduação em quê? \_\_\_\_\_ Instituição:

\_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Sua graduação foi: presencial  à distância

Possui curso de especialização?  Sim  Não

Se sim, especifique em que se especializou: \_\_\_\_\_

Qual a instituição? \_\_\_\_\_

Foi presencial  à distância

Possui Mestrado?  sim  não

Se sim, em qual Instituição e área de conhecimento

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Foi presencial  à distância

Possui Doutorado?  sim  não

Se sim, em qual Instituição e área do conhecimento

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Foi presencial  à distância

Você teve uma ou mais disciplinas voltadas para a Educação Especial, na sua licenciatura?

sim  não

Se sim, ofereceram-lhe o preparo para trabalhar com a educação inclusiva?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você participou de cursos relacionados à educação inclusiva, nos últimos 5 anos?

Sim ( ) Quantos foram presenciais? \_\_\_\_\_ Quantos foram à distância? \_\_\_\_\_

Não ( )

Caso a resposta seja não, qual(is) foi(ram) o(s) motivo(s) da não participação?

.  
. .  
. .  
. .

Os cursos de que você participou lhe ofereceram o sentimento de preparo necessário para trabalhar com a educação inclusiva?

( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

Justifique sua resposta:

.  
. .  
. .  
. .  
. .

Qual é sua opinião sobre a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns?

!

Você considera importante o investimento do poder público na formação continuada de professores para a educação inclusiva? Atribua uma nota de zero a dez, em uma escala na qual zero é pouco importante e dez é muito importante. Circule sua opção:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Justifique sua resposta:

.  
. .

## ANEXOS

### ANEXO A – ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

#### Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas

Este instrumento foi desenvolvido para ajudar a compreender a natureza dos fatores que influenciam o sucesso das atividades cotidianas de sala de aula para a criação de um ambiente inclusivo. Em uma sala de aula inclusiva, alunos de uma ampla variedade de capacidades e habilidades diversas aprendem em conjunto, com os 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 questões.

(continua)

Item	1	2	3	4	5	6	
	Discordo	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	
	Totalmente		Parcialmente		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	1	2	3	4	5	6

	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).	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

(continuação)

Item	1	2	3	4	5	6	
	Discordo	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	
	Totalmente		Parcialmente		Totalmente		
	DT	D	DP	CP	C	CT	
6	Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.	1	2	3	4	5	6
7	Tenho confiança em 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

(continuação)

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

12	<p>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.</p>	1	2	3	4	5	6
13	<p>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.</p>	1	2	3	4	5	6
14	<p>Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.</p>	1	2	3	4	5	6
15	<p>Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada</p>	1	2	3	4	5	6

em desempenho,  
etc.).

(conclusão)

Item	1	2	3	4	5	6	
	Discordo	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	
	Totalmente		Parcialmente		Totalmente		
	DT	D	DP	CP	C	CT	
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 *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale* (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2012), por Bárbara Amaral Martins.