

AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA E ENSINO FUNDAMENTAL 1 PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

Emille Gomes Paganotti ¹; Fabiana Cia ¹

RESUMO

Este artigo objetivou comparar o senso de autoeficácia dos professores da Pré-Escola e Ensino Fundamental I para ensinar estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na sala de aula regular da rede pública municipal e relacionar o senso de autoeficácia com dados demográficos e de atuação profissional. Participaram da pesquisa 17 professores da Pré-Escola e 27 do Ensino Fundamental 1 de um município do interior paulista. Os dados foram obtidos mediante questionário de caracterização e a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) via tendência central, dispersão e correlacionais. Quando comparados com os professores do Fundamental 1, os da Pré-Escola possuem mais idade, menos alunos em sala e sentem-se mais preparados para incluir. Os valores de autoeficácia foram semelhantes entre os grupos e são descritos os dados de correlação entre os instrumentos. Corroborou-se na sinalização da potência e sensibilidade da EEDPI para avaliação da autoeficácia docente e da influência do constructo no contexto educativo.

Palavras-chave: educação especial; expectativas do professor; autoeficácia

Self-efficacy of preschool and elementary school 1 teachers for inclusive practices

ABSTRACT

This article aimed to compare the sense of self-efficacy of Pre-School and Elementary School I teachers to teach students target audience of Special Education (PAEE) in the regular classroom of the municipal public network and to relate the sense of self-efficacy with demographic and professional performance. In the research, a total of 17 teachers from Pre-School and 27 from Elementary School 1 from a city in the interior of São Paulo participated. Data were obtained through a characterization questionnaire and the Teacher Effectiveness Scale for Inclusive Practices via central tendency, dispersion and correlations. When compared to Elementary 1 teachers, Pre-School teachers are older, have fewer students in the classroom and they feel more prepared to include. The self-efficacy values were similar between the two groups and the correlation data between the instruments are described. It was corroborated in the signaling of the potency and sensitivity of the EEDPI for the evaluation of teacher self-efficacy and the influence of the construct in the educational context.

Keywords: special education; teacher's expectations; self-efficacy

Autoeficacia de profesores de la escuela preescolar y básico 1 para prácticas inclusivas

RESUMEN

En este artículo se tuvo por objetivo comparar el sentido de autoeficacia de los profesores de la Preescola y Enseñanza Básica I para enseñar estudiantes destinatario de la educación especial (PAEE) en la clase regular de la red pública municipal y relacionar el sentido de autoeficacia con datos demográficos y de actuación profesional. Participaron 17 profesores de la Preescola y 27 de la Enseñanza Básica 1 de un municipio do interior paulista. Se obtuvieron los datos por intermedio de un cuestionario de caracterización y la Escala de Eficacia Docente para Prácticas Inclusivas (EEDPI) vía tendencia central, dispersión y correlacionales. Cuando comparados con los profesores de la Enseñanza Básica 1, los de la Preescola posee más edad, menos alumnos en clase y se sienten más preparados para incluir. Los valores de autoeficacia fueron semejantes entre los grupos y son descritos los datos de correlación entre los instrumentos. Se corroboró en la señalización de la potencia y sensibilidad de la EEDPI para evaluación de la autoeficacia docente y de la influencia del constructo en el contexto educativo.

Palabras clave: educación especial; expectativas del profesor; autoeficacia

¹ Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP – Brasil; emi.paganotti@gmail.com; fabianacia@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1986) considera que a postura de iniciar, persistir ou abandonar uma ação está relacionada com as crenças dos indivíduos sobre suas competências e capacidades de enfrentar as exigências do ambiente, ou seja, sua autoeficácia. Para o autor, esta é preditora de comportamentos e modulada por experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos.

Essa perspectiva teórica de Bandura (1997) defende que é principalmente o constructo da autoeficácia que orientará as próprias aspirações, escolhas, comportamentos, esforço e as reações afetivas do indivíduo. Isso significa que a autoeficácia se relaciona com as expectativas de resultado (Bandura, 2004), pois pessoas que duvidam de suas próprias capacidades em determinada tarefa conseqüentemente não terão tantas expectativas de possibilidades para alcançar o resultado desejado, tendo uma compreensão limitante das circunstâncias em comparação com pessoas que possuem crenças de sucesso mais elevadas para uma demanda específica.

Nesse sentido, Pajares (2004) e Pajares e Olaz (2008) esclarecem que os estudos sobre autoeficácia, mesmo em diferentes perspectivas, similarmente apontam que as crenças que o indivíduo carrega sobre si são decisivas em relação ao esforço humano e, conseqüentemente, influenciam na motivação, bem-estar e satisfação pessoal para alcançar o sucesso em uma dada realização.

A autoeficácia na docência, portanto pode ser definida como o julgamento do professor sobre suas próprias capacidades para ensinar qualquer aluno, independentemente do nível de dificuldade escolar ou de motivação desse estudante (Azzi, 2014; Bzuneck, 2017; Gibbs, 2003; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Esse pressuposto leva em consideração que professores com autoeficácia mais elevadas sentem-se mais capazes de intervir e influenciar a aprendizagem dos estudantes, são mais satisfeitos na profissão e têm índices maiores de motivação para tal (Azzi, 2014; Bzuneck, 2017; Gibbs, 2003; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

De acordo com Azzi e Polydoro (2006) e Martins (2018), o professor pode apresentar alto nível de autoeficácia para ensinar alunos considerados típicos e níveis mais baixos quanto suas capacidades para ensinar estudantes que são caracterizados como público-alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Decreto 10.502, 2020; Lei n. 13.146, 2015).

Por outro lado, atualmente são encontrados poucos estudos nacionais que relacionem o constructo da autoeficácia e a Educação Especial, pois de acordo com a sistematização de Martins e Chacon (2019), até o ano de 2017 foram identificadas apenas cinco publicações brasileiras, considerando teses, dissertações e artigos científicos. Dentre essas publicações, houve a predomi-

minância de delineamentos quantitativos, a respeito da educação física adaptada e da inclusão escolar no Ensino Superior.

Vale ressaltar que a escassez de trabalhos nacionais sobre o constructo não é específica da área da Educação Especial, pois Iachite, Costa Filho, Matos e Sachimbombo (2016) verificaram que de 2002 a 2013 foram publicados 15 artigos científicos que relacionavam a autoeficácia e a área educacional geral, sendo estudos predominantemente quantitativos sobre autoeficácia acadêmica, autoeficácia docente e, principalmente, a validação de instrumentos construídos em outros países.

Para que a autoeficácia dos professores em relação às práticas inclusivas seja avaliada no contexto brasileiro, a validação de escalas que possibilitem pode ser considerada uma promissora possibilidade de futuros estudos, tanto para dados quantitativos quanto qualitativos.

Atualmente, a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas – EEDPI (Martins, 2018) é a escala na Língua Portuguesa para a mensuração do nível de autoeficácia de professores em geral na criação de um ambiente inclusivo em sala de aula. Essa escala foi aplicada em 308 docentes atuantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, alcançando confiabilidade interna pelo Alfa de Cronbach de 0,92.

A versão divulgada por Martins (2018), é proveniente da tradução e adaptação da *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale* (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012), cuja criação teve o objetivo de mensuração da crença de eficácia docente percebida para ensinar em classes inclusivas, considerando o ambiente e as práticas de ensino inclusivos gerais e não apenas com enfoque no estudante PAEE, com intuito de se afastar da concepção de modelo médico entre o que é considerado média e desviante.

A TEIP (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012) foi atestada por seus criadores como confiável em âmbito internacional e, desde então, foi traduzida para diversos contextos, como por exemplo, China (Feng & Wang, 2014), Portugal (Dias, 2017), Arabia (Alnahdi, 2019) e México (Romero-Contreras, Garcia-Cedillo, Forlin, & Lomelí-Hernández, 2013), todas elas com validação da confiabilidade interna.

Ao nos debruçarmos sobre o constructo da autoeficácia de Bandura (2006) é possível identificar na EEDPI as seis dimensões propostas pelo autor para a criação de escalas de autoeficácia docente que são: influência na tomada de decisões, educativa, disciplinar, envolvimento parental, envolvimento comunitário e criação de clima escolar positivo. Nesse sentido, de maneira geral, a TEIP e a EEDPI têm indícios de potência para auxiliar na mensuração da autoeficácia docente em práticas inclusivas.

As demais escalas brasileiras que associam a perspectiva inclusiva e a autoeficácia encontradas na literatura são específicas para uma área de atuação; como a

“Escala de Autoeficácia para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física” traduzida por Fernandes, Costa Filho e Iachite (2019). Ou para uma condição específica, como a “Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo” traduzida e adaptada para a realidade brasileira por Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018).

Em uma breve busca nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019) em outubro de 2019, foram associados os termos de busca EEDPI ou “Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas” e não foram obtidos resultados, o que pode ser justificado pela recente defesa do doutoramento de Martins (2018) e que reforça a relevância da aplicabilidade da versão brasileira em novos contextos demográficos.

Considerando o interesse na mensuração da autoeficácia docente em práticas inclusivas de modo geral, não restringindo a uma área do conhecimento ou condição ao aluno específica, o objetivo deste trabalho foi comparar o senso de autoeficácia dos professores da Pré-Escola e Ensino Fundamental I para ensinar estudantes PAEE na sala de aula regular da rede pública municipal e relacionar o senso de autoeficácia com dados demográficos e de atuação profissional dos professores.

MÉTODO

Questões éticas

O trabalho foi submetido à Plataforma Brasil pelo CAAE: 16767219.0.0000.5504 e aprovado pelo parecer 3.585.793, seguindo a Resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (Conselho Nacional De Saúde, 2016). Além disso, foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação (SME), mediante ao envio de um requerimento contendo os objetivos da pesquisa. Após as devidas autorizações, a coleta de dados foi iniciada.

Delineamento

Trata-se de delineamento descritivo e *ex post facto* (Gil, 2008; Cozby, 2003).

Instrumentos

O questionário de caracterização do participante foi elaborado com o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa e sua atuação docente com o estudante PAEE. Ele é composto por oito questões, abertas e fechadas, e que fazem referência à caracterização do docente (questões 1 e 2), experiência com o estudante PAEE (questões 3 a 6), satisfação pessoal na atuação docente (questão 7) e observação opcional (questão 8).

O instrumento foi baseado no questionário de Paganotti (2017), o qual contém 19 questões. Todas as questões utilizadas para a presente pesquisa sofreram modificações na redação do enunciado e nas opções de múltipla escolha para que contemplassem todo o estudante PAEE, com auxílio de juízes da área.

A Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) é fruto da tradução e adaptação realizada por Martins (2018) da TEIP (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012) e atingiu dados psicométricos adequados, como já mencionado. A EEDPI é composta por 16 itens do tipo Likert, sendo 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente), que avaliam a autoeficácia docente para desenvolver práticas escolares inclusivas, abrangendo a utilização de estratégias educacionais que promovem a inclusão, o trabalho conjunto com familiares e outros profissionais e o manejo de comportamentos em sala de aula.

Amostra

Dados do Censo Demográfico (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019) indicam que o município do interior paulista, escolhido por conveniência, registra uma população estimada de aproximadamente 303 mil habitantes. Em 2015, o Índice de Educação Básica (IDEB) alcançou 6,4 pontos.

Optou-se pelo enfoque na Pré-Escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental por registrar, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2018), a maior quantidade de estudantes matriculados do município (5.710 e 13.140 matrículas municipais, respectivamente), bem como um total crescente de estudantes PAEE entre essas etapas de ensino (70 e 411 matrículas, respectivamente).

A amostra escolar nas etapas de ensino desse estudo, contemplou 54 escolas públicas municipais, divididas entre instituições de Ensino Infantil e Fundamental 1 (EMEIEF), de Educação Fundamental 1 (EMEF), de Educação Infantil (EMEI) e escolas municipais que atendem Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 (CEIEF). Dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2018) indicaram a atuação de 520 docentes na Pré-Escola e de 883 docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Participantes

O critério de inclusão dos docentes participantes deu-se mediante a assinatura eletrônica do TCLE. Nesse momento, atestavam serem professores da sala comum da rede pública e municipal de ensino e atuantes no ano de 2019 na primeira ou segunda etapa da Educação Infantil ou de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental.

Participaram da pesquisa o total de 44 docentes. Desses, somam-se 10 docentes da primeira etapa da Educação Infantil, sete da segunda etapa da Educação Infantil, nove do 1º ano do Ensino Fundamental, três do 2º ano do Ensino Fundamental, quatro do 3º ano do Ensino Fundamental, três do 4º ano do Ensino Fundamental e oito do 5º ano do Ensino Fundamental.

Apenas um docente se identificou com o gênero masculino, portanto houve predominância do gênero feminino dentre as participantes. A idade média foi de

45 anos, sendo a mais nova com 23 anos de idade e a mais velha com 63 anos de idade.

Sobre a formação das participantes, 15 indicaram ter cursado licenciatura, 25 fizeram curso de especialização e quatro cursaram ou estavam cursando mestrado acadêmico.

A respeito dos cursos de graduação, foram identificadas oito menções em Pedagogia, três em outras licenciaturas e quatro docentes não indicaram. Considerando os cursos de especialização, sete são em Psicopedagogia, nove em Educação Especial, três em Alfabetização/letramento, um em Educação Infantil e outros cinco em áreas diversas da educação. No nível de mestrado, todos são acadêmicos, sendo três na área da educação e um em outra área de atuação.

Procedimento de coleta de dados

Os instrumentos foram disponibilizados *on-line* a partir da ferramenta de formulários da *Google*, a qual ficou disponível de outubro a dezembro de 2019. A pesquisa foi divulgada por contato telefônico, por redes sociais e presencialmente.

Procedimento de análise de dados

Com os dados quantitativos foi realizada a análise de medidas de tendência central e dispersão ou médias a partir programa SPSS – Versão 20.0. Para comparar os dados do grupo de professoras da Pré-Escola e do grupo de professoras do Ensino Fundamental 1 foi utilizado o Teste *t*. Para correlacionar as variáveis utilizou-se o teste de correlação de Pearson (Cozby, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados provenientes do questionário de caracterização estão disponibilizados na Tabela 1, divididos em

professores da Pré-Escola (n=17) e professores do Ensino Fundamental 1 (n=27).

Como disposto na Tabela 1, os professores da Pré-Escola apresentaram idade média de 45 anos e receberam em sala regular a média de 19,53 estudantes. Os professores de Ensino Fundamental 1 apresentaram idade média de 38,28 anos e receberam em sala regular a média de 26,30 estudantes.

Sobre o estudante PAEE, os dados do questionário revelaram frequência de resposta no recebimento de matrícula de estudantes com laudo de Deficiência Intelectual (15), Transtorno do Espectro Autista (10), Síndrome de Down (cinco), Deficiência Física (três), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (três)², Deficiência Auditiva/Surdez (dois), Paralisia Cerebral (dois), Deficiência Múltipla (um) e Deficiência Visual (um) na sala regular.

Dos 44 docentes participantes, 15 (34,09%) alegaram não terem recebido estudante PAEE no ano letivo de 2019. Apenas seis docentes (13,63%) apontaram nunca ter recebido estudante PAEE na sala comum em algum momento.

Levando em consideração os 39 docentes (88,63%) que indicaram ter estudantes com laudo no ano letivo de 2019 e o número de matrículas na sala de aula regular, pode-se afirmar que a realidade do contexto estudado não está de acordo com a legislação estadual n. 15.830

¹ Os professores foram questionados sobre o recebimento de matrícula de estudantes PAEE na sala de aula regular e três deles indicaram alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, porque provavelmente esses estudantes recebem algum tipo de atendimento educacional especializado respaldados pela legislação municipal, mesmo não sendo contemplados como estudante PAEE pela legislação federal vigente (BRASIL, 2015, 2020).

Tabela 1- Caracterização de Idade, Tempo de Exercício Docente, Número de Estudantes Matriculados, Tempo de Atuação na Etapa em que Lecionou em 2019, Sentimento de Preparo para Inclusão em Sala de Aula Regular e Nível de Satisfação Docente.

Caracterização	Pré-Escola (n=17)		Ensino Fundamental 1 (n=27)	
	Média	DP	Média	DP
Idade	45,00	9,02	38,28	10,47
Tempo de exercício docente	3,94	1,56	3,63	1,71
Número de estudantes matriculados	19,53	2,40	26,30	5,63
Tempo de atuação na mesma série em que lecionou em 2019 ¹	2,29	1,21	2,22	1,18
Sentimento de preparo para inclusão em sala regular ²	1,05	,42	,77	,57
Nível de satisfação com o trabalho docente ³	4,00	,61	4,00	,87

Fonte: Elaborada pelo autor.

¹ Para os dados estatísticos referentes a medidas temporais, adotou-se o número 1 para identificar até 12 meses, número 2 para identificar de 1 ano e 1 mês até 4 anos, número 3 para identificar de 5 a 9 anos, número 4 para identificar de 10 a 14 anos, número 5 para identificar de 15 a 19 anos e número 6 para mais de 20 anos.

² Sentimento de preparo para inclusão do estudante PAEE na sala de aula regular = 2 para a identificação “sempre”, 1 para “as vezes” e 0 para “nunca”.

³ Nível de satisfação no trabalho docente = números 0 a 5, recebendo como parâmetro o 0 como totalmente insatisfeito e o 5 como totalmente satisfeito.

(2015) que dispõe sobre o limite de número de matrículas do Ensino Fundamental e médio, por turma, em até 20 alunos quando se tem um estudante PAEE e em até 15 quando se tem dois ou mais estudantes PAEE. Apenas sete desses professores registraram terem até 20 alunos matriculados em 2019, sendo que seis deles são docentes da Pré-Escola.

Com a análise dos resultados, nota-se que os professores de Educação Infantil exerciam a docência na média de 3,94 anos e atuavam na mesma série escolar em que lecionavam em 2019 na média de 2,29 anos. Isso significa que a média de atuação desse grupo foi a parcela de 5 a 9 anos e que a média de tempo na mesma etapa escolar em que lecionou foi a parcela de 1 ano e 1 mês a 4 anos.

No grupo dos participantes do Ensino Fundamental 1, foi possível verificar que os professores exerciam a docência na média de 3,63 anos e atuavam na mesma etapa escolar em que lecionaram em 2019 na média de 2,22 anos. Ou seja, estão com a média de parcelas de tempo semelhantes às do outro grupo.

A respeito do sentimento de preparo para inclusão do estudante PAEE, considerando 1 e 2 como sentimentos positivos em relação a inclusão, os professores da Pré-Escola chegaram mais próximos desses valores, somando a média de 1,05. Os professores do Fundamental 1 alcançaram a média de 0,77.

Ao comparar o grupo de professores que lecionavam para a Pré-Escola com o grupo de professores que lecionavam para o Ensino Fundamental 1, verificou-se que os professores da Pré-Escola possuíam estatisticamente mais idade ($t = 2,11$; $p < 0,05$), tinham menos alunos em sala de aula ($t = 4,68$; $p < 0,001$) e se sentiam mais preparados para incluir os estudantes PAEE ($t = 1,85$; $p < 0,1$), quando comparados com os professores do Ensino Fundamental 1.

No contexto dessa pesquisa, a diferença de resultado entre as etapas pode estar relacionada com o menor registro de número de estudantes PAEE nessa etapa escolar (INEP, 2018) e menor número de alunos em sala, pois Bandura (1997) considera que existem quatro fontes de modelação da autoeficácia, o constructo que está vinculado com o sentimento de sentir-se ou não eficaz para realizar determinada tarefa. Abaixo são descritas por ordem de influência.

Para Bandura (1997) a primeira fonte modeladora são as experiências diretas, isto é, são as realizações pessoais do sujeito. Na medida em que o sucesso é atribuído internamente, entende-se que aquele comportamento pode ser repetido em situações semelhantes para alcançar o considerado sucesso. Em relação ao espaço escolar e a temática da Educação Especial, portanto, são provenientes das experiências vivenciadas entre professor e estudante PAEE.

A segunda fonte elencada por Bandura (1997) é a experiência vicária, um processo de comparação social proveniente do desempenho de uma pessoa que o

indivíduo considera como modelo, que é geralmente semelhante em idade ou em *status*. Em relação à docência, por exemplo, relaciona-se com a aprendizagem e crenças modeladas por outros professores atuando, seja por observação presencialmente ou em filmes, vídeos, livros, entre outros.

A terceira fonte modeladora é nomeada por Bandura (1997) de persuasão verbal, fruto da experiência simbólica expressada por outras pessoas a respeito da capacidade do mesmo para enfrentar as situações, como um *feedback*. Por exemplo, quando a gestão escolar incentiva seus docentes dizendo que acreditam que os professores têm competência para enfrentar tal desafio que está em questão.

A última fonte modeladora são os estados emocionais e afetivos, pois Bandura (1997) afirma que a emoção ou sentimento que o indivíduo sente naquele contexto, pode trazer possibilidades ou limitações para a ação. Se um professor apresentar o sentimento da ansiedade ou de angústia toda vez que vai ensinar, pode sentir-se incapaz de possibilitar aprendizagens aos seus alunos, mesmo que tenha competência técnica para tal.

Baseando-se nos pressupostos de Bandura (1986, 1997), infere-se que se os professores da Pré-Escola têm menos contato com o estudante PAEE, significa que têm menos experiências de domínio e vicárias a respeito da inclusão deles em sala regular. Considerando o constructo da autoeficácia (Bandura, 1986, 1997), pode-se compreender que os docentes de Fundamental 1 podem ter encontrado mais situações de insucesso em práticas inclusivas, trazendo como consequência o sentimento de maior preparo no grupo de docentes da Pré-Escola.

Soma-se a isso, o menor número de alunos matriculados na Pré-Escola, o que permite mais momentos de atenção individualizada para atender às necessidades educativas de estudantes PAEE na sala de aula regular.

Em relação ao nível de satisfação no trabalho docente, ambos os grupos registraram a mesma média de 4,00, sendo que o máximo de pontuação era 5,00. Assim, pode-se concluir que, mesmo considerando as diferentes etapas de ensino, os professores do contexto municipal sentem-se satisfeitos com seu trabalho docente, mas não totalmente.

Para avaliar o nível de autoeficácia para práticas inclusivas desses participantes, a Tabela 2 revela os dados de média e desvio padrão (DP) dos grupos Pré-Escola e Ensino Fundamental 1 por item da EEDPI.

Os grupos apresentaram resultados estatisticamente próximos no nível de autoeficácia para práticas inclusivas da EEDPI, tendo em vista que o grupo de docentes da Pré-Escola alcançou a média de 4,79 e o grupo de docentes do Ensino Fundamental 1 a média de 4,80. A pontuação seguiu uma Escala Likert de 1 a 6, sendo 1 - Discordo Totalmente, 2 - Discordo, 3 - Discordo Parcialmente, 4 - Concordo Parcialmente, 5 - Concordo, 6 - Concordo Totalmente.

Tabela 2-Média e Desvio Padrão dos Grupos de Participantes nos Itens da EEDPI.

Itens da EEDPI	Pré-Escola (n=17)		Ensino Fundamental 1 (n=27)	
	Media	DP	Media	DP
1 Consigo deixar claro, aos alunos, quais são as minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	5,00	,79	5,25	,65
2 Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento	4,82	,80	5,05	,82
3 Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.	5,05	,82	5,29	,66
4 Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento).	4,64	,86	4,77	,75
5 Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	4,94	,74	4,74	,81
6 Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.	4,82	,88	4,96	,75
7 Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.	4,82	,80	4,70	,99
8 Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula	4,76	,83	4,59	1,11
9 Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência.	4,58	,87	4,59	1,04
10 Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas.	4,41	,71	4,00	1,03
11 Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.	4,94	,65	5,07	,82
12 Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; intérprete de LIBRAS etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência.	4,88	1,11	4,88	1,08
13 Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula.	5,17	,80	4,96	1,01
14 Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.	4,94	,74	5,11	,75
15 Sou capaz de elaborar uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho etc.).	4,76	,66	5,00	,87
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.	4,05	,89	4,25	1,05
Valor total da EEDPI	4,79	,51	4,80	,58

Fonte: Próprio autor.

Essa proximidade na autoeficácia nas diferentes etapas escolares foi também resultado na pesquisa de Romero-Contreras, Garcia-Cedillo, Forlin, & Lomelí-Hernández (2013) realizada com 286 professores que estavam nos últimos dois semestres do programa para início à docência do México, somando 4,77 nos de Pré-Escola e 4,85 nos atuantes do Fundamental 1.

Na tese de Martins (2018), a EEDPI foi aplicada em 308 professores; dentre Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2, no interior do estado de Mato Grosso do Sul. Com significância estatística

de comparação, os participantes da Educação Infantil ($p < 0,001$) e os de Fundamental I ($p = 0,004$) obtiveram pontuações de autoeficácia mais elevadas do que os de Ensino Fundamental II.

Dessa forma, os resultados de Romero-Contreras et al. (2013) e de Martins (2018) corroboram com os resultados provenientes desse trabalho, fortalecendo o entendimento de que a autoeficácia para práticas inclusivas do grupo de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1 estatisticamente não costumam ser divergentes, por mais que exista um aumento nas exigências

pedagógicas conforme as séries escolares e o aumento de matrículas atestadas como estudante PAEE especificamente entre essas duas etapas de ensino (INEP, 2018).

A média mais alta do grupo de professores da Pré-Escola centrou-se no item 13 – “Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula” alcançando a média de 5,17. O item 3 – “Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola” foi a média mais alta do grupo do Ensino Fundamental, com 5,29.

A respeito das médias mais baixas, foi possível identificar que o item 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” do grupo da Pré-Escola foi a média mais baixa, com 4,05.

Também como resultados da EEDPI, o item 10 – “Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas” do grupo do Ensino Fundamental 1 revelou a média mais baixa com 4,00.

A insegurança em dar informações a respeito das leis que garantem a inclusão escolar e em planejamento das atividades para contemplar a aprendizagem de todos os alunos são questões que aferem a formação desse profissional. Gatti (2017) considera que as formações para o magistério em âmbito da graduação e da pós-graduação apresentam certo distanciamento do cotidiano escolar da atualidade. A autora inclusive questiona a respeito da relação entre a formação do docente com as necessidades sociais e educacionais encontradas na atualidade, sua relação político-filosófica e questiona o próprio papel da educação escolar.

Gatti (2017) indica que os fundamentos da educação no campo da didática podem ser promissores para as reais necessidades encontradas atualmente na escola,

considerando a docência como uma profissão complexa que deve ser aprendida de forma interdisciplinar nos cursos que envolvem o magistério.

A seguir são apresentados os coeficientes correlacionais entre as variáveis dispostas no questionário de caracterização docente e a EEDPI. A Tabela 3 é referente à alta significância estatística ($p < 0,01$), a Tabela 4 sobre a baixa significância estatística ($p < 0,05$) e a Tabela 5 as tendências correlacionais ($+p < 0,1$).

Segundo os dados da Tabela 3 houve correlação estatisticamente significativa e positiva entre os itens 5 - Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei, 7 - Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula, 8 - Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula e 10 - Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas da EEDPI com o sentimento de preparo para inclusão escolar.

Ressalta-se que em ambientes escolares os quesitos dos itens 5 e 10 podem tornar-se menos desafiantes para o docente de sala regular se este tem uma rede colaborativa de apoio de profissionais na instituição onde trabalha (gestão, professor especialista, demais profissionais) ou vivencia experiências de coensino (Vilaronga, Mendes, & Zerbato, 2016).

O item 11 - Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula correlacionou-se positivamente com a satisfação no trabalho docente de modo geral, demonstrando que ambientes mais regrados e com menos comportamentos perturbadores dão mais segurança aos docentes envolvidos.

Além disso, nessa pesquisa foi obtido alto nível de significância de relação com o nível de satisfação com a docência e a idade da professora. Ou seja, pode-se inferir que as professoras com mais idade são mais satisfeitas com seu trabalho na docência do que as mais

Tabela 3 - Coeficientes de Alta Significância de Correlação ($p < 0,01$) entre Variáveis de Caracterização e EEDPI.

Variáveis	Sentimento de preparo para inclusão escolar	Nível de satisfação com o trabalho docente	Tempo de atuação docente	Idade
Nível de satisfação com o trabalho docente				,401
Item 5 da EEDPI	,390			
Item 7 da EEDPI	,412			
Item 8 da EEDPI	,398			
Item 10 da EEDPI	,451			
Item 11 da EEDPI		,432		
Tempo de atuação na mesma série escolar que lecionou em 2019			,451	

Fonte: Próprio autor.

novas. Em pesquisas nacionais e internacionais sobre a autoeficácia para práticas inclusivas (Martins, 2018; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Loreman, Sharma e Forlin, 2013; Shaukat, Sharma, & Furlonger, 2013) os autores não obtiveram diferenças significativas no nível de autoeficácia da escala em função da faixa etária do participante.

Com baixa significância estatística ($p < 0,05$), o sentimento de preparo para inclusão escolar do estudante PAEE apresentou correlação positiva com o nível de satisfação com a docência, o tempo de atuação docente e o valor total da EEDPI. Isto é, dentre os participantes desta pesquisa, quanto mais o professor sente-se preparado para incluir os estudantes PAEE, mais satisfeito com a docência está.

Esse dado é compreensível, tendo em vista que a escala utilizada objetiva medir a autoeficácia (Bandura, 1986) em práticas inclusivas desse docente, que é justamente o julgamento deste na sua capacidade de promover ambientes inclusivos, de aprendizagem, independentemente dos desafios encontrados no contexto que leciona.

O nível de satisfação com a docência também apresentou correlação positiva com o tempo de atuação docente e com o item 7 - Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula. O item 10 - Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas com a idade se correlacionou positivamente com a idade do docente.

Ao contrário dos demais citados, o item 14 - Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos correlacionou-se negativamente com o tempo de atuação na mesma série escolar que o docente lecionou em 2019. Essas variáveis se correlacionam ao inverso, ou seja, os professores que estão há mais tempo lecionando na mesma série escolar em que atuaram em 2019 se sentiam menos confiantes em propor e realizar atividades que

sejam pares ou pequenos grupos entre os alunos, talvez por terem passado por experiências diretas ou vicárias (Bandura, 1986) de insucesso em contextos semelhantes.

Segundo dados da Tabela 5, o item 11 - Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula da EEDPI, apresentou uma tendência a correlação positiva com o sentimento de preparo do professor para inclusão escolar de estudantes PAEE.

O item 8 - Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula e o valor total da EEDPI, demonstraram uma tendência para correlação positiva com o nível satisfação com o trabalho docente.

Nota-se, portanto, que quanto mais os professores se sentem preparados para a inclusão, mais provavelmente eles controlam comportamentos considerados perturbadores em sala de aula, possivelmente porque eles têm estratégias para serem aplicadas com os alunos que apresentam problemas de comportamento e se sentem confiantes ao aplicá-las. A satisfação com o trabalho docente também auxiliou os professores no senso de autoeficácia em relação ao seguimento de regras dos alunos, podendo supor que professores mais satisfeitos com a profissão criam contingências ambientais que facilitam os alunos a seguirem regras ou que eles saibam manejar mais as regras em sala de aula.

O item 6 - Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes da EEDPI, apresentou uma tendência de correlação negativa com a titulação do docente. Considerando a formação continuada dos participantes que, em sua maioria, indicaram especializações relacionadas com áreas da educação especial (64%) e a tendência negativa com esse item, pode-se inferir dois extremos de interpretação.

Esse resultado, portanto, pode estar relacionado com o enfoque do estudante PAEE com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento em detrimento aos de altas habilidades/superdotação nos cursos de formação, assim como identificado por Pérez e Freitas (2011). Ao contrário, pode estar relacionada com esclarecimento acadêmico a respeito da complexidade dos desafios que

Tabela 4 - Coeficientes de Baixa Significância de Correlação ($p < 0,05$) entre Variáveis de caracterização e EEDPI.

Variáveis	Sentimento de preparo para inclusão escolar	Nível de satisfação com o trabalho docente	Tempo de atuação docente	Idade	Tempo de atuação na mesma série escolar que lecionou 2019
Nível de satisfação com o trabalho docente	,334		,346		
Tempo de atuação docente	,309				
Item 7 da EEDPI		,326			
Item 10 da EEDPI				,340	
Item 14 da EEDPI					-,356
Valor total da EEDPI	,377				

Fonte: Próprio Autor.

Tabela 5 - Coeficientes com Tendência de Correlação ($+p < 0,1$) entre Variáveis de Caracterização e EEDPI.

Variáveis	Sentimento de preparo para inclusão escolar	Nível de satisfação com o trabalho docente	Titulação	Tempo de atuação na mesma série escolar que lecionou 2019
Item 6 da EEDPI			-,283+	
Item 7 da EEDPI				
Item 8 da EEDPI		,266+		
Item 10 da EEDPI				
Item 11 da EEDPI	,290+			
Item 13 da EEDPI				-,282+
Item 15 da EEDPI				-,294+
Valor total da EEDPI		,254+		

Fonte: Próprio autor.

o docente pode encontrar em contextos inclusivos para garantir de fato a aprendizagem de todos os estudantes, desde aqueles com maior nível de dificuldade até aqueles com altas habilidades/superdotação.

O item 13 - Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula e o item 15 - Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho etc.), demonstraram tendência de correlação negativa com a variável do tempo de atuação docente na mesma série escolar que atuou em 2019.

Pode-se compreender que, quanto maior o tempo de atuação do docente na mesma série escolar e, por vezes, na mesma instituição escolar, menos ele acredita ser possível a colaboração entre os pares ou demais profissionais ou em avaliações diversificadas, o que pode estar relacionado justamente por prováveis experiências diretas, vicárias e persuasão verbal (Bandura, 1986) de insucesso em contextos semelhantes naquela unidade escolar especificamente.

Considerando a unidade escolar como um espaço de esforço coletivo, outro fator que pode estar relacionado com o resultado da influência do tempo de atuação na mesma unidade escolar é o entendimento do que Bandura (1977) nomeia eficácia coletiva. Nesse sentido, esta se difere da autoeficácia, por serem as crenças compartilhadas em direção a objetivos comuns daquele grupo.

No espaço escolar, por exemplo, Botti-Manoel, Bzuneck e Scacchetti (2016) concluíram que a eficácia coletiva dos professores do Ensino Fundamental 1 se correlaciona estatisticamente com a percepção de apoio na escola e varia em função das experiências de êxito dos professores junto aos alunos, o que foi mensurado com os escores nas avaliações oficiais das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou comparar o senso de

autoeficácia dos professores da Pré-Escola e Ensino Fundamental I para ensinar estudantes PAEE na sala regular da rede pública municipal e relacionar o senso de autoeficácia com dados demográficos e de atuação profissional dos professores.

A Teoria Social Cognitiva disposta por Bandura (1986, 1997), da qual o constructo da autoeficácia faz parte, tem sido consolidada internacionalmente (Gibbs, 2003; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007;) e também nacionalmente (Azzi, 2014; Bzuneck, 2017) como uma variável relevante na atuação de professores, independentemente da etapa de ensino.

Especificamente em relação à inclusão escolar do estudante PAEE, estudos como os de Alnahdi (2019), Martins (2018), Romero-Contreras et al. (2013) que realizaram traduções e adaptações transculturais da TEIP (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012) demonstraram confiabilidade interna do instrumento para fomentar discussões sobre a temática. Especificamente em âmbito nacional, Martins e Chacon (2019) apontam um crescente nas publicações que fazem a aproximação da teoria com a Educação Especial.

O presente estudo buscou contribuir com a reflexão da relevância de formação continuada de professores, principalmente a respeito da aproximação entre as pesquisas acadêmicas publicadas e as necessidades advindas da prática cotidiana de professores que estão em atuação, assim como já ressaltado por Gatti (2017). O constructo da autoeficácia proposto por Bandura (1986, 1997) permite a justificativa dessa necessidade, tendo em vista a afirmação do autor que a autoeficácia é preditora de comportamentos e é referente a um domínio específico, podendo modelar-se de acordo com a demanda (Bandura, 1986, 1997).

Baseando-se em Bandura (1986, 1997), portanto, pode-se compreender que para contextos de inclusão escolar do estudante PAEE, as habilidades e competências no magistério e o conhecimento das principais

características das diferentes deficiências são aspectos relevantes na docência, porém não únicos. Para que os docentes se sintam confiantes durante o ensino, esses também precisam acreditar que são capazes de planejar e ensinar o estudante PAEE em sala de aula regular para efetivar as ações de ensino, manterem a motivação nas estratégias utilizadas e aprenderem com as experiências naquele contexto.

Os resultados apresentados nesse estudo corroboram com uma sinalização da potência e sensibilidade da EEDPI (Martins, 2018) para a avaliação da autoeficácia de professores para práticas inclusivas. Contudo, apesar do avanço demográfico em comparação com os dados de Martins (2018), concentram-se em um ambiente particular, com um número específico de docentes de um mesmo município e atuantes em etapas escolares específicas.

Para futuros estudos, sugere-se a ampliação da amostra e análises mais minuciosas associando os itens propostos na EEDPI com a teoria de Bandura (1986), principalmente em relação ao conteúdo dessas com as fontes de modelação da autoeficácia. Além disso, estudos que mesclam dados em âmbito quantitativo e qualitativo, assim como já sinalizado por Loreman, Sharma e Forlin (2013).

REFERÊNCIAS

- Alnahdi, G. H. (2019). Rasch validation of the Arabic version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 104–110. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.004>
- Azzi, R. G. (2014). *Introdução à teoria social cognitiva. Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo* (vol. 1). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. (2006). Teoria Social Cognitiva e Teoria da Auto-eficácia: desvendando relações na produção de Bandura. In R. G. Azzi; S. A. J. Polydoro (Eds.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 17-23). Campinas: Editora Alínea.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action - A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. United States: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. In M. Salanova; R. Grau; I. M. Martínez; E. Cifre; S. Llorens; M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes em la investigación sobre la autoeficácia* (pp. 33-51). Castelló de la Plana (ES): Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Palares; T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bzunek, J. A. (2017) Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista de Educação Especial*, 30, 697-708. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28427>
- Canabarro, R. C. C.; Teixeira, M. C. T. V.; Schimidt, C. (2018). 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*, 24(2), 229-246. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000200006>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Nova resolução (510/2016) de Ética na Pesquisa*. ANPED. Recuperado de <http://www.anped.org.br/news/nova-resolucao-5102016-de-etica-na-pesquisa>
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- Decreto n. 10.502 (2020). *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. *Diário Oficial da União* (1/10/2020), seção 1, p. 6, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Dias, P. C. (2017). 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*, 25 (94), 7-25. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>
- Feng, Y.; Wang, M. (2014). A Survey Study of Chinese Pre-service Teachers' Self-efficacy and Attitude to Inclusive Education. *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference* (p. 695-699). Portugal: Research Center on Education (CIEd)/Institute of Education. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/275517683_A_Survey_Study_of_Chinese_Pre-service_Teachers'_Self-efficacy_and_Attitude_to_Inclusive_Education
- Fernandes, M. M.; Costa Filho, R. A.; Iaochite, R.T. (2019). Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219-232. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
- Gatti, B. A. (2017). Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1150-1164. <https://doi.org/10.1590/198053144349>
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4 (2), 1-14.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas. 2008.
- Iaochite, R. T.; Costa-Filho, R. A.; Matos, M. M.; Sashimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (1), 45-54. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Cidades*. Recuperado de <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 17 set. 2019
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018*. Recuperado de <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 abr. 2019

- Lei n. 13.146 (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. *Diário Oficial da União* (07-07-2015), p. 2, Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lei n. 15.830 (2015). *Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais*. *Diário Oficial – Legislativo* (16-06-2015), p. 8, São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Recuperado de <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015.html>
- Loreman, T.; Sharma, U.; Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Martins, B. A. (2018). *Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília-SP. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180246#:~:text=Considerando%2Dse%20a%20import%C3%A2ncia%20de,fortalecer%20a%20autoefic%C3%A1cia%20docente%20para>
- Martins, B. A.; Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32 (2019), 1 – 22. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35883>
- Paganotti, E. G. (2017). *Representações sociais de professores do ensino fundamental 1 em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro – SP. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151344>
- Pajares, F. Introduction. (2004). In M. Salanova; R. Grau; I. M. Martínez; E. Cifre; S. Llorens; M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficácia* (pp. 21-25). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L.
- Pajares, F.; Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In A. Bandura; R. G. Azzi; S. Polydoro (Eds.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-113). Porto Alegre: Artmed.
- Pérez, S. G. P. B.; Freitas, S. N. (2011). Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, 41, 109-124. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008>
- Romero-Contreras, S.; Garcia-Cedillo, I.; Forlin, C.; Lomelí-Hernández, K. A. (2013). Preparing teachers for inclusion in Mexico: how effective is this process? *Journal of Education for Teaching*, 39 (5), 509–522. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2013.836340>
- Sharma, U.; Loreman, T.; Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Shaukat, S.; Sharma, U.; Furlonger, B. (2013). Pakistani and Australian pre-service teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education. *Journal of Behavioural Sciences*, 23 (2), 01-17. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/306152518_Pakistani_and_Australian_pre-service_teachers'_attitudes_and_self-efficacy_towards_inclusive_education>
- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944-956. <https://10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Vilaronga, C. A. R.; Mendes, E. G.; Zerbato, A. P. (2016). O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. *Interfaces da Educação*, 7 (19), 66-87. <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>

A presente pesquisa recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – CAPES/PROEX. Nº do Processo: 23038.005155/2017-67.

Recebido em: 19 de março de 2020

Aprovado em: 06 de março de 2021