



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N º 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Nº 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Autoeficácia docente e suas fontes em contextos educacionais inclusivos

Karla Cristina Furtado Nina

Belém, PA
Maio de 2021



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N º 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Nº 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Autoeficácia docente e suas fontes em contextos educacionais inclusivos

Karla Cristina Furtado Nina

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Área de Concentração: Ecoetologia

Orientador (a): Profa. Dra. Simone Souza da Costa Silva

Co orientação: Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes

Apoio financeiro: CAPES

Belém, PA

Maio de 2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
UFPA/Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento/Biblioteca do NTPC

N714a Nina, Karla Cristina Furtado, 1981 -
Autoeficácia docente e suas fontes em contextos educacionais
inclusivos / Karla Cristina Furtado Nina. — 2021.
244f.: il.

Orientador: Simone Souza da Costa Silva
Coorientador: Fernando Augusto Ramos Pontes
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-
Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2021.

1. Psicologia: análise do comportamento. 2. Ecoetologia. 3.
Professor (educação básica). 4. Educação inclusiva - Pará. 5.
Escala de fontes de autoeficácia docente (EFAED). I. Título.

CDD - 22. ed. 150.77

Catalogação na Fonte: Maria Célia Santana da Silva – CRB2/780



O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Código de financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Finance Code 01.

Karla Cristina Furtado Nina, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém – PA, Brasil.

Contato: Karla Cristina Furtado Nina

E-mail: furtado.karla@gmail.com

TESE DE DOUTORADO**“Autoeficácia docente e suas fontes em contextos educacionais inclusivos”**

Aluna: Karla Cristina Furtado Nina

Data de defesa: 13/05/2021

Resultado: APROVADO

Banca examinadora:



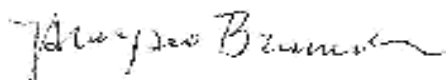
Prof. Dra. Simone Souza da Costa Silva (Orientadora -Universidade Federal do Pará)



Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes (Coorientador -Universidade Federal do Pará)



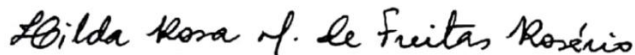
Prof. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos (Membro 1 - Universidade Federal do Pará)



Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck (Membro 2 - Universidade Estadual de Londrina)



Prof. Dra. Ana Patrícia de Oliveira Fernandez (Membro 3 – Instituto Federal do Pará)



Prof. Dra. Hilda Rosa Moraes de Freitas Rosário (Membro 4 - Universidade Federal Rural da Amazônia)

Belém, PA

Maio de 2021



Termo de Autorização e Declaração de Distribuição não exclusiva para Publicação Digital no Repositório Institucional da UFPA

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA

Autora: Karla Cristina Furtado Nina RG: 3637159 CPF: 673.604.672-68
 E-mail: furtado.karla@gmail.com Telefone: +55 91 98119 6641
 Vínculo com a UFPA: Discente Unidade: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
 Tipo do documento: (X) Tese () Dissertação () Livro () Capítulo de Livro () Artigo de Periódico ()
 Trabalho de Evento () Outro. Especifique: _____
 Título do Trabalho: Autoeficácia docente e suas fontes em contextos educacionais inclusivos
 Data da Defesa: 13/05/2021 Área do Conhecimento: Desenvolvimento humano
 Agência de Fomento: Capes Programa de Pós-Graduação em: Teoria e Pesquisa do Comportamento

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA

A referida autora:

1. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal do Pará os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros, está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo entregue.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a UFPA a disponibilizar de acordo com a licença pública *Creative Commons* Licença 3.0 *Unported*, e de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra citada, conforme permissões abaixo por mim assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a partir desta data.

Permitir o uso comercial da obra?

(x) Sim

() Não

Permitir modificações em sua obra?

(x) Sim, contanto que compartilhem pela mesma licença

() Não

O documento está sujeito ao registro de patente?

() Sim

(x) Não

A obra continua protegida conforme a Lei de Direitos Autorais.

Belém (PA), 20/10/2020

Assinatura da Autora e/ou Detentor dos Direitos do Autor

Dedicatória

Ao meu núcleo familiar, meus pais Ivan e Rosangela, irmãos, Ivan Jr e Pedro Ivo, meus filhos Ian e Alícia e meu sobrinho Ivan Neto que são respectivamente, minha base e minhas fontes inesgotáveis de inspiração, motivação, sabedoria e amor.

Agradecimentos

À Deus por eu estar com saúde e com vida e por me permitir concluir esta etapa tão importante em minha jornada acadêmica e profissional.

Aos meus filhos Ian e Alícia, obrigada pelo apoio incondicional, por sempre me cercarem de carinho e incentivos, os quais me permitiram crescer cada vez mais, e pelas preocupações constantes através de perguntas como: “Mãe, falta muito para acabar?” ou “Mãe, tá tudo bem?” e até “Mãe, você vai deixar de ser professora e vai ser só uma doutora?” Mamãe ama muito vocês!

Aos meus pais Ivan e Rosangela e irmãos Ivan Junior e Pedro Ivo, que através do apoio, incentivo e amor dedicados a mim ao longo da minha vida, me permitiu chegar neste nível educacional. Estendo as minhas cunhadas Vanessa e Écila pelo carinho, apoio e incentivo nesta etapa desafiadora em minha vida e ao meu sobrinho querido Ivan Neto que embora muito pequenino, não entende o quanto o amor e o carinho dele são importantes e incentivadores em minha jornada. Gratidão!

À minha querida orientadora Profa. Dra. Simone Silva, minha eterna gratidão e admiração por todas as orientações, ensinamentos, conversas, motivação e suporte oferecidos a mim todos esses anos. Você certamente contribui positivamente com fortalecimento da minha autoeficácia acadêmica, profissional e pessoal.

Ao Prof. Dr. Fernando Pontes que me coorientou, me contemplando com toda sua sabedoria, paciência e generosidade.

Ao Prof. Dr. Edson Ramos, pela disponibilidade e presteza com que conduziu suas orientações e análises estatísticas.

Aos professores Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, Profa. Dra. Ana Patrícia Fernandez, Profa. Dra. Maely Holanda e Profa. Dra. Hilda Rosa de Freitas, por aceitarem

compartilhar seus conhecimentos, por investir tempo na leitura, pelo olhar atencioso, cuidadoso e valiosas considerações na banca de qualificação e da defesa.

Aos meus parceiros Luis, Gisele e Bruna membros do Geitsc e meus queridos alunos Felipe e Karen do curso de Licenciatura em ciências Biológicas do Ifpa, Campus Abaetetuba por dedicarem parte dos seus dias na coleta de dados. A ajuda de vocês deixou tudo mais fácil e prazeroso.

À minhas amigas Paty e Maely e meu querido Luis pelo acolhimento nos momentos difíceis relativos à condução e escrita da Tese, apoio afetivo, fortalecimento emocional e pelas contribuições metodológicas.

À minha querida amiga Hilda, que me acompanha desde a época que éramos acadêmicas do curso de Pedagogia, que me apresentou ao Led e a Simone, que me introduziu no grupo de estudos, que me orientou para o ingresso no mestrado, me estimulou, torceu por mim e vibrou por cada conquista e etapa realizada em todos esses anos. Minha gratidão eterna a você minha amiga. Pode ter certeza de que você tem lugar muito especial no meu coração.

Aos membros do grupo de estudo Geitsc por terem fortalecido minhas crenças de eficácia através de estudos, motivação e apoio durante esses anos.

As instituições de ensino referidas nesta pesquisa por autorizar a permanência no local e a coleta de dados com os docentes.

Aos docentes que, gentil e espontaneamente, participaram desta pesquisa.

Ao Instituto Federal do Pará, Campus Abaetetuba, que me concedeu licença de 2 anos para realizar o doutorado. Especialmente aos meus queridos e amados Ronney Alano, Elinalva Pantoja e Cláudia Azevedo, membros do Centro de Tecnologia em Ciências humanas e Sociais – Cetechs e pelo apoio dos meus colegas do colegiado do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

À Capes pela concessão da bolsa de estudos.

Ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) por permitir a realização deste processo de formação que certamente será muito valioso para minha carreira profissional.

Às demais pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na elaboração deste trabalho ou participaram da minha vida, e que, porventura, eu tenha me esquecido de agradecer.

Sumário

Lista de Siglas	13
Lista de Tabelas	14
Lista de Figuras	16
Resumo	17
Abstract	19
Apresentação	20
Capítulo I	24
Teoria Social Cognitiva (TSC)	32
Autoeficácia	35
Autoeficácia docente	40
Autoeficácia docente e inclusão educacional	42
Mensuração da autoeficácia em práticas educacionais inclusivas	44
Objetivo geral da Pesquisa	48
Objetivos específicos	49
Capítulo II - Estudo I - Autoeficácia docente no contexto da inclusão: revisão sistemática de instrumentos avaliativos	50
Resumo	50
Palavras-chave	50
Estratégia de pesquisa e critérios de seleção	55
Primeira etapa – Formulação da pergunta de pesquisa	55
Segunda etapa – Localização e seleção dos estudos	56
Terceira e quarta etapas – Avaliação crítica dos artigos e coleta de dados	57
Quinta etapa - Análise e apresentação dos dados	57
Sexta e sétima etapas - Interpretação dos dados e aprimoramento da revisão	58
Resultados	58
Caracterização dos artigos da RSL	60
Instrumentos de autoeficácia e inclusão educacional	60
Descrição dos instrumentos	63
Instrumentos Validados	63
Instrumentos não validados	69
Discussão	71
Considerações Finais	74
Referências	75
Capítulo III - Estudo II – Adaptação transcultural do <i>The Teacher Efficacy for Inclusive Practice</i> (TEIP): Versão brasileira	90
Resumo	90
Palavras-chave	90
Método	94
Desenho do estudo	94
Ambiente	95
Participantes	95
Instrumentos	95
Procedimentos	96
1ª etapa – Tradução (<i>forward</i>) do instrumento original	96
2ª etapa – versão síntese	97
3ª etapa – retrotradução (<i>back translation</i>)	97
4ª etapa – análise do comitê de ética	97
5ª etapa – estudo piloto	98

Resultados	98
Análise conceitual	100
Análise dos itens da escala TEIP	101
Análise das respostas da escala	101
Discussão	103
Considerações finais	104
Referências	106
Capítulo IV – Estudo III - Fontes de autoeficácia de docentes da educação básica em contexto de educação inclusiva	123
Resumo	123
Palavras-chave	123
Método	129
Tipo de estudo	129
Participantes e ambiente da pesquisa	129
Instrumentos de coleta de dados	130
Procedimentos	130
Éticos	130
Coleta de dados	131
Análise dos dados	131
Resultados	134
Discussão	141
Considerações Finais	145
Referências	146
Capítulo V – Estudo IV - Autoeficácia docente na educação inclusiva: uma análise das características do contexto de ensino e dos docentes	163
Resumo	163
Palavras-chave	163
Método	168
Tipo de estudo	168
Participantes	168
Ambiente	170
Instrumentos de coleta de dados	170
Procedimentos de coleta de dados e considerações éticas	171
Análise dos dados	171
Resultados	174
Associações baseada no índice de autoeficácia do professor em práticas educacionais inclusivas e as características do contexto de ensino	175
Associações baseadas no índice na autoeficácia Docente em Práticas Inclusivas e as características do docente	176
Discussão	177
Associações do índice de autoeficácia do professor em práticas educacionais inclusivas com as características do contexto de ensino	177
Associações do índice de autoeficácia Docente em Práticas Inclusivas e as características dos docentes	181
Considerações finais	183
Referências	184
Capítulo VI – Considerações Finais da Tese	200
Referências Gerais da Tese	208
Anexo A. Teste de Relevância I	223

Anexo B. Teste de Relevância II	224
Anexo C. Roteiro para Extração de informações de artigos	225
Anexo D. para adaptação e validação da escala <i>The teacher efficacy for inclusive practices scale</i> [TEIP] (Sharma; Loreman; Forlin, 2012).	226
Anexo E. Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Escala de autoeficácia.	227
Anexo F. Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção dos Índices de Experiência Direta, Experiência Vicária, Persuasão Social, Estados Fisiológicos e Emocionais.	229
Apêndice A. Parecer de aprovação do projeto de pesquisa	231
Apêndice B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	232
Apêndice C. Questionário de caracterização do participante	233
Apêndice D. Escala de Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI)	235
Apêndice E. Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes (Efaed)	239
Apêndice F. Versão brasileira traduzida e adaptada do <i>The Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale</i> (TEIP)	240
Apêndice G. <i>The Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale</i> (TEIP)	242

Lista de Siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AF	Análise Fatorial
ANCOR	Análise de Correspondência
ASSET	<i>Autism Self-efficacy Scale for Teacher</i>
DeCs	Descritores em Ciências da Saúde
DI	Deficiência Intelectual
EEDPI	Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas
Efaed	Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes
Efaed	Escala de fontes de autoeficácia docente
ERIC	<i>Institute of Education Sciences</i>
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Índice de Concordância
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAA	Medida de Adequação da Amostra
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades educativas especiais
PA	Pará
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Plano Nacional de Educação Inclusiva
PPA	Plano Plurianual
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SE-PE-TE-D	<i>Teacher`s Self-efficacy Instrument Toward Inclusion of Students with Disabilities</i>
SINPRO	Sindicato dos professores da rede particular no estado do Pará
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEI	<i>Teacher Efficacy for Inclusion</i>
TEIP	<i>Teacher Efficacy for Inclusive Practices</i>
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIESES	<i>The Teacher Inclusive Education Self-efficacy</i>
TSC	Teoria Social Cognitiva
TSES	<i>Teacher`s self-efficacy</i>

Lista de Tabelas

Capítulo II – Estudo 1

Tabela 1.	Demonstrativo dos instrumentos de medição de autoeficácia de professores e inclusão educacional	61
Tabela 2.	Evidência da fidedignidade e validação dos instrumentos	64

Capítulo III – Estudo 2

Tabela 1.	Termos discutidos no processo de adaptação transcultural da TEIP.	102
-----------	---	-----

Capítulo IV – Estudo 3

Tabela 1.	Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as variáveis: Fontes de autoeficácia de professores e as variáveis relativas as características dos docentes.	135
Tabela 2.	Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Experiência Direta, Faixa Etária, Tempo de atuação e Experiência com aluno com diferentes deficiências, Formação em educação inclusiva	136
Tabela 3.	Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Experiência Vicária, Faixa Etária, Tempo de atuação, Experiência com aluno com diferentes deficiências e Formação em educação inclusiva	137
Tabela 4.	Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Persuasão verbal e/ou Social, Faixa Etária, Tempo de atuação, Experiência com aluno com diferentes deficiências e Formação em educação inclusiva	139
Tabela 5.	Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Estados Fisiológicos e Emocionais, Faixa Etária, Tempo de atuação, Experiência com aluno com diferentes deficiências e Formação em educação inclusiva	140

Capítulo V – Estudo 4

Tabela 1.	Distribuição dos professores participantes por escola e por município	168
Tabela 2.	Distribuição de porcentagem das características dos professores participantes por esfera administrativa da escola e por município	169
Tabela 3.	Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as variáveis: Eficácia Docente para Práticas Inclusivas, as variáveis de contexto de ensino (esfera administrativa da escola) e características do docente (Formação, titulação, Tempo de Atuação, experiência com aluno público-alvo da educação especial).	174
Tabela 4.	Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas e a variável do contexto de ensino (Esfera administrativas de instituição de ensino).	175
Tabela 5.	Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Índice de Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas e as de	176

atividade docente (tempo de atuação, experiência com o público-alvo da educação especial, titulação e formação acadêmica).

Lista de Figuras

Capítulo I

Figura 1	Comportamento humano segundo a reciprocidade triádica	34
----------	---	----

Capítulo II – Estudo 1

Figura 1	Diagrama do processo de seleção dos estudos	59
----------	---	----

Nina, K.C.F. (2021). *Autoeficácia docente e suas fontes em contextos educacionais inclusivos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Brasil, p. 244.

Resumo

Esta tese teve como objetivo geral analisar as características dos docentes e de contexto e relacionar tais aspectos às fontes de autoeficácia e à eficácia docente em ambientes educacionais inclusivo. Para responder a este objetivo, quatro estudos foram realizados, a partir de delineamentos metodológicos diversos, porém, tematicamente relacionados. O primeiro estudo objetivou realizar a adaptação transcultural do *The teacher's efficacy for inclusive practices* (TEIP) para o contexto brasileiro. O TEIP é um instrumento que contém 18 perguntas e é utilizado para medir a autoeficácia do professor para ensinar em salas de aula inclusivas. Foram realizadas cinco etapas metodológicas: tradução, síntese das traduções, tradução reversa (*back translation*), análise de comitê e teste piloto. O público-alvo do estudo piloto foi constituído por 15 professores de Educação Básica da mesorregião do estado do Pará- Brasil. Após todas as avaliações, a escala mostrou-se de fácil aplicação, bons níveis de aceitação e compreensão. O segundo estudo foi realizado a partir de uma revisão sistemática de literatura, objetivou descrever, com base nos pressupostos teóricos de validação psicométrica, os instrumentos utilizados em pesquisas sobre autoeficácia de professores e inclusão educacional. Foram realizadas buscas de artigos na base de dados CAPES, ERIC e Scielo no período entre 2015 e 2019, a partir dos termos de busca em português e inglês. O levantamento resultou em 20 artigos, sendo que 14 deles apresentaram instrumentos de medição de autoeficácia e inclusão educacional. Os resultados mostraram a predominância de instrumentos com estilo psicométrico. Apontando a necessidade de se utilizar nas pesquisas a combinação de instrumentos com estilos diferenciados, quantitativos (psicométricos) e de natureza qualitativa (impressionista) permitindo um olhar ampliado sobre a autoeficácia do professor em contexto educacional inclusivo. O terceiro estudo investigou a relação entre as fontes de autoeficácia e as variáveis relativas as características dos docentes e de contexto de ensino. Participaram 193 professores da educação básica, atuantes em classes

regulares públicas estadual, particulares, particulares de caráter confessional localizadas nos municípios de Belém e Castanhal - Pará, região norte do Brasil. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário de caracterização e a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (Efaed). As técnicas de análise estatísticas envolvidas neste estudo foram a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (ANCOR). Os resultados indicaram que as fontes de autoeficácia associadas as variáveis idade, sexo, tempo de atuação no magistério e atuação com alunos público-alvo da educação especial foram fortemente significativas. Com relação ao contexto de ensino, professores de escolas públicas estaduais apresentaram baixos escores em cada uma das quatro fontes de autoeficácia. O quarto estudo teve como objetivo descrever a associação da autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas com variáveis do contexto de ensino e características dos docentes. Participaram desta pesquisa 193 professores da educação básica, de ambos os sexos, sendo 77,72% do sexo feminino e 22,28% do sexo masculino. Esta amostra foi acessada em escolas particulares, confessionais e públicas estaduais localizadas nos municípios de Belém e Castanhal - Pará. Para coleta de dados foram aplicados os instrumentos: Questionário de Caracterização e a Escala de eficácia de professores em práticas educacionais inclusivas. As técnicas de análise de dados foram a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (ANCOR). Dentre os resultados encontrados, verificou-se as associações entre as variáveis investigadas, o que sugere que ao julgar a própria capacidade em práticas educacionais inclusivas, o professor considera alguns fatores presentes no contexto e em sua trajetória docente que exerce a ação pedagógica. Os resultados foram discutidos à luz da Teoria Social Cognitiva. Acredita-se que investir na formação prática de professores aliada a formação teórica em educação inclusiva, bem como desenvolver e/ou fortalecer crenças de autoeficácia docente e suas fontes para práticas inclusivas, podem contribuir para a melhoria nos resultados do ensino no contexto da educação inclusiva.

Palavras-chave: autoeficácia; professores; fontes de autoeficácia; inclusão educacional.

Nina, K.C.F. (2021). *Teacher self-efficacy and its sources in inclusive educational settings*. Doctoral thesis. Graduate Program in Theory and Behavior Research, Federal University of Pará, Brazil, p. 244.

Abstract

The overall objective of this thesis was to analyze the characteristics of teachers and the context and relate these aspects to sources of self-efficacy and teaching effectiveness in inclusive educational settings. To answer this objective, four studies were conducted, with different methodological designs, but thematically related. The first study aimed to perform a cross-cultural adaptation of The teacher's efficacy for inclusive practices (TEIP) for the Brazilian context. The TEIP is an instrument that contains 18 questions and is used to measure teacher self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. Five methodological steps were carried out: translation, synthesis of translations, back translation, committee review, and pilot testing. The target audience of the pilot study consisted of 15 Basic Education teachers from the mesoregion of the state of Pará - Brazil. After all the evaluations, the scale proved to be easy to apply, with good levels of acceptance and understanding. The second study was carried out from a systematic literature review, and its objective was to describe, based on the theoretical assumptions of psychometric validation, the instruments used in research on teacher self-efficacy and educational inclusion. Articles were searched in the CAPES, ERIC and Scielo databases in the period between 2015 and 2019, from the search terms in Portuguese and English. The survey resulted in 20 articles, 14 of which presented instruments for measuring self-efficacy and educational inclusion. The results showed the predominance of instruments with psychometric style. This indicates the need to use a combination of instruments with different styles, quantitative (psychometric) and qualitative (impressionistic), allowing a broader look at the self-efficacy of teachers in inclusive educational settings. The third study investigated the relationship between sources of self-efficacy and variables related to teachers' characteristics and teaching context. A total of 193 basic education teachers participated, working in regular public, private, and confessional regular classes located in the cities of Belém and Castanhal - Pará, northern region of Brazil. The instruments for data collection were a characterization questionnaire and the Sources of Teacher Self-Efficacy Scale (Efaed). The statistical analysis techniques involved in this study were Factor Analysis (FA) and Correspondence Analysis (ANCOR). The results indicated that the sources of self-efficacy associated with the variables age, gender, time in the teaching profession, and work with students targeted for special education were highly significant. Regarding the teaching context, teachers from state public schools showed low scores in each of the four sources of self-efficacy. The fourth study aimed to describe the association of teachers' self-efficacy in inclusive educational practices with variables of the teaching context and teachers' characteristics. A total of 193 basic education teachers of both genders participated in this research, 77.72% being female and 22.28% male. This sample was accessed in private, confessional and state public schools located in the cities of Belém and Castanhal - Pará. For data collection the instruments were applied: Characterization Questionnaire and the Scale of self-efficacy of teachers in inclusive educational practices. The techniques of data analysis were Factor Analysis (FA) and Correspondence Analysis (ANCOR). Among the results found, it was verified the associations between the variables investigated, which suggests that when judging their own ability in inclusive educational practices, the teacher considers some factors present in the context and in their teaching trajectory that exercises the pedagogical action. The results were discussed in the light of the Social Cognitive Theory. It is believed that investing in practical teacher training allied with theoretical training in inclusive education, as well as developing and/or strengthening teachers' self-efficacy beliefs and their sources for inclusive practices, can contribute to the improvement of teaching outcomes in the context of inclusive education.

Keywords: self-efficacy; teachers; sources of self-efficacy; educational inclusion.

Apresentação

Esta tese integra parte do projeto intitulado “Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepções de Professores”, desenvolvido em parceria pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) – UFPA, pelo Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre a Teoria Social Cognitiva (GEITSC), do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA e pelo Núcleo de estudos aplicados ao comportamento (NEAC), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) – UFPA.

Ressalta-se que esta discussão já havia sido iniciadas no Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) – UFPA desde 2013, com projeto intitulado “Crenças de Eficácia de Professores e Satisfação no Trabalho Escolar”, que originou uma dissertação de mestrado e duas teses de doutorado, além de publicações de artigos em revistas científicas nacionais e internacionais, a saber: *Collective Teacher Efficacy Beliefs: a Critical Review of the Literature* (Ramos, Silva, Pontes, Fernandez, & Nina, 2014); Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente (Ramos, Fernandez, Nina, Ramos, Silva & Pontes, 2016); *Fuentes de autoeficacia en profesores* (Nina, Ramos, Ramos, Silva, Fernandez & Pontes, 2016); Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva (Ramos, Fernandez, Pontes & Silva, 2016); *Panorama de las pesquisas sobre autoeficacia docente en la perspectiva social cognitiva* (Fernandez, Ramos, Silva, Nina & Pontes, 2016); Caracterização de Docentes da Educação Básica a partir do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (Ramos, , Pontes, Silva, Ramos, Casanova & Azzi, 2018); Percepções de Professores Acerca de Suas Crenças de Eficácia (Fernandez, Silva & Pontes, 2019); *Scores self-efficacy sources of basic education teachers* (Nina, Ramos, Holanda, Silva, Fernandez & Pontes, 2020); *Beliefs Effectiveness of Teachers and Teaching Context Variables* *Beliefs Effectiveness of Teachers* (Fernandez, Ramos, Ramos, Nina, Silva, & Pontes, 2020).

A partir de então, surgiu o interesse em dar continuidade ao estudo sobre o tema, mas, agora, abordando aspectos da relação da autoeficácia dos professores e suas fontes com as práticas educacionais inclusivas. Contudo, a partir de uma pesquisa exploratória na literatura, percebeu-se a predominância de estudos nos últimos 5 anos (2015 a 2019), acerca da relação entre autoeficácia de professores e inclusão educacional, em países localizados na Euroásia (Ásia, Europa) e América do Norte. No Brasil, as pesquisas na área em questão ainda são escassas, concentrando-se no Sul e no Sudeste do país, com destaque para os seguintes autores: Sanini e Bosa (2015); Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018); Bzuneck (2017); Martins e Chacon (2019;2020); Fernandez, da Costa Filho e Iaochite (2019); Faria e Camargo (2019). A pesquisa ora apresentada foi realizada no norte do país, região que está iniciando pesquisas e possui uma publicação na área supracitada pela autora desta tese.

Os estudos direcionados por esta tese de doutorado aplicam-se a professores e professoras de classes regulares da Educação Básica de escolas privadas, privadas de caráter confessional e públicas estaduais, dos municípios de Belém e Castanhal, localizados no estado do Pará, região Norte do Brasil. Entende-se que acessar professores de diferentes esferas administrativas escolares pode fornecer uma compreensão mais aprofundada sobre a vivência pedagógica da prática da inclusão educacional e a identificação das crenças de autoeficácia dos professores e suas fontes de constituição.

A partir do exposto acima, a justificativa deste trabalho apoia-se em três lacunas apontadas pela literatura: direcionar pesquisas para populações onde há escassez de estudos na área, como é o caso da região contemplada pela presente investigação; necessidade de realizar estudos que investiguem a associação da autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas com variáveis do contexto de ensino e características dos docentes e investigar a relação entre as fontes de autoeficácia de professores e as variáveis relativas às características dos docentes.

Acredita-se que os estudos desenvolvidos nesta pesquisa são relevantes em termos de produção científica, pela possibilidade de agregar conhecimentos na área, contribuindo para explicar de que forma os professores interpretam as informações relacionadas ao julgamento da capacidade individual, para ensinar em contexto educacional inclusivo, bem como, para verificar o impacto que tais crenças exercem sobre o contexto de ensino. Entende-se que, partindo da noção que a autoeficácia exerce influência sobre o comportamento humano, a prática docente não teria como estar isenta de seus efeitos, pois a autoeficácia desempenha uma função mediadora nessa prática, porque age sobre os aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais dos educadores, influenciando suas escolhas, a persistência diante dos obstáculos, a motivação para certos comportamentos e os sentimentos ligados às escolhas feitas (Martins & Chacon, 2020). Partindo deste pressuposto, a hipótese desta investigação é que, explorando as características do contexto e dos docentes, é possível encontrar outros aspectos que podem influenciar as fontes de autoeficácia e na eficácia docente no contexto educacional inclusivo, de modo a fortalecer os conceitos e argumentos construídos pelo modelo da Teoria Social Cognitiva.

Esta tese em questão, teve como objetivo principal analisar as características dos docentes e de contexto e relacionar tais aspectos às fontes de autoeficácia e à eficácia docente em ambientes educacionais inclusivos. Para alcançar tal objetivo, este trabalho foi dividido em 6 capítulos, sendo que os capítulos II, III, IV e V correspondem aos 4 artigos, produtos desta tese. Os capítulos estão organizados em seções, que correspondem a momentos do trabalho. No geral, o conjunto da tese está organizado da seguinte forma:

- a) Capítulo I: Introdução da Tese
- b) Capítulo II – Estudo I: Artigo de adaptação transcultural da escala
- c) Capítulo III – Estudo II: Artigo de Revisão Sistemática
- d) Capítulo IV – Estudo III e V – Estudo IV: Artigos Empíricos

e) Capítulo VI: Considerações finais da tese

Da parte de produção desta tese, o estudo I objetivou descrever, com base nos pressupostos teóricos de validação psicométrica, os instrumentos utilizados em pesquisas sobre autoeficácia de professores e inclusão educacional. O estudo II objetivou realizar a adaptação transcultural do *The teacher's efficacy for inclusive practices* (TEIP) para o contexto brasileiro. Foram realizadas buscas de artigos na base de dados CAPES, ERIC e Scielo no período entre 2015 e 2019 a partir dos termos de busca em português e inglês.

O III estudo investigou a relação entre as fontes de autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social e estados emocionais e/ou fisiológicos) e as variáveis relativas às características dos docentes como idade, tempo de atuação no magistério, experiência com público-alvo da educação especial, tipo de deficiência do aluno e formação em educação inclusiva. O estudo IV teve como objetivo descrever a associação da autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas com variáveis do contexto de ensino e características dos docentes. Todos os resultados foram discutidos à luz da Teoria Social Cognitiva (TSC).

As referências, ao final do documento, são relativas à introdução e às considerações finais da tese. As referências dos artigos encontram-se ao final de cada um deles.

Capítulo I

Os princípios da educação inclusiva baseiam-se na premissa de que as pessoas diferem nas maneiras como aprendem, independente de diferenças de cultura, gênero, idioma e habilidade, mas todos devem ter acesso igual à educação de alta qualidade e um ambiente de aprendizado favorável (Kormos & Nijakowska, 2017; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Esse movimento foi incorporado nos princípios dos direitos humanos, na promoção da justiça social, na oferta de educação de qualidade, na igualdade de oportunidades e no direito a uma educação básica para todos e todas (Kim & Lindeberg, 2012).

A educação inclusiva é o processo de melhorar a capacidade do sistema educacional para todos (as) os alunos (as) e tem sido recomendado nas últimas três décadas como a melhor prática escolar para todos (as), incluindo alunos (as) com necessidades educativas especiais (NEE) (Loreman, Sharma, & Forlin, 2013; Unesco, 2005). Anteriormente a essa perspectiva, alunos (as) com NEE eram educados (as) em instalações segregadas, muitas vezes categoricamente alinhadas, para que pudessem ser educadas com colegas com necessidades semelhantes (Forlin, 2013).

A mudança de filosofia resultou em novos modelos de educação, que são mais complexos e frequentemente requerem mudanças na maneira como as escolas funcionam e no comportamento e expectativas dos professores (Forlin, 2012). Isso envolve modificação de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (Unesco, 2005). Para cumprir essas exigências, a Unesco (2005, 2009, 2010) estabeleceu quatro elementos chave para a transição para a inclusão educacional, a saber: participação ativa da comunidade escolar, atitudes e valores dos professores diante a inclusão educacional, currículos acessíveis e flexíveis e aumento da capacidade de todos.

O primeiro se refere à inserção e participação ativa da comunidade escolar, partindo da afirmação que considera que todas as crianças com deficiência devem estar na escola de sua comunidade, com seus pares da mesma faixa etária (Unesco, 2001, 2005, 2009); O segundo é relativo às atitudes e valores e como eles podem afetar a inclusão. Destaca-se neste contexto a formação do professor, a possibilidade de apoio na sala de aula, o tamanho da classe e, sobretudo, a capacidade de trabalho docente. Alguns estudos revelaram que as atitudes negativas de professores e adultos (pais e outros membros da família) são o maior obstáculo à inclusão (Unesco, 2005). (...) Os valores partilhados tornam possível a cooperação, da mesma maneira que a falta deles torna difícil o trabalho em conjunto (Unesco, 2005).

O terceiro se refere aos currículos acessíveis e flexíveis que são aspectos educacionais, ratificando que cada criança é considerada um indivíduo com suas especificidades. A inclusão visa responder à diversidade, sendo necessário que as escolas inclusivas desenvolvam metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem que atendam à diversidade de todas as crianças (Unesco, 2005, 2009). É importante que o currículo seja suficientemente flexível para permitir adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a procurar soluções que se adaptem às necessidades e capacidades de todos (Unesco, 2005). O documento aponta também a necessidade de rever a política educativa voltada a formação de professores, que hoje se apresenta de forma longa, teórica e sem componentes práticos para uma formação contínua e em serviço.

O quarto e não menos importante, se refere a aumentar a capacidade de todos, visto que educação é um importante veículo através do qual os adultos e as crianças socialmente marginalizados podem ter a possibilidade de mudar as suas oportunidades de vida e obter as condições para uma maior participação nas suas comunidades (Unesco, 2005). Quando as comunidades escolares podem garantir professores, diretores e funcionários responsáveis pela

inclusão de todas as crianças através dos mecanismos institucionais, os membros da comunidade ficam mais interessados no desenvolvimento da escola e com mais vontade de disponibilizar os seus próprios recursos para esse fim (Unesco, 2005).

Tais mudanças demandam uma reforma total nas práticas de ensino, especialmente o que diz respeito à rotina do professor (a) em sala de aula. É importante ressaltar que a escola para ser inclusiva precisa conhecer o desenvolvimento global do aluno, o diagnóstico, o contexto familiar e social, bem como as alternativas e os recursos disponíveis, para preparação do planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico (Unesco, 2005, Forlin, 2013, Kormos & Nijakowska, 2017; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012).

Uma sala de aula inclusiva exige modificações do ambiente, currículo e métodos pedagógicos (Forlin, 2013), tais como: infraestrutura adequada (pisos táteis, rampas, elevadores, portas com dimensão apropriada para entrada com a cadeira de rodas, banheiros adaptados, entre outros); recursos materiais para a realização de ações de assistência aos alunos (recursos ópticos: auxílio de lupas manuais ou lupas de mesa e de apoio; não-ópticos: ampliação de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, jogos, lápis, 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas espaçadas e softwares com magnificadores de tela e programas com síntese de voz, entre outros); equipe multidisciplinar com profissional de atendimento educacional especializados (composto por psicólogo, pedagogo, interprete, professor de língua portuguesa-libras, assistente social, educador físico); e especialmente, formação de todos os profissionais da escola para receber alunos com ou sem deficiência, pois para que a inclusão se torne real, é necessário capacitação e qualificação constante dos profissionais da educação (Unesco, 2005, Forlin, 2013, Kormos & Nijakowska, 2017; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012).

Embora a educação inclusiva tenha sido considerada um meio eficaz de educar todas as crianças em uma variedade de domínios educacionais, incluindo ambientes acadêmicos e sociais (Sharma, Forlin & Loreman, 2007), muitos professores consideram-se pouco capacitados e qualificados para atender as demandas de gerenciar uma sala de aula cada vez mais diversificada (Andersen, Klassen & Georgiou, 2007). Sendo assim, à medida que as escolas se tornam mais inclusivas, os professores precisam ajustar comportamentos para acomodar melhor as crianças com diferentes habilidades.

No Brasil especificamente, a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um determinado grupo, excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. A partir do Século XX, observa-se avanços acerca das discussões sobre inclusão educacional, em que novas instituições para atender pessoas com necessidades especiais foram criadas assim como novas leis, planos e diretrizes que tiveram como objetivo garantir a educação inclusiva no Brasil, especialmente no sistema regular de ensino (Moreira & Lima, 2019).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (Brasil, 2008). No entanto, a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, definiu como tratamento especial para os estudantes com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

A inclusão escolar tem se desenvolvido de forma processual e vagarosa no Brasil a partir da década de 1990, em meio às reformas neoliberais no contexto de reforma do aparelho do Estado, por meio da assinatura de diversas declarações internacionais e dispositivos nacionais, tais como: Plano Nacional de Educação para Todos (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei Nº 9.394, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução Nº2, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (2020).

É válido ressaltar que o termo inclusão passou a ter importância como eixo da política nacional na medida em que integrou os Planos Plurianuais (PPA) do Brasil, a partir do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), que teve como uma diretriz estratégica combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social (Rebelo & Cassar, 2017). A inclusão permaneceu nos dois mandatos consecutivos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo que no primeiro (2003-2006), o PPA 2004-2007 foi nomeado como Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social e no segundo mandato (2007-2010), o PPA 2008-2011 foi intitulado Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade.

No contexto da composição do Primeiro Plano Plurianual do governo Lula, em 2003, foi lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, marco das ações voltadas à educação inclusiva que distinguem a concepção sobre as políticas de educação especial no Brasil (Brasil, 2004). A partir de então, para o Ministério da Educação, a inclusão escolar passou a ser sinônimo de matrículas de todos os alunos e alunas em classes comuns/regulares. A ampliação constante do número de crianças da educação especial em salas de aulas comuns e da diminuição de matrículas em classes ou escolas especiais ficou evidente entre 2007 e 2008 (Rebelo & Cassar, 2017).

O governo Dilma Vana Rousseff (2011 a 2014) deu continuidade às políticas educacionais relacionadas à Educação Especial implementadas no governo anterior, com

destaque para a materialização da distribuição das salas de recursos multifuncionais e a formação de professores para o AEE. Este governo instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites, cujo objetivo foi o de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2011).

Neste governo, foi aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (Lei do Plano Nacional de Educação - PNE), sem qualquer veto. O PNE estabelece 20 metas a serem efetivadas até 2024 e, em relação à Educação Especial, considerou como meta universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

No governo interino de Michel Temer (2016- 2018) houve a proposta do Ministério da Educação (MEC), mas que não fora concretizada, de reformar as diretrizes da política nacional de inclusão, com o objetivo de garantir a inserção de alunos com deficiência em escolas especiais, sob o pretexto de atualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em vigor desde 2008. Desde sua implementação, as escolas públicas passaram a incluir os alunos com deficiências nas salas de aula, além de receber a verba regular e constitucional do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O governo também investe recursos do fundo para garantir o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), com profissionais capacitados no atendimento à pessoa com deficiência, mas no sentido de complementação do papel da escola comum a todos.

O governo Jair Messias Bolsonaro (2019 até os dias atuais) deu continuidade à proposta lançada no governo anterior e instituiu a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. O decreto permite que mais de 1,3 milhão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, como autismo, e altas habilidades frequentem salas e escolas especiais, sob argumento de que, nesses contextos, terão atendimento especializado, conforme suas necessidades. Ressalta-se que o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016 (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>). Nesse caso, o levantamento se refere aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas.

Diversas universidades através de seus reitores, grupos de pesquisas e redes de articulação nacionais, que atuam pela efetivação e ampliação das políticas educacionais (Universidade Estadual de Campinas; Universidade Federal de Santa Catarina / Laboratório de Psicologia escolar e Educacional – LAPEE, Universidade de São Paulo / Grupo de Estudos sobre Estado e Administração Pública- GEEAP, Rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação) manifestaram repúdio por conta da alteração do PNEEPEI via decreto, os principais argumentos são a ausência de consulta a sociedade civil, militantes e pesquisadores da área. O decreto se contrapõe à uma ideia radicalmente inclusiva – radical no sentido de raiz, aquilo que dá a base e sustentação no sentido de incentivar salas e escolas especiais, exclusivas às crianças com deficiência; não garantia à permanência de estudantes com deficiência no ensino regular, condições estas que contraria a Constituição Federal do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDBEN e as convenções e acordos internacionais que o Brasil é signatário. Neste manifesto solicita-se de forma urgente que o decreto 10.502 /2020 seja revisto/revogado, trazendo para o centro do debate as pessoas com deficiência, principais interessadas no assunto.

E ainda cobram que o governo se empenhe em melhorar a formação de professores para a educação de pessoas com deficiência, identificar os casos de altas habilidades e superdotação, a implantar salas de recursos multifuncionais no turno inverso da escolarização, tornar as escolas mais acessíveis e investir em tecnologias assistivas, que auxiliam e reduzem o impacto do impedimento do estudante quando ele se relaciona com o mundo externo.

Embora a legislação tenha favorecido o acesso e a permanência dos estudantes com NEE ao sistema regular de ensino, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades à efetivação da inclusão (Faria & Camargo, 2019). A falta de formação específica e o despreparo do professor têm sido frequentemente apontados na literatura da área como fatores que dificultam a inclusão educacional (Briant & Oliver, 2012; Tavares et al., 2016).

Entende-se que o professor é o elemento chave para o sucesso dos progressos de mudança, o que gera preocupação com a formação desses profissionais (Araújo, Rusche, Molina & Carreiro, 2010). No contexto da educação inclusiva, os professores assumem a função que demanda conhecimentos de diferentes ordens, tanto científicos quanto os pedagógicos (Nóvoa, 1992), inclusive os relativos à deficiência. Adicionalmente, o professor tem o papel de conhecer os alunos com deficiência em suas características para notar possíveis demandas decorrentes e pensar em estratégias de ensino que possam ser eficientes de forma a promover a aprendizagem (Bason, Gomes, Lozano, Lucca & Olímpio, 2015).

Com a formação, pode-se abandonar a ideia de professor tradicional, enciclopédico ou especialista e técnico, cuja prática profissional se restringe a transmissão de conhecimentos (Imbernón, 2002). A formação continuada também oportuniza o estabelecimento de estratégias de pensamento, a percepção de estímulos e a reflexão da prática pedagógica (Felicetti & Batista, 2020).

A literatura indica que a formação de professores associada com cursos para desenvolver e/ou fortalecer as crenças de autoeficácia dos professores e suas fontes são geradores de qualidade no processo ensino-aprendizagem na educação inclusiva (Fernandes et al., 2019; Ozokcu, 2018; Swindlehurst et al., 2019). Weisel e Dror (2006) revelaram que receber educação sobre inclusão tem um efeito significativo nas atitudes positivas e autoeficácia dos professores neste contexto.

A compreensão da Teoria Social Cognitiva (TSC) (1986; 1994) mais especificamente a análise dos conceitos de autoeficácia docente e suas fontes podem auxiliar no entendimento do papel do professor no contexto inclusivo. Embora a TSC, tal como toda e qualquer teoria, seja uma proposta em construção, entende-se que a exploração de seus constructos pode ajudar a compreender a força exercida por diferentes variáveis (dos contextos e dos docentes) sob a autoeficácia dos professores e suas fontes no contexto da educação inclusiva o que poderá contribuir com uma perspectiva mais ampliada e consistente da proposta originária apresentada por Bandura, isto é, a teoria social cognitiva (TSC)

Teoria Social Cognitiva (TSC)

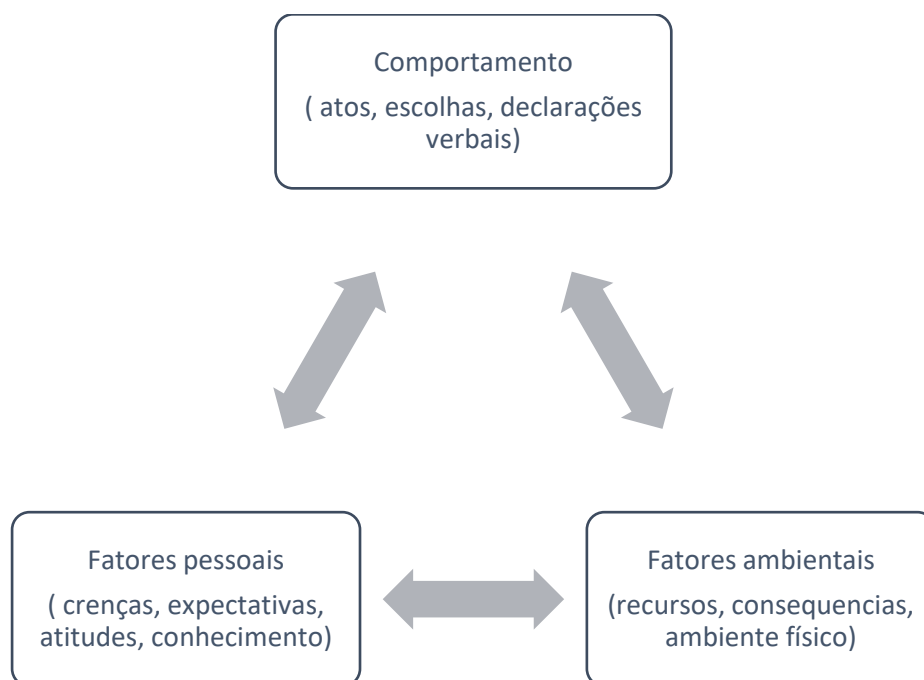
A Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura (1986;1994), se refere a um conjunto de constructos teóricos para explicar o funcionamento humano. Foi formulada, inicialmente, com o nome de Teoria da Aprendizagem Social, com o objetivo de identificar mecanismos da aprendizagem. Todavia, ultrapassado o conceito de aprendizagem social precisou dar lugar a abordagens que descrevem mais claramente o papel ativo dos indivíduos no processo de aprendizagem e a interlocução que eles fazem com o ambiente, principal mediador deste processo (Freitas & Dias, 2010), visto que o indivíduo não é formado de corpo e mente como conjuntos separados, mas sim interdependentes que atuam conjuntamente inseridos em todos os contextos, nos quais vive e se relaciona (Bandura, 2008).

A partir desta perspectiva, o sujeito, este ser de unidade (*self*), sofre interferência do meio em que vive, ao mesmo tempo em que influencia o meio (Bandura, 1991). Essa proposição entende o indivíduo como um ser proativo, que reflete sobre si e se autorregula, ao invés de ser simplesmente um reflexo do ambiente (Pajares, 2004). Segundo a TSC, o sujeito não usa mecanismos controlado por forças biológicas, visto que as crenças sobre si são os elementos fundamentais em seu exercício de controle e realizações pessoais, culturais e sociais (Pajares & Olaz, 2008).

Baseada na noção de Agência Humana, a TSC considera que o indivíduo é agente de sua história, sendo capaz de identificar meios específicos para transformar sua realidade (Fernandez, 2015). Conforme Bandura (1986, 1997), ser agente é agir intencionalmente sobre as circunstâncias da própria vida. Agir intencionalmente significa formar intenções, as quais carregadas de planos de ações e de formas (estratégicas) para realizá-los (Iaochite, 2017).

Nessa premissa, a TSC adota um modelo de reciprocidade triádica, no qual eventos ambientais, fatores pessoais e o comportamento operam como fatores interacionais determinantes uns dos outros (Figura 1). Por meio de um movimento dinâmico e bidirecional entre indivíduo e meio social, forma-se a individualidade das pessoas. Esta interação explica a capacidade de autodirecionamento do sujeito, que pode possibilitar certo controle nas suas ações, pensamentos e emoções, em níveis que podem variar de pessoa para pessoa, considerando os diferentes contextos envolvidos (Bandura, 1997).

Figura 1
Comportamento humano segundo a reciprocidade triádica.



Fonte: Bandura (1997).

De acordo com Bandura (2008), a agência humana tem como base quatro pilares: intencionalidade, o pensamento antecipatório, autorreatividade e autoreflexividade. A intencionalidade diz respeito à capacidade do indivíduo de estabelecer planos de ação e estratégias para alcançá-lo exercitando sua agência pessoal. Mas de acordo com Bandura (2008), para que o indivíduo atinja suas metas ele necessita, por vezes, da agência de outras pessoas, logo, muitas de nossas ações estão relacionadas a intencionalidades coletivas, já que o indivíduo interage o tempo todo com o seu meio social e é atingido por ele.

O pensamento antecipatório se caracteriza pela capacidade simbólica do indivíduo, definir objetivos e prever resultados possíveis para atingir sua meta, o que proporciona direcionamento e motivação para a ação. A autorreatividade proporciona que o indivíduo transforme seus planos em realidade por meio de processos autorregulatórios, estes por sua vez possibilitam ao indivíduo a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, visando à obtenção de metas pessoais (Bandura, 1991).

A autoreflexividade é a capacidade meta-cognitiva de refletir sobre si mesmo, é a propriedade humana mais distintiva da agência (Bandura, 2008). Segundo Bandura (1986) é a capacidade que mais afeta o sujeito e suas futuras escolhas, metas e objetivos.

Dentre os aspectos pessoais, destaca-se o conceito de crença de autoeficácia, que confere ao indivíduo a capacidade de exercer algum controle sobre as próprias ações e pensamentos. A autoeficácia constitui-se como construto central dentro da Teoria Social Cognitiva.

Autoeficácia

A discussão acerca do constructo da autoeficácia iniciou em 1977, quando o psicólogo Albert Bandura apresentou em seu artigo *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change* no qual abordou esse conceito em relação às mudanças comportamentais no tratamento de fobias com técnicas de aprendizagem de modelamento (Bandura, 2010). Durante esse processo, emergiram diferenças individuais com relação a possibilidade de sucesso, visto que algumas pessoas, mesmo desenvolvendo uma expectativa de resultado altamente positiva propiciada pelas técnicas que os protegeriam de determinadas consequências, apresentavam diferenças na percepção da capacidade para usar essas técnicas em ambientes não-terapêuticos (da Costa & Boruchovitch, 2006).

Ao refletir sobre essas questões, Bandura (1986) concluiu que as crenças das pessoas em sua capacidade afetavam a quantidade de estresse e depressão que elas suportavam em situações de ameaça, bem como influenciavam o seu nível de motivação. A partir de então, Bandura (1986) percebeu a função reguladora da autoeficácia sobre o comportamento humano, sendo esta uma importante mediadora entre cognição, emoção e motivação.

Deste modo, a autoeficácia ocupa papel central na Teoria Social Cognitiva porque participa da mediação de todos os tipos de ações, inclusive quando elas tornam-se padrões

habituais rotineiros (Azzi et al., 2014). O senso de autoeficácia favorece um guia que permite às pessoas exercer alguma influência sobre como orientarão suas próprias vidas, além de se constituir como elemento-chave no sistema gerador da competência humana (Bandura, 1997).

Para Bandura (1997), as crenças de autoeficácia referem-se às crenças dos indivíduos sobre suas capacidades para realizar com sucesso um determinado curso de ação. Várias pesquisas apoiam a alegação de que a autoeficácia é uma influência importante sobre os comportamentos humanos em uma variedade de cenários, incluindo educação, saúde, esportes e negócios (Bandura, 1997; Iaochite, Azzi, Polydoro, & Winterstein, 2011; Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2010).

Ressalta-se, contudo, que a autoeficácia não se refere exatamente às habilidades que uma pessoa possui, mas ao que esta pensa ser capaz de realizar com as mesmas, o que implica que pessoas diferentes com capacidades semelhantes possam executar as mesmas ações de forma diferente, mediante a sua crença de eficácia (Bandura, 1993). A autoeficácia é baseada não apenas no nível de habilidade que um indivíduo possui, mas nos julgamentos sobre o que pode ser feito com essas habilidades, atuando desta forma, como mediadora do pensamento e da ação (Bandura, 1997).

As crenças de autoeficácia exercem influência sobre as ações realizadas, podendo sinalizar melhora ou impedimento da ação, bem como determinar a percepção das oportunidades ambientais e as dificuldades (Bandura, 2006), afetando a escolha de tarefas, a quantidade de esforço despendido em determinada ação, bem como o quanto os indivíduos podem perseverar diante dos obstáculos (Pajares, 1997).

Segundo Bandura (1986), há diferença entre possuir habilidades e ser capaz de usá-las bem sob diversas circunstâncias. Ou seja, as pessoas podem ter habilidades semelhantes, mas, em circunstâncias diversas, podem não apresentar o mesmo desempenho, dependendo das circunstâncias, apresentar um desempenho baixo, bom ou excelente (Bandura, 1997).

Todo ser humano precisa sentir-se com autoeficácia elevada diante de cada desafio da vida e, ao mesmo tempo, com o controle sobre os resultados das próprias ações (Bandura, 1986; Schunk, 1991). As crenças de autoeficácia possibilitam prever os resultados esperados, de modo que, aqueles que julgam a si mesmos como altamente eficazes esperam resultados favoráveis ou bem-sucedidos, enquanto os que duvidam de suas capacidades esperam desempenhos insatisfatórios ou negativos (Bandura, 1986).

Bandura (1986) argumenta que os julgamentos de autoeficácia diferem dos julgamentos sobre as consequências do comportamento ou expectativas de resultado, pois estas consistem no julgamento de uma provável consequência que um determinado comportamento produzirá. O autor explica que os indivíduos podem acreditar que uma determinada ação produzirá certos resultados, mas não agir de acordo com a sua crença, por duvidarem de que possam executar as atividades necessárias para atingi-los. É necessário ressaltar que as crenças de autoeficácia são construídas ao longo da vida, uma vez que esse processo é desenvolvido pela reciprocidade triádica entre os aspectos pessoais, comportamentais e sociais.

É por meio da interpretação de informações adquiridas pelo ambiente ou do próprio comportamento que uma pessoa constrói suas crenças de eficácia para cada domínio de ação (Casanova, 2013). Segundo Bandura (1986) fatores pessoais, sociais e comportamentais auxiliam a definir o modo como as informações recebidas são interpretadas cognitivamente que por sua vez fornecem informações relevantes para a formação de tais crenças (Adams & Forsyth, 2006). Essas informações são recebidas por meio de quatro fontes: experiências de domínio; experiência vicária; persuasão verbal e/ou social e estados físicos e emocionais (Bandura, 1997).

As experiências de domínio são compreendidas como a principal fonte de construção de autoeficácia, pois se caracterizam em resultados das próprias experiências anteriores (Nina, Ramos, Ramos, Silva, Fernandez & Pontes, 2020). Os bons resultados tendem a fortalecer a

crença de autoeficácia e a elevar as expectativas, além de possibilitar a generalização do sucesso percebido para situações semelhantes (Bandura, 1997). Bandura (1994) adverte que se as pessoas experimentam apenas sucessos fáceis eles esperam resultados rápidos e são facilmente desencorajados pelo fracasso. Um senso de eficácia resiliente requer experiência em superar obstáculos através de um esforço perseverante.

Segundo Bandura (1994) a segunda maneira de criar e fortalecer a autoeficácia é através das experiências vicariantes, isto é, a observação de modelos próximos do indivíduo que facilitem a sua identificação com o modelo (por exemplo, idade, gênero) o que permite ao indivíduo o aumento das suas crenças de autoeficácia (Vieira & Coimbra, 2006, p. 33). É importante destacar que o impacto da influência do modelo observado na construção da crença de eficácia da pessoa que observa depende, dentre outros aspectos, da similaridade do modelo consigo próprio (Bandura, 1997, 2004), ou seja, do quanto a pessoa identifica semelhanças entre si e o modelo (Bandura, 1994).

A Persuasão verbal e/ou social ocorre quando a pessoa recebe *feedback* e encorajamento de outras pessoas, o que indica que a pessoa tem a capacidade de executar determinada tarefa (Palmer, 2011). Ocorre com a interação verbal com outros, como colegas, supervisores e administradores, que contribuem para fortalecer ou não a crença. Azzi et al. (2014), destaca que quanto maior a credibilidade de quem persuade, maior o efeito dessa fonte. É importante ressaltar que a influência da persuasão social e / ou social na construção da crença de eficácia é vista como menor do que as influências advindas de outras fontes de construção de autoeficácia, pois não promove uma experiência autêntica, realizada pela própria pessoa (Bandura, 1997, 2004).

Os estados físicos e emocionais - o nível de fadiga, estresse, ansiedade, tensão, dor, estados de humor, entre outros são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia e também contribuem para um sentimento de capacidade ou incompetência, dependendo se são

vividos como uma sensação de ansiedade ou de excitação sobre a performance (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). As pessoas que têm um alto senso de eficácia tendem a ver o seu estado físico e emocional como um facilitador energizante de desempenho, enquanto aqueles que se caracterizam por baixos senso de eficácia entendem sua excitação como um debilitador (Bandura, 1998).

As fontes de informação para a autoeficácia, entretanto, não formam diretamente as avaliações de competência. São as interpretações dos indivíduos a respeito dos resultados de suas ações que proporcionam os fundamentos dos julgamentos de eficácia (Bandura, 1997). Estas interpretações dependem dos tipos de informações em que as pessoas prestam atenção e das regras que utilizam para avaliá-las e integrá-las (Pajares & Olaz, 2008).

Bandura (1997) destaca que a capacidade para discernir, pesar e integrar fontes de autoeficácia consideradas relevantes pode ser aprimorada com o desenvolvimento de habilidades cognitivas para o processamento de informação, mecanismo central, responsável por avaliar e operacionalizar as informações vindas das diferentes situações e fontes de autoeficácia. A interpretação dada pelo indivíduo sobre o valor e o significado de cada informação bem como ele as integra são a base para a constituição da crença (Iaochite, 2017). Esse processamento cognitivo envolve subprocessos de seleção, integração, interpretação e recordação das informações que afetam as crenças de autoeficácia (Pajares & Olaz, 2008).

Considerando como as crenças de autoeficácia do professor são construídas, postula-se que são inúmeros os fatores que influenciam tais crenças e que determinam como os professores se sentem, pensam, automotivam-se e comportam-se em seu contexto de ensino (Fernandez et al., 2016). No contexto educacional, a crença de autoeficácia tem sido estudada em relação aos diferentes segmentos escolares: alunos, professores, gestores, equipes e escola como um todo (Bandura, 1997). A crença de eficácia do professor determina em parte como ele irá estruturar as

atividades acadêmicas, o que, como consequência, interfere no desenvolvimento acadêmico dos estudantes e em seu julgamento sobre sua própria capacidade de aprendizagem (Azzi et al., 2014).

Autoeficácia docente

A crença de autoeficácia docente, definida por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) como o julgamento pessoal do professor acerca de suas capacidades e habilidades para alcançar resultados esperados de envolvimento, engajamento e aprendizagem dos alunos, em contextos diversos e desafiadores. No campo educacional, diversos fatores estão envolvidos na constituição das crenças de eficácia, pois o exercício do magistério requer capacidade para motivar os alunos, criar mecanismos de estímulo, bem como, utilizar estratégias que favoreçam o processo ensino-aprendizagem. O exercício da ação docente requer ainda que o professor esteja apto para gerenciar as demandas do seu cotidiano, como a necessidade de lidar com suas próprias habilidades, crenças e capacidade de enfrentamento de adversidades tão comuns ao contexto de ensino (Fives & Buehl, 2008).

Segundo Chacón (2005), as crenças de autoeficácia têm sido consideradas uma temática relevante para a investigação das práticas educacionais, nas últimas quatro décadas. Bandura (1997) sugeriu que as crenças dos professores em sua autoeficácia afetam não apenas o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também sua orientação geral em relação aos processos educacionais.

Gibson e Dembo (1984) descobriram que os professores de alta autoeficácia são mais persistentes na correção das respostas incorretas dos alunos e não fornecem *feedback* dos alunos na forma de críticas. Além disso, professores com alta autoeficácia podem levar os alunos a corrigir as respostas de forma mais eficaz (Gibson & Dembo, 1984).

Bandura (1993) destaca que favorecer ambientes propícios de aprendizagem aos alunos está intrinsecamente relacionado às crenças de autoeficácia. Estudos revelam que tais crenças

contribuem para determinar a forma como os professores pensam e se comportam diante das dificuldades e desafios a serem superados, como por exemplo, os níveis de motivação dos alunos para aprender, a adequação das estratégias que o professor pode utilizar para ensinar, o manejo de classe, os materiais e espaços disponíveis, a troca de experiências com seus pares, a relação que estabelece com o aluno (Hoy & Spero, 2005; TschannenMoran & Garreis, 2004).

A literatura sinaliza que quanto mais o professor se sente capaz, mais probabilidade tem de se envolver nas atividades relacionadas ao ensino (Thoonem, Sleegers, Peetsma, & Oort, 2011), de se sentir mais motivado (Rodriguez, Nuñez, Valle, Blas & Rosário, 2009) e mais tolerante com os alunos que apresentam dificuldades (Azzi, Polydoro & Bzuneck, 2006; Bandura, 1997; Bzuneck, 2000; Iaochite, 2007; TschannenMoran & Hoy, 2001), influenciando de modo positivo o desempenho docente (Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; TschannenMoran, Hoy e Hoy, 1998).

Os estudos sobre as crenças de autoeficácia no âmbito educacional têm sido investigados em diferentes níveis de ensino e contextos que vão desde a educação básica até o ensino superior, de escolas urbanas às rurais (Iaochite & Azzi, 2012). Diversas pesquisas têm relacionado autoeficácia do professor com variáveis do contexto educacional, tais como resultados dos alunos (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), motivação (Boruchovitch & Bzuneck, 1996) e autoeficácia dos estudantes (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011), fontes de autoeficácia de professores de educação básica (Nina, Ramos, Ramos, Silva, Fernandez & Pontes, 2016), satisfação do trabalho docente e eficácia coletiva (Ramos, 2015) e autoeficácia docente na educação básica (Fernandez et al., 2016).

A crença de autoeficácia docente têm sido relacionadas ao desempenho dos alunos, por exemplo, (Pajares, 1996), motivação dos professores (Klassen, Chong, Huan, Wong, Kates & Hannok, 2008), gestão de sala de aula (Woolfolk & Hoy, 1990), estresse do professor e satisfação profissional (Klassen, Usher & Bong, 2010), autoeficácia de professores em ambientes

educacionais inclusivos (Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel, Nel & Tlale, 2013). É crescente o número de estudos sobre a relação entre a avaliação da autoeficácia dos professores e a possibilidade de implementação do ensino inclusivo (Ilić-Stošović et al., 2015).

Autoeficácia docente e inclusão educacional

A autoeficácia do ensino inclusivo é definida como o julgamento do professor sobre sua capacidade de implementar as práticas de ensino necessárias em um ambiente de educação inclusiva (Bandura, 2006; Gibbs et al., 2007). A implementação bem-sucedida da inclusão nas salas de aula depende muito da autoeficácia dos professores, conforme definido por Bandura (1997).

De acordo com Forlin, Sharma e Loreman (2013), é crucial que os professores estejam confiantes em seus próprios conhecimentos, em suas habilidades e práticas da educação inclusiva, de modo a implementar com sucesso a abordagem inclusiva. Estudos variados concentram-se na investigação da autoeficácia em ambientes educacionais inclusivos (Lee & Lee, 2014; Park, Dimitrov, Das & Gichuru, 2016; Röhm, Schnöring & Hastall, 2018; Sharma & Sokal, 2016a; Yada & Savolainen, 2017).

Gao e Mager (2011) identificaram uma correlação positiva entre a percepção de autoeficácia dos professores e a atitude positiva em relação à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências no funcionamento social, mas não em crianças com distúrbios comportamentais.

Examinando a avaliação da autoeficácia dos professores na África do Sul e na Finlândia e sua atitude em relação à educação inclusiva, Savolainen et al. (2012) obtiveram dados de que ambos os grupos de professores expressam atitudes positivas em relação à educação inclusiva. Observaram que os professores na África do Sul expressam o nível mais alto de avaliação de autoeficácia na gestão do comportamento dos alunos, enquanto os professores da Finlândia

revelam autoeficácia baixa. Os autores consideram a possibilidade dos professores filandeses serem mais críticos em relação à ideia de incluir crianças com deficiência em suas salas de aula.

Yoshitoshi (2014) investigou o senso de autoeficácia dos professores para práticas inclusivas entre 59 professores do ensino médio no Japão e concluiu que os participantes tinham baixa autoeficácia para práticas inclusivas devido à falta de treinamento. O treinamento inadequado em práticas inclusivas pode ser uma possível explicação para esse resultado.

Ilić-Stošović, Nikolić e Popadić (2015) realizaram um estudo cujo objetivo foi examinar o senso de autoeficácia docente em uma amostra constituída por 148 professores de ensino fundamental na Sérvia. A análise dos dados revelou pontos fortes e fracos dos docentes na implementação da educação inclusiva na medida em que indicou alto senso de autoeficácia docente que se revela na tolerância e na disposição de oferecer atenção extra aos alunos, sejam eles estudantes com dificuldade de compreensão do que foi ensinado ou estudantes que têm mais potencial do que seus pares. Por outro lado, observou-se limitações no que se refere ao uso de estratégias alternativas de ensino que favoreçam a aprendizagem de crianças com problemas comportamentais.

Yada e Savolainen (2017) usando uma amostra de 359 docentes de um programa de formação de docentes, examinou as atitudes dos professores japoneses em relação à educação inclusiva e sua autoeficácia para práticas inclusivas. Os resultados indicaram que professores japoneses do ensino médio tiveram baixa autoeficácia para práticas inclusivas. Este dado pode estar relacionado a treinamento inadequado em práticas inclusivas, assim como com os antecedentes culturais e históricos.

Em resumo, os estudos acima apresentados indicam que a formação inicial e continuada e as atitudes dos professores em relação a educação inclusiva podem influenciar a autoeficácia do professor e suas fontes em práticas educacionais inclusivas. É importante investigar o que

influencia a eficácia de professores e suas fontes em práticas educacionais inclusivas. Medir a eficácia do professor e suas fontes tem sido claramente visto como uma tarefa específica (Sharma et al., 2012), por essa razão a necessidade de usar uma escala adequada que vise a eficácia do professor especificamente em relação à educação inclusiva.

Mensuração da autoeficácia em práticas educacionais inclusivas

A avaliação da autoeficácia é bastante importante, visto que esta precisa ser medida em termos de julgamentos particularizados de capacidade que pode variar dentro de um determinado domínio de atividade, sob diferentes circunstâncias (Bandura, 1997, p. 42). Esta avaliação envolve o julgamento da capacidade diante de domínio e contextos particulares em três dimensões: magnitude, força e generalidade (Bandura, 1997).

A magnitude envolve os diferentes níveis de dificuldades próprias do domínio de atividade; a força refere-se ao nível de intensidade da crença do indivíduo diante dos diferentes aspectos do domínio; e a generalidade trata da amplitude das crenças de autoeficácia se relacionadas a domínio mais geral ou específico (Azzi & Polydoro, 2006, p. 15). A avaliação da autoeficácia é totalmente subjetiva e não se refere ao número de habilidades que o indivíduo possui.

Ao avaliar o efeito da percepção e da própria habilidade do indivíduo, estudos realizados em diferentes áreas mostraram que a percepção de autoeficácia é melhor preditora de seu comportamento subsequente do que sua habilidade, pois a ação está mais relacionada às crenças do que ao que é objetivamente conhecido (Bandura, 1997). Bandura (2006) adverte que as escalas de autoeficácia devem ser adaptadas ao domínio particular de funcionamento que é o objeto de interesse.

Como a autoeficácia é um construto baseado em crença dos professores de que possuem traços pessoais necessários para atingir as metas educacionais, não é de surpreender que haja um aumento na pesquisa sobre a relação entre a avaliação da autoeficácia dos professores e a

possibilidade de implementação do ensino inclusivo (Ilić-Stošović et al., 2015; Yada & Savolainen, 2017). Neste sentido, é fundamental que os pesquisadores sobre este constructo tenham a disposição instrumentos adequados para sua avaliação. Ao se rever a literatura, observa-se que a escala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP) (Sharma et al., 2012) tem sido usada com frequência por diferentes grupos de pesquisa no mundo.

Com o objetivo de medir a autoeficácia do professor para ensinar em salas de aula inclusivas, Sharma et al. (2012) desenvolveram e aplicaram a TEIP. Este instrumento é constituído por 18 itens e foi aplicado em uma amostra de 607 professores em formação em quatro países (Canadá, Austrália, Hong Kong e Índia). A análise fatorial das respostas da amostra revelou três fatores: eficácia no uso da instrução inclusiva, eficácia na colaboração e eficácia em lidar com comportamentos disruptivos. O coeficiente *alfa* para a escala total foi de 0,89. Os coeficientes *alfa* para os três fatores variaram de 0,85 a 0,93. Análises de confiabilidade para a escala total, bem como fatores para cada país, sugeriram que a escala fornece uma medida confiável das percepções dos professores em formação sobre a autoeficácia para inclusão em diferentes países.

A escala construída por Sharma et al. (2012) foi utilizada em diversos estudos, sendo traduzida e adaptada para vários contextos internacionais, com objetivos distintos, tais como: preparação dos professores em serviço para a educação inclusiva em Bangladesh (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012); estudo comparando as práticas inclusivas na África do Sul e na Finlândia e suas implicações para a formação de professores nesses países (Savolainen et al., 2012); determinação de atitudes e a autoeficácia docente de professores em formação para a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares. Adicionalmente, foram realizadas pesquisas com o objetivo de adaptar e/ou validar a TEIPT para diferentes países como a et al., 2012 Dias (2017) que aplicou este instrumento a uma amostra de professores portugueses (Dias, 2017a) e Tanrıverdi & Özokçu (2018) que coletou os dados com a população turca.

No Brasil, Martins e Chacon (2020) realizaram um estudo com o objetivo de analisar as propriedades psicométricas da versão brasileira da *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP). A versão traduzida e adaptada à cultura brasileira denomina-se Escala de Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) e foi aplicada a uma amostra de 308 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, no interior do estado de Mato Grosso do Sul. A Análise Fatorial Exploratória evidenciou que suas propriedades psicométricas foram adequadas, bem como a existência de dois fatores, Regência em sala de aula e Planejamento e colaboração. A mesma amostra também respondeu à escala de autoeficácia de professores: versão breve, considerada “padrão-ouro”, a fim de avaliar o grau de eficácia da EEDPI em medir o que se propõe, a partir da relação com um critério externo. A Análise de Correlação de *Spearman* revelou a existência de uma correlação positiva entre as subescalas dos instrumentos, oscilando entre moderada e forte. A EEDPI ainda apresenta boa consistência interna (coeficientes de *Alfa de Cronbach* 0,89, 0,88 e 0,92) e demonstrou ser um instrumento que pode auxiliar na avaliação e no acompanhamento da autoeficácia docente diante da inclusão e na proposição das intervenções oportunas.

No mesmo ano, Nina, Silva e Pontes (2020) publicaram um estudo com objetivo de realizar a adaptação transcultural do *The Teacher's Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)* para o contexto brasileiro. Foram realizadas cinco etapas metodológicas: tradução, síntese das traduções, tradução reversa, análise de comitê e teste piloto. O público-alvo do estudo piloto foi constituído por 15 professores de Educação Básica da mesorregião do estado do Pará- Brasil. Após todas as avaliações, a escala mostrou-se de fácil aplicação, bons níveis de aceitação e compreensão. Consideraram que o TEIP versão brasileira está adaptado no que se refere às equivalências semânticas, idiomáticas, conceituais e culturais.

Outros estudos utilizaram diferentes escalas para investigar a autoeficácia de professores para práticas educacionais inclusivas. Özokcu (2017) aplicou a Escala de eficácia do professor

para inclusão (TEI) desenvolvido por Hollender (2011) para determinar a eficácia dos professores para práticas de educação inclusiva na Turquia. Lamture e Gathoo (2017) utilizaram a Escala de autoeficácia do professor de Bandura (TSES) para comparar a autoeficácia dos professores da classe de ensino regular e da sala de recursos de crianças com deficiência na Índia.

A maioria dos estudos sobre autoeficácia de professores e inclusão educacional foram realizados na América do Norte, Europa e no Oriente, sendo escassa a quantidade de estudos presentes na América do Sul. Neste sentido, observa-se a necessidade de realizar pesquisas sobre senso de eficácia em contextos culturais variados. No Brasil, as pesquisas sobre autoeficácia em contextos educacionais inclusivos ainda são escassas, concentrando-se no Sul e no Sudeste do país, com destaque para os seguintes autores: Martins e Chacon (2019, 2020) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e da Universidade Estadual Paulista, Sanini e Bosa (2015) da Universidade do Rio Grande do Sul, Bzuneck (2017) da Universidade Estadual de Londrina, Cintra, Rodrigues e Ciasca (2015) da Faculdade de Ciências Médicas – Unicamp. Esta tese foi realizada no Norte do Brasil, mais especificamente nos municípios de Belém e Castanhal no estado do Pará, regiões não investigadas anteriormente e com características culturais diferentes dos estudos já realizados no país sobre a presente temática.

Partindo do pressuposto que uma tese se constrói a partir da combinação de múltiplas estratégias, o presente trabalho se organizou em quatro estudos, sendo um de revisão sistemática da literatura, um estudo metodológico e dois estudos empíricos quantitativos. Entende-se que esta estratégia contribuirá com a discussão da crença de autoeficácia de professores no contexto educacional inclusivo, favorecendo a apresentação de um mosaico de informações resultante das relações complementares estabelecidas pelos diferentes estudos, uma vez que oferece subsídios explicativos gerados nos estudos quantitativo, assim como subsídios compreensivo, garantido por meio das pesquisas empíricas e de revisão sistemática da literatura.

A partir do exposto acima, a justificativa deste trabalho apoia-se em três lacunas apontadas pela literatura: direcionar pesquisas para populações onde há escassez de estudos na área, como é o caso da região contemplada pela presente investigação; necessidade de realizar estudos investigando a correlação entre autoeficácia, suas fontes de constituição e educação inclusiva; outra lacuna encontrada na literatura que motivou a execução deste estudo ancora-se na necessidade de realizar pesquisas sobre senso de eficácia e suas fontes em contextos culturais variados e diferentes dos norte-americanos.

Acredita-se que os estudos desenvolvidos nesta pesquisa são relevantes em termos de produção científica, pela possibilidade de agregar conhecimentos na área, contribuindo para explicar de que forma os professores interpretam as informações relacionadas ao julgamento da capacidade individual para ensinar no contexto inclusivo. Assim, entendendo que é de suma importância contribuir para a literatura relevante, aplicando a escala de eficácia para práticas inclusivas traduzida e adaptada para o contexto brasileiro, assim como, aumentar as investigações transculturais sobre as fontes de autoeficácia de professores, o objetivo geral deste estudo é analisar as características dos docentes e de contexto e verificar quais aspectos influenciam as fontes de autoeficácia e a eficácia docente no contexto inclusivo. Buscando a organização e o encadeamento da investigação pretendida, este trabalho foi desenvolvido em quatro artigos, a saber: (1) Instrumentos avaliativos da autoeficácia docente em contexto inclusivo: uma revisão sistemática da literatura; (2) Adaptação Transcultural do *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)*: versão brasileira; (3) Fontes de autoeficácia de docentes da educação básica em contexto de educação inclusiva; (4) Autoeficácia docente na educação inclusiva: uma análise das características do contexto de ensino e dos docentes.

Objetivo Geral da Pesquisa

- Analisar as características dos docentes e de contexto e relacionar tais aspectos às fontes de autoeficácia e à eficácia docente em ambientes educacionais inclusivos.

Objetivos Específicos

- Descrever, com base nos pressupostos teóricos de validação psicométrica, os instrumentos utilizados em pesquisas sobre autoeficácia de professores e inclusão educacional;
- Traduzir para língua portuguesa e adaptar para cultura brasileira o *The Teacher's Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) para o contexto brasileiro;
- Investigar a relação entre as fontes de autoeficácia de professores em práticas inclusivas e variáveis relativas às suas características como idade, tempo de atuação no magistério, experiência com aluno com diferentes deficiências, formação em educação inclusiva *Lato Senso*;
- Investigar a associação da autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas com variáveis do contexto de ensino e características do docente.

Capítulo III

Estudo 1: Autoeficácia docente no contexto da inclusão: revisão sistemática de instrumentos avaliativos

Resumo

A autoeficácia consiste como constructo central na compreensão dos aspectos que influenciam os comportamentos do professor na escolha e seleção de tarefas, quantidade de esforço, persistência e resiliência diante da inclusão educacional. Dado o papel moderador da autoeficácia na inclusão educacional, é necessário avaliar a validade dos instrumentos que estão sendo utilizados nas pesquisas que investigam a autoeficácia docente no contexto da inclusão. A partir de uma revisão sistemática de literatura, este estudo objetivou descrever, com base nos pressupostos teóricos de validação psicométrica, os instrumentos utilizados em pesquisas sobre autoeficácia de professores e inclusão educacional. Para tal, foram estabelecidos critérios de procedimentos de busca e de seleção do material para ser analisado, a partir das diretrizes da Cochrane Collaboration. Para tanto, foram realizadas buscas de artigos na base de dados do portal de periódicos CAPES, ERIC e Scielo, no período entre 2015 e 2019, a partir dos termos de busca em português e inglês. O levantamento resultou em 20 artigos que contemplavam os critérios de inclusão, previamente estabelecidos, e destes foram encontrados 14 instrumentos de autoeficácia e inclusão educacional. Os resultados mostraram, dentre outros resultados: a) a predominância de instrumentos com estilo psicométrico, com uma configuração pautada em parâmetros fechados; b) a necessidade de se utilizar, nas pesquisas, a combinação de instrumentos com estilos diferenciados, acessando dados não apenas quantitativos (psicométricos), mas também de natureza qualitativa (impressionista), permitindo um olhar ampliado sobre a autoeficácia do professor em contexto educacional inclusivo, especialmente no Brasil.

Palavras-chave: professor, autoeficácia, inclusão educacional, instrumentos avaliativos, revisão sistemática.

A educação inclusiva oportuniza, às escolas regulares, a possibilidade de alinhar seu currículo, de forma que ofereça educação de qualidade a todos e todas as crianças de maneira eficiente (Forlin, Sharma & Loreman, 2014). Tal premissa tornou-se um tópico global, nos sistemas educacionais nacional e internacional, devido à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança para ter educação básica (Unesco, 1990).

Destaca-se no contexto da educação inclusiva, o público da Educação Especial, isto é, àqueles que apresentam deficiências sensoriais, deficiência mental/intelectual, transtornos globais do desenvolvimento/ Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiências múltiplas (associação de duas ou mais deficiências primárias) e altas habilidades/ superdotação. Assim como outras condições que podem provocar dificuldades de aprendizagem, caracterizadas por

problemas de atenção e/ou hiperatividade, dislexia, entre outras, e são classificados como educandos com NEE para indicar que eles têm necessidades individuais no ambiente educacional e social (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007, 2008).

Nas salas de aula inclusivas, crianças com e sem necessidades educacionais especiais aprendem juntas (Narkun & Smogorzewska, 2019). Essa demanda exige das comunidades escolares, especialmente os professores, necessidade de novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo e garantir o direito à educação de qualidade para todos. Para que o professor adote práticas de ensino inclusivas, é necessário que este tenha além de uma formação específica, uma crença positiva em sua própria capacidade de realizar com sucesso sua prática docente, apresente um perfil resiliente, desenvolva a capacidade de adaptar-se de maneira positiva às situações adversas, sendo capaz de recuperar-se dos efeitos estressores, visando o enfrentamento e superação dos obstáculos (Nina, Pontes & Silva, 2020; Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

O professor precisa acreditar que é capaz de exercer com eficiência sua função, para o alcance dos objetivos e metas institucionais e pessoais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bandura (1986, 1997), essa crença é denominada como autoeficácia. No campo educacional, Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), adaptaram o conceito de autoeficácia e o definiram como sendo a crença dos professores, o julgamento de suas capacidades de alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, até mesmo, dos mais difíceis ou desmotivados.

Segundo Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998), quanto maior a eficácia do professor, maior o esforço e persistência, o que leva a um melhor desempenho, o que, por sua vez, leva a uma maior eficácia. O reverso também é verdadeiro, pois a menor eficácia leva a menor esforço

e desistência fácil, o que leva a maus resultados de ensino, que então produzem menor eficácia. As crenças de autoeficácia dos professores são consideradas um fator importante que influencia as práticas de ensino, inclusive na perspectiva da educação inclusiva, bem como um fator importante que influencia as atitudes positivas dos professores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais (Özoku, 2017). A crença pessoal afeta a percepção de conhecimentos sobre o tema e as habilidades de ensino (Loreman, Sharma & Forlin, 2013).

Pesquisas evidenciam que a implementação bem-sucedida das reformas de inclusão depende da disposição dos educadores (Love, 2016; Sharma, Forlin & Loreman, 2008; Song, 2016a). Ressalta-se que professores com atitudes positivas em relação à inclusão mudam e adaptam mais rapidamente as formas como trabalham para beneficiar os alunos com uma gama de necessidades de aprendizagem (Sharma et al., 2008).

Bandura (2006), em seu guia que orienta a construção de escalas para medir a autoeficácia, ressalta que não existe uma medida única de autoeficácia, ou seja, as escalas devem capturar domínios particulares de funcionamento, verificando o objeto de interesse. Considera que uma medida única de autoeficácia, geralmente tem valor explicativo e preditivo limitado, porque a maioria dos itens, em um teste, para todos os fins, pode ter pouca ou nenhuma relevância para um domínio específico do funcionamento. Além disso, em um esforço para servir a todos os propósitos, itens que se propõem realizar tal medida geralmente são apresentados em termos gerais, separados das demandas e circunstâncias situacionais, revelando ambiguidade sobre o que está sendo medido ou o nível de tarefa e demandas situacionais que devem ser gerenciadas (Bandura, 2006a).

As escalas de autoeficácia devem ser adaptadas aos domínios e avaliar as maneiras multifacetadas pelas quais as crenças de eficácia operam dentro do domínio de atividade a ser pesquisado (Bandura, 2006a). Pesquisadores concordam que a autoeficácia do professor é um

construto específico do contexto e da tarefa (Bandura, 1997; Chan, 2008; Tschannen-Moran et al., 1998). Sharma et al. (2012) ressaltam que o acesso à autoeficácia de professores no contexto da inclusão educacional, demanda o domínio de instrumentos consistentes e específicos para este fim, que garantam o acesso e o registro deste fenômeno de forma confiável.

Para a construção dos itens que irão compor a escala, Bandura (1997) orienta que a confiabilidade de consistência interna deve ser calculada usando o *alfa de Cronbach* que é uma medida comumente utilizada de confiabilidade para um conjunto de dois ou mais indicadores de construto (Bland & Altman, 1997). Os valores do *alfa de Cronbach* variam de 0 a 1,0; quanto mais próximo de 1, maior confiabilidade entre os indicadores.

Quanto às características dos instrumentos, Cronbach (1996) define essas diferenças ao descrever as características dos estilos (1) psicométrico (nomotético) e (2) impressionista (idiográfico). (1) Instrumentos com foco psicométrico se utilizam de interpretações baseadas na aplicação de regras gerais, provenientes de estudos de validade, para casos individuais. Estes enfatizam a padronização de estímulos e respostas fechadas, primando pela objetividade (por exemplo, testes de inteligência usados na área da educação). (2) Instrumentos com foco impressionista se utilizam de interpretações baseadas na combinação impressionista de dados individuais. Eles enfatizam a liberdade para as respostas dadas pelos indivíduos, primando pela abrangência e riqueza de expressão (por exemplo, testes projetivos para avaliação de personalidade) (Primi, 2010).

Quanto aos critérios de validade dos instrumentos, considerando que a validade avalia a capacidade de um instrumento medir com precisão o fenômeno a ser estudado (Pasquali, 2009), pode ser avaliada por meio dos seguintes métodos: (1) validade de constructo que consiste no exame do instrumento, é evidenciado por técnica de análise fatorial e exploratória das hipóteses; (2) validade relacionada a um critério que demonstra a eficácia do material em prenunciar o

desempenho do sujeito. Este pode ser caracterizado por validade Discriminante (discriminação de grupos, visando a comparação entre si) e a validade Concorrente (quando comparados com outras medidas do mesmo objeto); (3) validade de conteúdo que consiste no processo de julgamento do instrumento, a fim de verificar se o mesmo constitui uma amostra representativa de determinado comportamento a ser investigado, sendo dividido em: a) desenvolvimento do instrumento e b) avaliação por especialistas; 4) fidedignidade: é a propriedade que um instrumento deve possuir de aferir o fenômeno investigado sem erros. É evidenciada por meio de análise da correlação das variáveis e consistência interna (Alexandre & Coluci, 2011; Pasquali, 2009).

Dado o papel moderador da autoeficácia na inclusão educacional, é necessário avaliar a validade dos instrumentos que estão sendo utilizados nas pesquisas que investigam a autoeficácia docente no contexto da inclusão. Esta avaliação conduzirá o acesso às ferramentas que permitem medir de modo seguro os indicadores que revelam o processo mental subjacente nesta população (Primi, 2010) e, assim, mostrar evidências empíricas que permitirão construir ações favorecedoras da saúde mental dos docentes que atuam na área da inclusão e consequentemente o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência.

Para tal, esta pesquisa foi realizada por meio de uma revisão sistemática da literatura – RSL. Nas RSLs, é recomendável seguir um protocolo de pesquisa para que se obtenha um produto válido, pois a falta de um protocolo publicamente acessível, dificulta julgar se as produções são apropriadas ou inapropriadas, além de identificar possíveis lacunas para pesquisas futuras. No Brasil, a Cochrane Collaboration, que se configura como uma organização internacional, com intuito de elaborar, manter e divulgar revisões sistemáticas com maior nível de evidências na área da saúde, também tem sido usada com frequência na área educacional (Fernandez, Ramos, Silva, Nina, & Pontes, 2016). Recomenda-se que os métodos de seleção e análise dos dados sejam estabelecidos a partir de sete passos, antes da revisão ser conduzida,

num processo rigoroso e bem definido (Clarke & Oxman, 2000). Tal orientação tem o objetivo de evitar viés de análise na revisão sistemática.

Considerando o exposto, o objetivo deste estudo é descrever, através de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com base nos pressupostos teóricos de validação psicométrica, os instrumentos utilizados em pesquisas sobre autoeficácia de professores e inclusão educacional.

Método

2.1 Estratégia de pesquisa e critérios de seleção

Este estudo consiste num estudo metodológico do tipo revisão sistemática da literatura (RSL) sobre autoeficácia e inclusão educacional. Para tal, foram estabelecidos critérios de procedimentos de busca e de seleção do material para ser analisado, a partir das diretrizes da Cochrane Collaboration, por meio das seguintes etapas: (1) formulação da pergunta, (2) localização e seleção dos estudos, (3) avaliação crítica dos artigos, (4) coleta de dados, (5) análise e apresentação dos dados, (6) interpretação dos dados, (7) aprimoramento da revisão (Rother, 2007; Sousa & Ribeiro, 2009).

Primeira etapa – Formulação da pergunta de pesquisa

A pergunta problema investigada nesta RSL, foi elaborada a partir de uma adaptação da técnica PICO, utilizada com frequência em revisões sistemáticas da área de saúde. A Técnica PVO é uma adaptação do modelo PICO para atender pesquisas que tratam de temáticas relacionadas à psicologia ou áreas afins (Fernandez et al., 2016), que correspondem suas iniciais da seguinte forma: a) P – problema da pesquisa; b) V – variáveis do estudo; e c) O – Resultados alcançados. A partir da técnica, considera-se a seguinte estrutura, na qual: a) P (pergunta): Que instrumentos estão sendo utilizados para medir a autoeficácia de professores na inclusão educacional; b) V (Variáveis): Instrumentos para medir a autoeficácia de professores na inclusão

educacional; c) O (Resultados alcançados): Identificar, descrever e analisar os instrumentos de autoeficácia de professores na inclusão educacional.

Segunda etapa – Localização e seleção dos estudos

Procedeu-se a construção da estratégia de busca a ser submetida às bases de dados. Para ser eficaz, a estratégia precisa ser bem elaborada, envolvendo um vocabulário controlado, conectado a operadores booleanos corretamente (Sampaio, 2013). Foram usados os descritores em português e inglês, que poderiam estar presentes no título, resumo, palavras-chave ou no corpo do texto. Os descritores foram definidos a partir da consulta à lista de termos e seus sinônimos no DeCs (Descritores em Ciências da Saúde). A partir das estratégias de busca:

Estratégia 1

(teacher) AND (school OR educational institution) AND (education *Mainstreamin*) AND (self efficacy OR self-efficacy OR Perceived self-efficacy) AND (theory social cognitive OR social cognitive theory).

Estratégia 2

(docente OR professor) AND (escola OR instituição educacional) AND (educação inclusiva OR inclusão educacional) AND (auto eficácia OR autoeficácia OR autoeficácia – percebida OR auto-eficácia) AND (Teoria Social Cognitiva OR perspectiva social cognitiva).

Visando o delineamento da pesquisa, foram pré-determinados alguns critérios de inclusão, sendo esses: conter nos títulos, resumos, palavras-chave ou no corpo do texto os descritores já mencionados; apenas artigos completos e disponíveis para *download*; apenas artigos dos últimos 5 anos (2015 a 2019), filtros linguísticos para qualquer idioma, artigos em periódicos revisados por pares, apresentar o termo autoeficácia no título. Todos os artigos encontrados que não atenderam essas exigências foram excluídos. Os artigos foram selecionados a partir de três diretórios acadêmicos: Portal de periódicos CAPES, *Institute of Education Scienses* - ERIC e *Scientific Electronic Library Online* – Scielo.

Terceira e quarta etapas – Avaliação crítica dos artigos e coleta de dados

Os artigos selecionados foram submetidos a testes de qualidade metodológica, com a participação de um juiz no primeiro teste de relevância, e dois juízes independentes no segundo teste de relevância, que seguiram rigorosamente os critérios pré-estabelecidos e que tinham conhecimento na área de estudo dessa pesquisa. O primeiro teste de relevância, realizado pela primeira autora, consistiu em identificar se os estudos traziam os descritores selecionados no assunto e se a pesquisa se tratava de um estudo aplicado a professores. O material aprovado no primeiro teste foi submetido a uma segunda avaliação e foi aplicado por dois juízes independentes, com conhecimento na área, a partir das seguintes questões: a) o objetivo do estudo está apresentado claramente; b) utiliza instrumento para medir autoeficácia de professores na inclusão educacional; c) os instrumentos utilizados para coleta de dados de autoeficácia de professores na inclusão educacional estão descritos claramente; d) o estudo foi aplicado em professores; e) o procedimento de análise dos dados obtidos com os instrumentos está descrito adequadamente.

É importante ressaltar que as análises foram submetidas ao cálculo do Índice de Concordância (IC), a fim de que fossem asseguradas a confiabilidade e credibilidade aos estudos selecionados para a análise final (Polit, Beck & Hungler, 2004). O cálculo desse índice se dá pela seguinte equação numérica: $IC = A \div A + D \times 100$, em que A, representa as concordâncias e D, as discordâncias (Souza et al., 2016). A inclusão final do artigo se baseia no índice de 90% de concordância.

Quinta etapa - Análise e apresentação dos dados

A análise foi realizada por meio da mineração dos dados e estes foram lançados no (a) software *Microsoft Excel* 2015 o que permitiu organizá-los e visualizá-los, além da mineração e realização de uma estatística de tendência central que informa como a amostra é em sua totalidade, ou em média (Cozby, 2003); (b) MENDELEY - para organização das referências,

com este *software* fez-se o confronto das duplicidades, excluindo artigos repetidos e gerenciando a base de dados.

Sexta e sétima etapas - Interpretação dos dados e aprimoramento da revisão

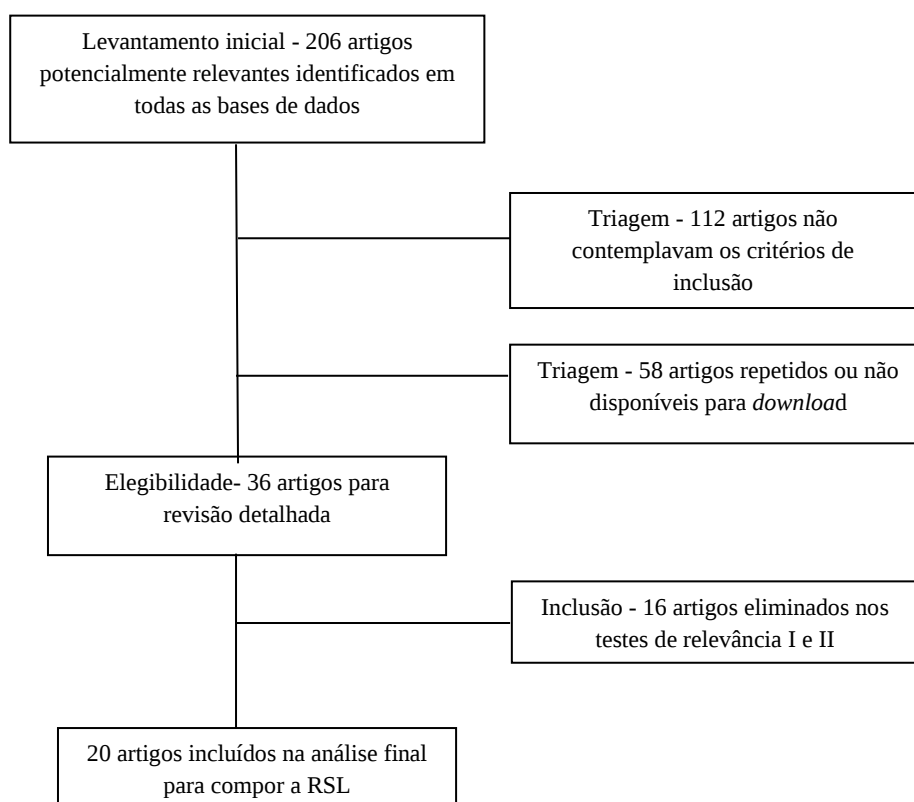
Com a organização e análise dos dados, passou-se à interpretação desses, utilizando-se de conceitos e pesquisas sobre autoeficácia e inclusão educacional relevantes e suas referências levantadas no banco de dados dos diretórios acadêmicos. É válido ressaltar que os estudos foram revistos detalhadamente, para tanto, considerou-se nome/versão do instrumento, estilo de avaliação e se foi aplicada a professores. No que concerne às evidências de adequação, analisou-se a validade (construto, critério e conteúdo) e fidedignidade (análise da consistência interna) dos instrumentos (Pasquali, 2009). Após a organização e análise dos dados, foi feito o processo de interpretação das informações, a partir da Teoria Social Cognitiva, e posterior construção e aprimoramento da revisão sistemática

Resultados

Foi encontrado, nas três bases de dados, no período investigado, o total de 206 artigos, utilizando os descritores de forma isolada e/ou em cruzamentos. Após o levantamento inicial, realizou-se uma avaliação crítica nos estudos através de dois testes de relevância. A Figura 1 apresenta a distribuição de artigos nas bases de dados e o resultado do processo de seleção e refinamento dos objetos.

Figura 1:

Diagrama do processo de seleção dos estudos sobre autoeficácia e inclusão educacional na CAPES, ERIC e Scielo, de 2015 a 2019.



Considerando os critérios estabelecidos para elegibilidade e validação dos artigos, a primeira seleção separou 206 artigos. Destes, um total de 112 não correspondiam aos critérios de inclusão, 58 estavam repetidos ou indisponíveis para *download*, tendo sido todos excluídos. Dos 36 artigos encaminhados para revisão detalhada, 16 foram eliminados por não adequação ao teste de relevância, sobrando 20 artigos para análise final para compor a RSL. Os artigos excluídos pelo Teste de Relevância não condiziam com os critérios estabelecidos, pois foi verificado que os artigos apresentavam falhas na descrição do tipo de pesquisa, ausência da população professores e dos instrumentos de avaliação da autoeficácia docente no contexto da inclusão educacional. Os dados indicaram que dos 206 artigos iniciais, 20 (9,70%) artigos foram utilizados na análise final.

Caracterização dos artigos da RSL

Quanto à natureza da pesquisa, 80% (n=16) dos estudos analisados adotaram uma abordagem quantitativa e 15% (n=3) usaram o método misto de pesquisa (quantitativo/qualitativo) e 5% (n=1) utilizou o método qualitativo. Dos 20 artigos revisados, apenas 15% (n=3) foram publicados em língua portuguesa, e os demais, em inglês 85% (n=17).

Quanto ao período de publicação, 15% (n=3) artigos foram publicados em 2015, 10% (n=2) artigos foram publicados no ano de 2016, 25% (n=5) artigos em 2017, 25% (n=5) artigos em 2018, em 2019 foram publicados 25% (n=5). O tamanho da amostra em cada estudo variou entre 20 à 1224 participantes.

Quanto aos instrumentos utilizados nos artigos, dos 20 artigos dessa RSL, (n=15) foram realizados com instrumentos validados e (n=5) instrumentos não validados. Em relação a nacionalidade do estudo, 25% (n=5) dos artigos foram realizados na Turquia, 10 % (n = 2) dos estudos foram realizados no Brasil. Os demais artigos foram realizados na República Turca do Norte de Chipre, Portugal, Japão e Coreia, Índia, Hong Kong, Alemanha, África do Sul e Finlândia, Lituânia, Israel, Áustria, Paquistão, Estados Unidos da América e Espanha apresentando 5% (n=1) em cada um destes países.

Instrumentos de autoeficácia e inclusão educacional

Nos 20 artigos da RSL, foram identificadas, no total, 14 instrumentos usados para medição de autoeficácia em professores, visto que foi usada o mesmo instrumento em diversos estudos, sendo que destas, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1

Demonstrativo dos instrumentos de medição de autoeficácia de professores e inclusão educacional

<i>Instrumento</i>	<i>Autor / Ano</i>	<i>Tipo de Escala de resposta</i>	<i>Nº de Itens</i>	<i>Validação</i>	<i>Nº de estudos que utilizaram</i>
1 . Teacher Efficacy in Inclusive Practice (TEIP)	Sharma; Loreman; Forlin (2012)	Escala Likert de 6 pontos	18	Validada	05
2. Adaptação transcultural para português de Portugal do “The Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP) (Sharma; Loreman; Forlin, 2012).	Dias (2017)	Escala Likert de 6 pontos	18	Não Validada	01
3. Tradução, adaptação e validação para Turco do The Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) (Sharma; Loreman; Forlin, 2012)	Tanriverdi, Arzu; Özokçu, Osman (2018)	Escala Likert de 6 pontos	18	Validada	01
4. Teachers’ self-efficacy. (TSES)	Tschannen-Moran and Woolfolk (2001)	Escala Likert de 5 pontos	24	Validada	03
5. The Teacher Inclusive Education Self-Efficacy Scale (TIESES)	Hellmich & Görel (2014)	Escala Likert de 7 pontos	8	Validada	01
6. Versão Chinesa do “Teachers’ self-efficacy”. TSES - (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001)	Cheung, H. Y. (2006); Kennedy; Hui (2004)	Escala Likert de 9 pontos	12	Validada	01
7. Bandura’s Teachers’ Self Efficacy Scale (TSES, n.d.).	Bandura (1997)	Escala Likert de 9 pontos	30	Validada	01
8. Teacher Efficacy for Inclusion (TEI) Scale: TEI	Hollender (2011); Meral e Bilgiç (2012)	Não informado	24	Validada	01

9. Adaptação para o Turco da “Self-Efficacy Beliefs toward Science Scale”	Bıkmaz (2004)	Escala Likert de 5 pontos	20	Não Validada	01
10. Teachers’ Self-Efficacy Instrument Toward Inclusion of Students With Disabilities (SE-PETE-D)	Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013)	Escala Likert 5 pontos	33	Validada	01
11. Tradução para o Lituanês, adaptação e validação do instrumento “Self-efficacy Instrument for Physical Education Teacher scale” (SE-PETE-D) (Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A., 2013)	Selickaitė, D., Hutzler, Y., Pukėnas, K., Block, M. E., & Rėklaitienė, D. (2019).	Escala Likert 5 pontos	33	Validada	01
12. Tradução e adaptação transcultural do “Autism Self-Efficacy Scale for Teachers” (ASSET) (Ruble et al., 2013)	Canabarro, Renata Corcini Carvalho; Teixeira, Maria Cristina Triguero Veloz; Schmidt, Carlo (2018)	Escala Likert de 6 pontos e questões subjetivas	30	Não Validada	01
13. As percepções dos professores de educação especial sobre seus papéis.	Gavish, Bella; Bar-On, Sari; shein-kahalon, Rivka (2016)	Escala Likert de 6 pontos	35	Não Validada	01
14. Entrevista sobre crenças e senso de autoeficácia da educadora.	Cláudia Sanini e Cleonice Alves Bosa (2015)	Questões subjetivas	-	Não Validada	01

A análise dos estudos revelou que a medida com maior índice de ocorrência nos artigos (n=5), foi a *The Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) (Sharma, Loreman & Forlin, 2012) (Engelbrecht & Savolainen, 2017; Miesera, DeVries, Jungjohann & Gebhardt, 2018; Ozokcu, 2018; Özokcu, 2018; Sharma, Shaukat & Furlonger, 2015). Dias (2017b) e Tanrıverdi e Özokçu (2018) realizaram adaptação transcultural do TEIP para o Turco a escala *Teachers’ self-efficacy* (TSES) foi usada em (n=3) artigos (Bowlín, Bell, Coleman & Cihak,

2015; Nuri, Demirok & Direktör, 2017; Song, 2016b), essa escala foi traduzida, adaptada e validada para o Chinês em (n=1) por Chao, Chow, Forlin & Ho (2017). Os outros instrumentos apresentados na tabela 2 obtiveram 1 ocorrência (5%) cada.

No que concerne ao ano de elaboração dos instrumentos observou-se que 10 (71,42%) foram elaborados na última década. Quanto a tipificação das questões avaliativas, 12 (85,71%) instrumentos utilizavam escalas tipo *Likert*, com variação de 1 a 7 pontos; 1 (7,14%) apresentou questões discursivas com objetivo de levantar dados qualitativos e 1 (7,14%) não informou o tipo de resposta da escala.

Descrição dos instrumentos

A partir da análise dos instrumentos identificados nesta RSL, que buscaram mensurar o constructo da autoeficácia docente na inclusão educacional, observou-se que dos 14 instrumentos localizados, 9 (64,28%) são instrumentos validados e 5 (35,71%) são instrumentos ainda não validados. Estes instrumentos foram aplicados ao público de professores da educação geral e da educação especial.

Instrumentos Validados

Dentre os 9 instrumentos validados, 4 (44,44%) utilizavam o sistema *Likert* de resposta, variando entre 08 a 18 itens com questões diretas. As demais escalas validadas variaram entre 20 e 33 itens. Dos 9 instrumentos validados, 5 (55,55%) foram usados na Euroásia (Áustria, Lituânia e Turquia), 4 (44,44%) na Ásia (Paquistão, Hong Kong, Índia, Japão e Coréia), 3 (33,33%) na Europa (Alemanha, República Turca do Norte de Chipre e Espanha), 1 (11,11%) na América do Norte (Estados Unidos da América) e 1 (11,11%) estudo comparativo entre África (África do Sul) e Europa (Finlândia). Não foram achados instrumentos validados em estudos realizados no Brasil.

Souza, Alexandre e Guirardello (2017) ressaltam que a validade de um instrumento se refere ao fato dele medir exatamente o que se propõe a medir. Desta forma, os instrumentos foram analisados a partir de validade (conteúdo, critério e constructo) e fidedignidade (Alexandre & Coluci, 2011; Pasquali, 2009; Primi, 2010).

Baseado em Primi (2010) acerca da validade e fidedignidade dos instrumentos, a Tabela 2 contém identificação do instrumento, autores e ano; os critérios de validade do instrumento, considerando o construto, o critério (validade discriminante e concorrente) e conteúdo; critério de fidedignidade dos instrumentos: consistência interna (onde está identificado o estudo e o valor do *alfa de Cronbach*) e correlação (que demonstra se houve algum critério complementar ao valor do *alfa de Cronbach*).

Tabela 2

Evidência da fidedignidade e validação dos instrumentos

Instrumento Autor / Ano	Validade			Fidedignidade		
	Construto	Critério		Conteúdo	Consistência Interna	Correlação
		Discriminante	Concorrente			
1 . Teacher Efficacy in Inclusive Practice (TEIP) (Sharma; Loreman; Forlin, 2012)	S	S	-	S	$\alpha = 0,89$	-
3. Tradução, adaptação e validação para Turco do The Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) (Tanriverdi, Arzu; Özokçu, Osman, 2018)	S	-	S	S	$\alpha = 0,89$	-
3. Teachers' self-efficacy. (TSES) (Tschannen-Moran; Woolfolk, 2001)	S	S	-	S	$\alpha =$ variando de 0,81 a 0,86	Confiabilidade 0,95
4. Versão Chinesa do "Teachers' self-efficacy". TSES	S	-	S	-	$\alpha = 0,93$	-

(Cheung, H. Y, 2006; Kennedy ; Hui,2004).						
5. The Teacher Inclusive Education Self-Efficacy Scale (TIESES) (Hellmich; Görel, 2014)	S	S	-	-	$\alpha = 0,83$ para professores da educação geral e $\alpha = 0,85$ para professores da educação especial	-
6. Bandura's Teachers' Self Efficacy Scale (TSES, n.d.). (Bandura, 1997)	S	S	-	-	$\alpha = 0,861$	-
7. Teachers' Self-Efficacy Instrument Toward Inclusion of Students With Disabilities (SE-PETE-D) (Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A., 2013)	S	S	-	-	$\alpha = (ID = 0,96, PD = 0,97 \text{ e } VI = 0,98).$	Coefficient e (ID = 0,54, p <0,05; PD = 0,75, p <0,01; e VI = 0,63, p <0,01; total de SE-PETE-D = 0,70, p < .01)
8. Tradução para o Lituanêo, adaptação e validação do instrumento "Self-efficacy Instrument for Physical Education Teacher scale" (SE-PETE-D) (Selickaitė, D., Hutzler, Y., Pukėnas, K., Block, M. E., & Rėklaitienė, D. ,2019).	S	-	S	S	$\alpha = (ID = 0,96, PD = 0,97 \text{ e } VI = 0,98).$	A análise de correlação teste-reteste mostrou um coeficiente satisfatório (ID = 0,54, p <0,05; PD = 0,75, p <0,01; e VI = 0,63, p <0,01; total de SE-PETE-D = 0,70, p <0,01).

9. Teacher Efficacy for Inclusion (TEI) Scale: TEI (Hollender, 2011); Meral e Bilgiç, 2012)	S	S	-	S	$\alpha = 0,96$	-
---	---	---	---	---	-----------------	---

Nota: α : *alpha de Cronbach*; S: Evidências positivas; “-”: Informação não disponível nos estudos revisados.
Fonte:

No que se refere a avaliação da validade de constructo, verificada por técnica de análise fatorial e exploratória das hipóteses, observou-se nos 9 instrumentos validados, dentre estes, destaca-se a *The Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) (Sharma et.al. 2012), utilizada por Sharma et al. (2015) que procurou determinar as atitudes e autoeficácia dos professores em formação continuada para a inclusão de estudantes com deficiência em salas de aula regulares. A escala foi aplicada em 194 professores paquistaneses em formação, sendo 73 do sexo masculino e 121 do sexo feminino. Sharma et al. (2012) relataram um coeficiente de capacidade de 0,91 para a escala. A consistência interna da TEIP foi calculada para a amostra do Paquistão usando *alfa de Cronbach*, sendo encontrado 0,84. Ao se calcular o *alfa de Cronbach* para os três fatores que compõe esta escala, observou-se que em dois deles (eficácia para usar instruções inclusivas e eficácia na colaboração) o instrumento apresenta níveis confiáveis de consistência interna embora o mesmo não tenha acontecido com o fator eficácia na gestão de comportamento. Os valores do *alfa de Cronbach* encontrado nesse estudo nos fatores foi: eficácia para usar instruções inclusivas = 0,73 e eficácia na colaboração = 0,74, eficácia na gestão comportamento = 0,61

Para Sharma et al. (2015) o escore baixo do *alfa de Cronbach* para o terceiro fator foi irrelevante para o estudo. Os resultados indicaram que professores em formação continuada do sexo masculino, expressaram atitudes mais positivas do que as mulheres em relação à inclusão de estudantes com deficiência em salas de aula regulares. Professores da educação especial não expressaram atitudes mais positivas para a inclusão do que seus colegas que estavam preparando-se para ensinar nas escolas regulares. Contudo, professores com treinamento em

educação especial, conhecimento da legislação sobre deficiência, experiências de ensino e experiência pessoal com alunos com deficiência, relataram níveis mais altos de autoeficácia para o ensino em contextos inclusivos.

A validade de critério indica a capacidade em anunciar o desempenho do sujeito, podendo ser dividida em validade discriminante e validade concorrente (Primi, 2010). A análise dos estudos revelou 6 medidas validadas com base no critério de validade discriminante (discriminação de grupos, visando a comparação entre si). Como exemplo pode-se citar a escala *Teachers' self-efficacy*. (TSES) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), usada no estudo de Song (2016) que teve por objetivo avaliar a autoeficácia e atitudes em relação às salas de aula inclusivas com 191 professores japoneses e 102 professores coreanos que atuavam na educação especial e na educação geral. Os resultados não revelaram diferenças estatísticas entre professores de educação especial japoneses e coreanos, no entanto, os achados desse estudo indicaram que a autoeficácia dos professores de educação geral coreano foi superior à professores da educação geral japoneses. Dentro do grupo coreano, os professores de educação geral tiveram maior autoeficácia, mas tiveram atitudes menos positivas em relação à inclusão do que professores de educação especial. Os professores coreanos de educação especial foram os menos confiantes na colaboração entre seus pares, enquanto professores japoneses foram os mais confiantes na colaboração.

Sobre a análise do critério com validade concorrente (quando o instrumento é comparado com outras medidas do mesmo objeto), foram encontrados 3 instrumentos que se utilizaram da comparação com outras medidas para validar seus resultados. Essa situação pode ser observada no estudo de Selickaitė et al. (2019) ao traduzir para o Lituano, adaptação e validação do instrumento *Self-efficacy Instrument for Physical Education Teacher Scale* (SE-PETE-D) com o objetivo de investigar (a) a validade e a confiabilidade do Instrumento SE-PETE-D, usando uma amostra de 193 professores de educação física lituana.

De posse da versão em inglês da SE-PETE-D, Selickaitė et al. (2019) traduziram para o lituano usando a técnica de tradução e retrotradução. O conteúdo e a validade de construto do instrumento foram suportados. Este instrumento é constituído por três subescalas - uma para cada deficiência, deficiência intelectual (DI), deficiência física (DP) e deficiência visual (VI). A primeira subescala consistiu em 11 questões relacionadas à inclusão de alunos com DI. A segunda subescala seguiu com 12 questões relacionadas à DP. A terceira subescala seguiu com 10 questões relacionadas ao VI. A confiabilidade *alfa de Cronbach* foi alta (ID = 0,96, DP = 0,97 e VI = 0,98). A análise de correlação teste-reteste mostrou um coeficiente satisfatório (ID = 0,54, $p < 0,05$; PD = 0,75, $p < 0,01$; e VI = 0,63, $p < 0,01$; total de SE-PETE-D = 0,70, $p < 0,01$). O tipo de deficiência dos alunos e a educação física adaptada dos professores, influenciou significativamente a autoeficácia dos professores ($p < 0,05$). A versão lituana do SE-PETE-D parece ser um instrumento válido e confiável, possibilitando futuras pesquisas com professores de educação física da Lituânia.

A validade de conteúdo verifica se o instrumento constitui uma amostra representativa de determinado objeto a ser investigado (Alexandre & Coluci, 2011), neste sentido, observou-se que 4 estudos utilizaram essa técnica para validar seus resultados, a exemplo têm-se o estudo de Tanriverdi e Özokçu (2018) que teve como objetivo adaptar a escala de eficácia de professores de educação inclusiva à população turca. A escala de eficácia do professor para práticas inclusivas (TEIP) precisava ser traduzida para o turco, pois não havia escalas disponíveis para avaliar a eficácia dos professores em formação inicial e continuada, em ambientes inclusivos naquele país. O estudo testou as propriedades psicométricas da escala TEIP (Sharma et al., 2012), que foi administrada para 567 professores em formação (167 homens e 396 mulheres) em educação especial. O coeficiente de consistência encontrado foi de $\alpha = 0,89$, a análise fatorial confirmatória revelou índices de qualidade ajustando um modelo de três fatores, semelhante a versão original do instrumento. Os autores concluíram que o TEIP pode ser usado como um

instrumento válido e confiável para identificar a autoeficácia dos professores turcos em formação em relação às práticas inclusivas.

No que se refere a fidedignidade, capacidade de mensuração sem erros, de aferir um resultado consistentemente, verificou-se que 8 escalas validadas apresentaram 100% de consistência interna positiva, validada pelo *alfa de Cronbach* e, 1 (12,5%) delas aferiu sua precisão por meio de teste-reteste (Selickaitè et al., 2019). A análise de correlação teste-reteste mostrou um coeficiente satisfatório (ID = 0,54, $p < 0,05$; PD = 0,75, $p < 0,01$; e VI = 0,63, $p < 0,01$; total de SE-PETE-D = 0,70, $p < 0,01$).

Instrumentos não validados

Observando os instrumentos não validados, encontrou-se escalas e questionários semi-estruturados. Os 5 instrumentos não validados, foram utilizados em estudos transversais, na Europa (Portugal), Euroásia (Israel e Turquia) e América do Sul (Brasil), 2 (33,33%) e tiveram por objetivo identificar dados de natureza quanti/qualitativa (Ateş et al., 2019; Gavish et al., 2016); 1 estudo de natureza qualitativa realizado a partir de um estudo de caso único (Sanini & Bosa, 2015), e os demais instrumentos tratam de tradução e adaptação de escalas (Canabarro, Teixeira & Schmidt, 2018; Dias, 2017b), ambos coletando dados quantitativos.

Considerando o tipo de escala de resposta e o estilo de avaliação dos instrumentos não validados, percebeu-se que 4 (80%) utilizaram o sistema *likert* de resposta, variando entre 18 e 30 itens com questões diretas; 1 (20%) único instrumento usou questões semidirigidas e que teve como eixos norteadores: conhecimento sobre o autismo; sentimento em relação ao trabalho; práticas utilizadas; percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como sobre o apoio e/ou orientação recebidos.

O estilo psicométrico foi observado em 3 (60%) instrumentos não validados (Ateş, Ateş, Özbek & Afacan, 2019; Canabarro et al., 2018; Dias, 2017a). Nesse tipo de teste são enfatizados a padronização do estímulo, priorizando a objetividade. A exemplo desse estilo, cita-se o estudo

de Canabarro et al. (2018) que verificou indicadores de equivalência semântica resultantes do processo de tradução e adaptação transcultural da escala *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* (ASSET) para a língua portuguesa do Brasil e verificou indicadores de clareza e compreensão dessa versão em português mediante estudo piloto. O questionário de 30 itens da ASSET, que originalmente se constitui numa escala *Likert*, variando de 0 (não posso fazer nada) a 100 (altamente certo de que posso fazer), foi adaptado, passando a ser pontuado por uma escala de 6 pontos que varia de 0 (não posso fazer nada) a 5 (certamente posso fazer) foi aplicado numa amostra selecionada sob critérios de conveniência, sendo composta por 20 professores de Educação Especial. Na versão final da escala, foram incluídas sugestões dos participantes a partir do estudo piloto, considerando as adequações tanto de vocabulário coloquial quanto de manutenção do efeito de cada item na cultura brasileira.

O estilo impressionista foi percebido em apenas 1 instrumento não validados, onde foi encontrado questões subjetivas e/ou descritivas. A exemplo deste estilo cita-se o estudo de caso realizado por Sanini e Bosa (2015) que teve por objetivo investigar as crenças de uma educadora sobre o desenvolvimento de seu aluno com autismo, na educação infantil; a confiança no seu trabalho como educadora (senso de autoeficácia) e identificação dos aspectos da relação professor-aluno que repercutiram na sua prática pedagógica. Foi utilizada uma entrevista, que foi gravada, transcrita e submetida à análise de conteúdo. Os resultados mostraram que a aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno (crenças), por parte da educadora, tenderam a ser determinantes para a sua prática. Entretanto, verificou-se uma baixa expectativa de autoeficácia, evidenciada pela pouca valorização de sua formação acadêmica; sentimento de insegurança quanto à adequação de sua prática e a necessidade de receber apoio e partilhar as dificuldades.

Apenas em um estudo foi utilizado ambos os estilos, psicométricos e impressionistas. Com o objetivo de relacionar a autoeficácia de 93 professores em formação inicial de educação em Israel com seus papéis e responsabilidades educacionais, Gavish, Bar-On e shein-kahalon

(2016) utilizaram um método misto, combinando instrumentos de pesquisa qualitativa e quantitativa. O instrumento de pesquisa para o quantitativo foi o questionário “Percepções de professores de educação especial sobre suas funções”, para cada afirmação (habilidade), os participantes foram solicitados a indicar em que medida se sentiam competente em uma escala *Likert* de seis pontos.

Na seção qualitativa do questionário, Gavish, Bar-On e shein-kahalon (2016) solicitava aos participantes que descrevessem um incidente na escola no qual se sentiram altamente competentes como professor, com intuito de saber que tipos de incidentes os professores percebem como representativos de sua competência profissional e que afetam sua autoeficácia. Os resultados indicaram uma alta porcentagem de entrevistados que relataram maior autoeficácia em relação à sua capacidade de lidar com crises envolvendo estudantes, compreendendo e respeitando a diversidade humana. Por outro lado, observaram uma baixa porcentagem de entrevistados relataram maior autoeficácia em relação à capacidade de cooperar com professores e pais em geral, bem como planejar e realizar ensino em uma variedade de situações que exigem que o professor possua um amplo conhecimento.

Discussão

Os dados desta revisão confirmam o crescimento do interesse em pesquisas sobre autoeficácia e inclusão educacional (Kiel, Braun, Muckenthaler, Heimlich & Weiss, 2019; Miesera et al., 2018; Schwab, 2019), especialmente na área de formação de professores. Adicionalmente, revela a quantidade de instrumentos (n=14) utilizadas para medir essas variáveis. No entanto, mostram que os estudos de natureza quantitativa ainda são predominantes, isso demonstra que os instrumentos ora levantados trouxeram sua configuração estabelecida em medidas fechadas que pouco possibilitaram o acesso a percepções mais subjetivas, indicando a necessidade de desenvolvimento de pesquisas qualitativas.

Dos 20 artigos encontrados, apresentaram 14 instrumentos de medida, considerando instrumentos validados e não validados, 12 (85,71%) dos instrumentos ora levantados eram escalas auto aplicados de estilo psicométrico, com uma configuração pautada em parâmetros fechados, muito utilizados. Entretanto, outros tipos de recursos, como entrevistas, perguntas descritivas também foram observadas, embora em menor quantidade (1 – 7,14%) e um único estudo com método quantitativo e qualitativo (1 – 7,14%). A literatura sugere a necessidade de se realizar entrevistas e coletas observacionais, estudos de caso interpretativos e investigações qualitativas, necessários para refinar a compreensão do processo de desenvolvimento de eficácia em professores (Sharma et al., 2012; Tschannen-Moran et al., 1998).

Quanto às evidências de adequação psicométrica dos instrumentos validados (n=9), os parâmetros avaliados demonstraram que a maioria dos estudos incluídos apresentou boas evidências de validade e fidedignidade para os instrumentos. Percebeu-se que os estudos procuraram investigar os seguintes domínios: autoeficácia do professor no ensino, na relação com outros profissionais e professores, na regência de classe, atuação na educação inclusiva, competência escolar, no ensino a um aluno com uma deficiência específica, demonstrando seu caráter multifacetado.

Entende-se que ao considerar o uso de instrumentos que busquem mensurar determinado construto, é preciso verificar se estes oferecerão dados válidos, se apresentam propriedades internas consistentes e confiáveis (DeSousa, Moreno, Gauer, Gus Manfro & Koller, 2013). Nessa perspectiva, os indicadores psicométricos avaliados nos estudos que compõem esta RSL, indicaram que os instrumentos analisados apresentaram evidências adequadas de validade e fidedignidade.

Com relação as evidências de adequação dos instrumentos, a validade de conteúdo foi apresentada em 5 (55,55%) instrumentos validados. De acordo com Souza, Alexandre e Guirardello (2017) a validade de conteúdo refere-se ao grau em que o conteúdo de um

instrumento reflete adequadamente o construto que está sendo medido, ou seja, é a avaliação do quanto uma amostra de itens é representativa de um universo definido ou domínio de um conteúdo. Pasquali (2009) ressalta que esse tipo de validade não é acessado por técnicas estatísticas, mas em geral por análises de juízes especialistas para verificar se o instrumento constitui uma amostra representativa de um universo finito de características associadas a um construto.

Outra reflexão que se faz diante dos dados alcançados é sobre os instrumentos não validados (5). Em se tratando dos que adotaram uma natureza psicométrica (3), esse tipo de instrumento é largamente utilizado por clínicos e pesquisadores por conta de vantagens como a facilidade de administração, o baixo custo, por não requererem muito tempo e pela possibilidade de obter informações a partir do ponto de vista do respondente (DeSousa et al., 2013). Observa-se na literatura um número expressivo de estudos utilizando escalas porém recomenda-se a necessidade de se promover estudos de natureza qualitativa na forma de perguntas abertas ou em observações para entender melhor o dados quantitativo (Sharma et al., 2012).

Ainda sobre os instrumentos não validados, um estudo adotou o estilo impressionista no instrumento. As discussões em torno desse estilo ressaltam a forma como é estruturada a situação a ser investigada, se o recurso reflete aspectos fundamentais acerca do construto e, ainda, a maneira como os testes são interpretados.

Sobre a combinação dos estilos psicométricos e impressionistas, foi identificado apenas 1 estudo que adotou tal estratégia. É evidente na literatura a necessidade de reunir instrumentos de natureza distintas (psicométrico e impressionista) o que permitirá ampliar a fonte de dados e consequentemente ampliar o conhecimento acerca da percepção de professores sobre autoeficácia em contextos educacionais inclusivos.

De modo geral, observou uma importante fragilidade nos estudos que avaliam a autoeficácia docente no contexto da inclusão. Muitas pesquisas (Tschannen-Moran, 1998, Nuri

et al., 2017).que compuseram o banco de dados desta revisão se utilizaram de instrumentos que avaliam a auto eficácia docente (por exemplo, Escala de Eficácia de professores) sem considerar as especificidades do contexto inclusivo, associando o instrumento de autoeficácia do professor a outros instrumentos relacionados a inclusão educacional, essa situação ocorreu em 8 (40%) dos estudos apresentados nessa RSL. Outros estudos empregaram escalas de eficácia de professores baseadas em conceitualização da deficiência (Block et al., 2013). Entende-se que esta é uma importante fragilidade nos estudos que investigam a autoeficácia docente no contexto da inclusão haja vista que grande parte das ferramentas utilizadas não são compatíveis com as demandas enfrentadas cotidianamente por estes docentes e que são geradas pelas especificidades contextuais. Esta evidencia permite inferir que os instrumentos são pouco sensíveis revelando pouco do fenômeno, objeto de investigação de muitos pesquisadores que se propõem compreender a autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas.

Considerações Finais

A presente revisão sistemática da literatura propiciou informações acerca dos instrumentos utilizados em pesquisas sobre autoeficácia de professores em ambientes educacionais inclusivos, realizadas nos últimos 5 anos (2015 a 2019) buscando caracterizá-los a partir de marcos teórico-conceituais pertencentes a avaliação psicológica, considerando sua validade e fidedignidade, assim como, seus estilos avaliativos (psicométrico e impressionista). Ressalta-se que a investigação das propriedades psicométricas de um instrumento é essencial para fornecer subsídios para julgar sua adequação como ferramenta para medição da autoeficácia de professores em práticas educacionais de inclusão educacional.

Acerca das implicações teóricas, tal resultado contribui para o direcionamento das pesquisas realizadas na área, apontando algumas tendências na área investigada. Os resultados encontrados indicaram que os instrumentos de autoeficácia docente em práticas educacionais inclusivas predominantes foram de natureza psicométrica, fornecendo dados quantitativos. Tal

dado reforça a necessidade de estudos futuros adotarem um designer qualitativo com o objetivo de revelar a percepção dos professores sobre sua autoeficácia em contextos educacionais inclusivos proporcionando dessa forma a elaboração de novos modelos teóricos, novas medidas, ou com o aprimoramento dos já existentes. Sob esta ótica, sugere-se, para pesquisas futuras, a utilização da combinação de instrumentos com estilos psicométricos (quantitativos), mas também de estilo impressionista (qualitativa) que permitam um olhar ampliado e flexível sobre a construção da autoeficácia do professor em práticas educacionais inclusivas.

Dentre as limitações deste trabalho, foram constatadas algumas lacunas a serem investigadas: (a) Dentre os critérios de inclusão, a escolha por somente artigos excluiu a possibilidade de verificar outros tipos de estudos, como teses e dissertações, (b) A utilização de somente três bases de dados (periódicos Capes, Scielo e Eric); (c) apenas estudos dos últimos 5 anos. Recomenda-se que futuros estudos ampliem as buscas, realizando pesquisas em diferentes tipos de publicações acadêmicas, tais como teses e dissertações, incluir outras bases de dados como fonte de pesquisa. Apesar disso, acredita-se que a amostra de artigos pré-definidos no presente estudo representa o estado atual da área investigada.

Os resultados alcançados neste estudo apontam as demandas e necessidades que poderão ser preenchidas por pesquisas futuras, investigando os instrumentos de acordo com o contexto da aplicação do estudo, na intenção de agregar informações cada vez mais amplas acerca da realidade docente em práticas educacionais inclusivas e construindo instrumentos compatíveis com os desafios do contexto da inclusão. Permitindo dessa forma, que cada vez mais novas medidas sejam adaptadas e validadas, especialmente em contexto brasileiro.

Referências

Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 18–30.

<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4255.8166>

- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061–3068.
- Alvarenga, C. E. A. (2011). *Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino*. Universidade Estadual de Campinas.
- Ateş, Y. T., Ateş, H., Özbek, N., & Afacan, Ö. (2019). Special Education Teachers' Self-efficacy Beliefs Toward Science Course. *Science Education International*, 30(4), 241–250.
<https://doi.org/10.33828/sei.v30.i4.1>
- Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Benassi, M. D. T. (2014). Percepções de licenciandos e professores da Educação Básica sobre livros e vídeos elaborados a partir da Teoria Social Cognitiva. *Revista Contrapontos*, 14(2), 289.
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p289-305>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company. *American Psychological Association*, 23, 604.
- Bandura, Albert. (1986a). Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. In *Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall*, 1986. xiii, 617 pp. Prentice-Hall.
- Bandura, Albert. (1986b). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. In *Book*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, Albert. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, Albert. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(1994), 71–81.
<http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> Self-Efficacy
- Bandura, Albert. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, Albert. (1997b). The nature and structure of self-efficacy. In *Self-efficacy: The exercise*

- of control* (Issue 38, pp. 1–11). W. H. Freeman and Company.
- Bandura, Albert. (1998). Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior* (Academic P, pp. 71–81). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bandura, Albert. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. In Intergovernmental Panel on Climate Change (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1–30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bandura, Albert. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 307–337.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes Cronbach's alpha. *BMJ*, 314(7080), 570–572.
- Block, M. E., Hutzler, Y. S., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Anorexia on Tumblr : A Characterization Study Studies on Anorexia. *Paidéia*, 22(53), 43–50. <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Bowlin, T., Bell, S. M., Coleman, M. B., & Cihak, D. (2015). Co-Teaching and Collaboration: Preservice Teachers' Knowledge, Attitudes, and Perceived Sense of Efficacy in Teaching Students with Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 37–57.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. *Leituras de Psicologia Para Formação de Professores*, 1986, 115–134.

<http://mx.leg.ufpr.br/lib/exe/fetch.php/projetos:educacao:bzuneck1.pdf>

- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores : um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697–708.
- Canabarro, R. C. C., Teixeira, M. C. T. V., & Schmidt, 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://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200006>
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., & Abery, B. H. (2020). The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809–823. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.809>
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.010>
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Corless, I. B., Nicholas, P. K., & Nokes, K. M. (2004). Issues in Cross-cultural Quality-of-Life Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 15–20. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00015.x>
- DeSousa, D., Moreno, A., Gauer, G., Gus Manfro, G., & Koller, S. (2013). Revisão sistemática de instrumentos para avaliação de ansiedade na população brasileira. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 397–410.
- Dias, P. C. (2017a). 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. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001>
- Dias, P. C. (2017b). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio*, 25(94), 7–25. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>
- Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Victoria, Z., & Panagoula, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150–160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- DM, G. E. B.-L. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização ...*, 20(3), 207–210. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000300012>
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2017). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Fávero, L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. http://scholar.google.com.br/scholar?q=Análise+dos+Dados%3A+modelagem+multivariada+para+tomada+de+decisões.+&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5#0
- Fernandes, M. M., da Costa Filho, R. A., & Iaochite, R. T. (2019). Teacher self-efficacy of future physical education teachers in contexts of inclusion in basic education. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 25(2), 217–230. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
- Fernandez, A. P. O., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. C., Nina, K. C. F., & Pontes, F. A. R. (2016). Overview of research on teacher self-efficacy in social cognitive perspective. *Anales de Psicología*, 32(3), 793. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.220171>
- Fives, H., & Looney, L. (2009). College Instructors' Sense of Teaching and Collective Efficacy.

- International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 182–191.
<http://eric.ed.gov/?id=EJ864335>
- Forlin, C. (2013). Issues of Inclusive Education in the 21st Century. *Journal of Learning Science*, 6, 67–81.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodriguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723–739.
<https://doi.org/10.1080/13603111003778569>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718–730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
- Gavish, B., Bar-On, S., & Shein-kahalon, R. (2016). Beginning special education teachers in israel: perceived self-efficacy. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 287.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Gigante, J., & Gilmore, L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1568–1577. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875>
- Guil Bozal, M. (2006). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Guil Bozal, Manuel*, nº 5, 81–96.
http://institucional.us.es/revistas/anduli/5/art_6.pdf
- Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(3), 229–244.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.11.3.147>
- Herdman, M., Fox-Rushby, J., & Badia, X. (1998). A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: The universalist approach. In *Quality of Life Research* (Vol. 7, Issue 4, pp. 323–335). <https://doi.org/10.1023/A:1008846618880>

- Iaochite, R., & Azzi, R. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*, 30(71), 659–669.
http://www.researchgate.net/publication/236142896_Teacher_self-efficacy_sources_scale_Exploratory_study_with_Physical_Education_Teachers/file/72e7e51653a928fc57.pdf
- Iaochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, 33(4), 825–839.
<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a03v33n4.pdf>
- Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., & Popadić, M. (2015). Teachers' sense of efficacy and implications for implementation of inclusive education. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 14(3), 345–365. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-9565>
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2019). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>
- Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24(Received 22 June 2007; received in revised form 20 December 2007; accepted 16 January 2008), 1919–1934.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.005>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' Collective Efficacy, Job

- Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464–486. <https://doi.org/10.1080/00220970903292975>
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>
- Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 73, 121–128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001>
- 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). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Love, A. M. A. (2016). *Development of a Self-Efficacy Scale for Teachers Who Teach Kids With Autism Spectrum Disorder* (pp. 1–64). <https://doi.org/10.13023/ETD.2016.082>
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., & Nel, N. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education Journal*, 33, 34–44. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2020). Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da Teacher efficacy for inclusive Practices (TEIP) scale. *Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru*, 26(1), 1–16.
- Matos, I. M. D. de. (2013). *Teoria dos grafos no ensino básico e secundário*. Universidade de Aveiro.
- Mattos, P., Segenreich, D., Saboya, E., Louzã, M., Dias, G., & Romano, M. (2006). Transcultural adaptation of the Adult Self-Report Scale into portuguese for evaluation of

- adult attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Rev. Psiq. Clín.*, 33(4), 188–194.
<https://doi.org/S096758680300081X> [pii]
- Mieghem, A. Van, Struyf, E., & Verschueren, K. (2020). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018a). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, January, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018b). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)
- Narkun, Z., & Smogorzewska, J. (2019). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important : Polish adaptation of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale. *Exceptionality Education International*, 29(02), 110–126.
- Nicolino, Victor; Zanotto, M. (2010). Revisao historica de pesquisas em analise do

comportamento e educacao especial/inclusao publicadas no jaba entre 2001 e 2008.

Psicologia: Teoria E Pratica., 12(2), 51–79.

Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. da C., Fernandez, A. P. de O., & Pontes, F. A. R. (2016). Sources of Self-Efficacy in Teachers. *Revista de Psicologia*, 25(1), 1–20. www.revistapsicologia.uchile.cl

Nina, K. C. F., Silva, S. S. da C., & Pontes, F. A. R. (2020a). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>

Nina, K. C. F., Silva, S. S. da C., & Pontes, F. A. R. (2020b). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>

Nina, K. C. F., Silva, S. S. da C., & Ramos, F. A. (2020). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>

Nuri, C., Demirok, M. S., & Direktör, C. (2017). Determination of Self-efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 160. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2237>

Ozokcu, O. (2018). Investigating preschool teachers' self-efficacy in inclusion practices in Turkey. *International Education Studies*, 11(9), 79. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p79>

Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers ' self -efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234–252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>

Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6.

<https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*.
<http://rer.sagepub.com/content/66/4/543.short>
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Rev Esc Enferm USP*, 43.
- Pimentel, A. G. L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiol Commun Res.*, 19(2).
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual : uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18(35), 193–208.
- Primi, R. (2010). Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(SUPPL. 1), 25–35.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500003>
- Raguindin, P. Z. J., Ping, L. Y., Duereh, F., & Lising, R. L. S. (2020). Inclusive practices of in-service teachers: A quantitative exploration of a southeast Asian context. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 787–797. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.787>
- Ramos, M. F. H. (2015). *Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência*. Universidade Federal do Pará Núcleo.
- Ramos, M. F. H., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. D. C., Ramos, E. M. L., Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2018). Characterization of basic education teachers based on the social cognitive model of job satisfaction. *Paideia*, 28(69), 1–8. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2811>
- Röhm, A., Schnöring, A., & Hastall, M. R. (2018). Impact of Single-case Pupil Descriptions on

- Student Teacher Attitudes Towards Inclusive Education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 37–58.
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015a). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3). <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015b). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 173–183. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schmidt, C., Nunes, D. R. de P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F. de, Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo : uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática ISSN:*, 18(1), 222–235.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205–217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about

- inclusive education: An international viewpoint? *KEDI Journal of Educational Policy*, 2(January), 95–114. <http://libir1.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/5482>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773–785.
<https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- 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.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97–105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Soliman, M. S. (2020). Self-efficacy Sources among General Education Teachers in Inclusive Schools : A Cross-Cultural Study. *Amazônia Investiga*, 9(30), 67–76.
- Song, J. (2016a). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- Song, J. (2016b). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- Souza, P. B. M. de, Ramos, M. D. S., Pontes, F. A. R., & Silva, S. S. da C. (2016). Coparenting: a study of systematic literature review. *Estilos Da Clinica*, 21(3), 700.

<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i3p700-720>

Swindlehurst, K. A., Kervick, C. T., & Shepherd, K. G. (2019). Examining the perspectives of Elementary Education teachers prepared through traditional and dual license programs. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 8(1).

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Tschannen-Moran, Megan, & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585.

<https://doi.org/10.1108/09578230410554070>

Tschannen-Moran, Megan, & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tschannen-Moran, Megan, Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998a). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Tschannen-Moran, Megan, Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998b). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

<http://rer.sagepub.com/content/68/2/202.short>

Tschannen-Moran, Megan, & Johnson, D. (2011a). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.

Tschannen-Moran, Megan, & Johnson, D. (2011b). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>

Tüm kaya, G. S., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-

- efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19(2), 1061–1077. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696690>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168. <https://doi.org/10.2307/2835428>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Wang, L. Y., Tan, L. S., Li, J. Y., Tan, I., & Lim, X. F. (2017). A qualitative inquiry on sources of teacher efficacy in teaching low-achieving students. *Journal of Educational Research*, 110(2), 140–150. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1052953>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137–148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O. P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

Artigo publicado: Nina, K. C. F., da Costa Silva, S. S., & Ramos, F. A. (2020). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 125-138.

Capítulo III

Estudo 2: Adaptação Transcultural do *The teacher efficacy for inclusive practices* (TEIP): versão brasileira.

Resumo

Este estudo objetivou realizar a adaptação transcultural do *The teacher's efficacy for inclusive practices* (TEIP) para o contexto brasileiro. O TEIP é um instrumento que contém 18 perguntas e é utilizado para medir a autoeficácia do professor para ensinar em salas de aula inclusivas. Foram realizadas cinco etapas metodológicas: tradução, síntese das traduções, tradução reversa (*back translation*), análise de comitê e teste piloto. O público-alvo do estudo piloto foi constituído por 15 professores de Educação Básica da região do Baixo Tocantins, localizado na microrregião entre a Amazônia Central e Amazônia Oriental, no nordeste do Pará. Após todas as avaliações, a escala mostrou-se de fácil aplicação, bons níveis de aceitação e compreensão. O TEIP versão brasileira está adaptado no que se refere às equivalências semânticas, idiomáticas, conceituais e culturais.

Palavras-chave: autoeficácia; professor; inclusão educacional, adaptação.

Crenças e senso de autoeficácia são constructos da Psicologia do Desenvolvimento que podem contribuir para a compreensão dos fatores que influenciam a prática pedagógica do professor, sobretudo na questão da inclusão (Sanini & Bosa, 2015b). Se constitui como uma variável psicológica distinta e que vai além dos próprios conhecimentos específicos, das habilidades ou das experiências de realizações anteriores, cuja influência sobre o comportamento absolutamente não é minimizada (Bzuneck, 2000).

É definida como crenças das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho (Albert Bandura, 1998). No campo educacional, Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), adaptaram o conceito de autoeficácia e definiram como sendo a crença dos professores, o julgamento de suas capacidades

de alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, até mesmo dos mais difíceis ou desmotivados.

Entende-se que depois que realizam suas funções, os professores interpretam e avaliam os resultados obtidos, criando juízos de suas competências. Quando eles acreditam que seus esforços foram bem sucedidos, a confiança para obter sucessos em sua prática docente é reforçada (Nina et al., 2016). É válido ressaltar que as crenças de autoeficácia são específicas do contexto, assim, as pessoas não se sentem igualmente eficazes para todas as situações (Megan Tschannen-Moran & Gareis, 2004).

As discussões sobre a relação entre crenças e prática pedagógica ganham relevância no contexto das diferenças, especialmente nos casos que mais desafiam a prática do professor, como nos atendimentos de alunos e alunas com necessidades educativas específicas em sala de aula regular. Nesse contexto, professores e professoras bem treinados (as), conscientes e eficazes são fundamentais para o sucesso da inclusão (Kormos & Nijakowska, 2017).

Palmer (2006) considera que autoeficácia docente é um fator crucial que afeta a habilidade de um professor de ensinar efetivamente crianças com deficiências em contexto de classe regular e inclusiva. Sharma, Loreman e Forlin (2012), acrescentam que um professor com autoeficácia elevada na implementação de práticas inclusivas consegue perceber que um aluno (a) com necessidades educativas especiais pode ser ensinado na sala de aula regular.

As pesquisas evidenciam que a implementação bem-sucedida das reformas de inclusão depende da disposição dos educadores (Love, 2016; Sharma et al., 2008; Song, 2016a). E ainda sugere que os professores precisam ter três áreas centrais de habilidades para ensinar efetivamente em salas de aula inclusivas, sendo elas: conhecimento de conteúdo e pedagogia (por exemplo, conhecer as características dos alunos, selecionar objetivos instrucionais, adaptar a instrução para atender às necessidades individuais, usar a aprendizagem cooperativa);

administrar o ambiente e o comportamento em sala de aula (por exemplo, projetar o ambiente da sala de aula de modo a evitar problemas comportamentais) e a capacidade de trabalhar em colaboração com pais e profissionais (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Danielson, 1996; Nougaret et al., 2005; Winter, 2006; Groom e Rose, 2005).

De acordo com a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), a subjetividade de uma pessoa, a expectativa sobre como ele ou ela conseguirá atingir uma meta com base em habilidades individuais emerge da autoeficácia (Urton et al., 2014). Ressalta-se que professores com atitudes positivas em relação à inclusão mudam e adaptam-se mais rapidamente às formas como trabalham para beneficiar os alunos com uma gama de necessidades de aprendizagem (Sharma et al., 2008). Por essa razão, faz-se necessário um instrumento que meça especificamente as crenças de eficácias de professores que trabalham no contexto educacional inclusivo.

Com base nas recomendações de Bandura (2006) para a construção de um instrumento para medir a autoeficácia, Sharma, Loreman e Forlin (2012), desenvolveram um instrumento com o objetivo de medir a eficácia percebida do professor para ensinar em salas de aula inclusivas, nomeado como *The teacher efficacy for inclusive practices scale* (TEIP), contendo 18 perguntas, aplicadas numa amostra de 607 professores em formação, selecionados de quatro países (Canadá, Austrália, Hong Kong e Índia). A análise fatorial das respostas da amostra revelou três fatores: eficácia no uso da instrução inclusiva, eficácia na colaboração e eficácia em lidar com comportamentos disruptivos. O coeficiente *alfa de Cronbach* para a escala total foi de 0,89. Os coeficientes alfa para os três fatores variaram de 0,85 a 0,93. Análises de confiabilidade para a escala total, bem como fatores para cada país, sugeriram que a escala fornece uma medida confiável das percepções dos professores em formação sobre a autoeficácia para inclusão em diferentes países.

Nessa perspectiva, estudos internacionais utilizaram a escala e replicaram em diferentes amostras, tais como: Malinen, Savolainen e Xu (2012) traduziram e adaptaram a escala com 451 professores em serviço do município de Beijing (China), com o objetivo de examinar o fator e a estrutura da escala TEIP entre os professores em serviço e investigar a relação entre autoeficácia para práticas inclusivas, fatores de base e atitude dos entrevistados para a educação inclusiva. A escala TEIP e suas três subescalas apresentaram boa confiabilidade. A análise fatorial deu suporte a uma estrutura de três fatores de autoeficácia, sendo eles: (1) eficácia no uso de instruções, (2) eficácia em colaboração, (3) eficácia na gestão do comportamento.

Sharma, Shaukat e Furlonger (2015), aplicaram a *The teacher efficacy for inclusive practices scale* (TEIP) em 194 professores paquistaneses em formação, sendo 73 do sexo masculino e 121 do sexo feminino matriculados em um programa de educação de professores de uma universidade do governo do Paquistão. Os resultados indicaram que os professores do sexo masculino em formação expressaram atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares. Os professores em formação que se especializaram em educação especial não expressaram atitudes mais positivas em relação à inclusão do que seus colegas que estavam se preparando para ensinar nas escolas regulares. No entanto, os participantes com formação em educação especial, conhecimento da legislação sobre deficiência, experiência de ensino e experiência pessoal com uma deficiência, relataram níveis mais altos de autoeficácia em relação ao ensino dentro de ambientes inclusivos.

Dias (2017), avaliou a percepção dos professores sobre a sua competência na implementação de práticas inclusivas através da adaptação da *The teacher efficacy for inclusive practices scale* (TEIP) (Sharma; Loreman; Forlin, 2012), com 153 docentes do ensino regular e da educação especial em Portugal. Os resultados permitiram encontrar uma boa estrutura fatorial e fidelidade da escala. Foram encontradas diferenças em função de variáveis pessoais como o

gênero, idade ou habilitações literárias, variáveis profissionais como o tempo de serviço e situação contratual, assim como formação e experiência pessoal com crianças com necessidades especiais.

No contexto brasileiro, pesquisas que utilizam escalas de autoeficácia para práticas educacionais inclusivas no contexto da educação geral são inexistentes. São encontradas escalas mais específicas para educação inclusiva, por exemplo: Escala de Proximidade entre alunos (Crochík; Freller; Lima Dias; Feffermann; Baioni Do Nascimento & Casco, 2013); escala de atitudes tipo Likert denominada Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva (IGAEI) (Barnosa, Rosini & Ferreira, 2007); Escala de avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada para avaliar o padrão de interação professor-aluno (Farias, Maranhão & Cunha, 2008).

Considerando-se que os professores são elementos centrais para a escola numa perspectiva inclusiva é importante que se compreenda como eles têm vivenciado esse processo no dia a dia do seu trabalho. Com base nessas informações, o presente trabalho pretende realizar a tradução para a língua portuguesa e adaptação para a cultura brasileira do instrumento *The teacher efficacy for inclusive practices scale* (TEIP) de (Sharma; Loreman; Forlin, 2012).

Método

Desenho do Estudo

Trata-se de um estudo metodológico, desenvolvido a partir de um referencial composto por quatro etapas: tradução (*forward*), retrotradução (*back translation*), análise de comitê e aplicação do estudo piloto, segundo as recomendações de Guillemin et al., (1993), Beaton et al., (2000) e Borsa et al., (2012) para processos de tradução e adaptação transcultural de instrumentos.

Ambiente

A pesquisa foi realizada de forma *on-line* e/ou presencial com professores de Educação Básica, mais especificamente nos níveis de Ensino Fundamental e médio das escolas estaduais presentes em municípios que compõem o Baixo Tocantins – PA, a saber: Abaetetuba, Moju, Tailândia, Tomé-Açu e Igarapé Mirim.

Participantes

Participaram quatro tradutores, três juízes e quinze professores da rede estadual e municipal do ensino fundamental e médio que atenderam os seguintes critérios de inclusão: (1) Professores das diversas licenciaturas da rede municipal e estadual de Abaetetuba, Moju, Tailândia, Tomé açu e Igarapé Mirim - PA; (2) com lotação em turma de educação regular e inclusiva; (3) que atendesse aluno ou aluna com necessidade educacional específica - NEE; (4) Com vínculo de professor efetivo ou contratado; (5) Que aderisse à pesquisa via aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Os critérios de exclusão usados foram: (1) Critérios contrários aos de inclusão; (2) Não concordância e não assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo eles: (1) questionário de caracterização do participante (Apêndice C), construído pelos autores/autoras, com o objetivo de traçar um perfil da população do estudo, aplicado aos professores de educação básica, constituído por questões referente a: idade, sexo, habilitações acadêmicas, anos de serviço, experiência com alunos com necessidades educacionais específicas - NEE, experiência docente na Educação Regular ou Especial; (2) *The teacher efficacy for inclusive practices scale* (TEIP) de (Sharma; Loreman; Forlin, 2012) (Apêndice G) que é um instrumento destinado para

professores com o objetivo de medir a autoeficácia do professor para ensinar em salas de aula inclusivas. A escala é composta por 18 itens, com uma escala de resposta fechada, desde 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). Os itens avaliam três dimensões: estratégias de ensino inclusivas (seis itens, por exemplo: Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação, por exemplo, portfólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho etc.), eficácia na colaboração (quatro itens, por exemplo: Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários [por exemplo, auxiliares, outros professores] no ensino a alunos com NEE, na sala de aula), eficácia no controle de comportamentos (seis itens, por exemplo: Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência).

Procedimentos

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal do Pará, Nº 2.912.010, como parte de um projeto maior intitulado: “Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepções de Professores”, sob parecer nº 2.051.363. Os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como a garantia do sigilo quanto a suas informações pessoais via termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE B).

O protocolo seguido para o processo de adaptação transcultural de instrumentos foi baseado em estudos nacionais e internacionais que realizaram o mesmo processo (Corless et al., 2004; DM, 2008; Herdman et al., 1998; Mattos et al., 2006). Sendo eles:

1ª Etapa- tradução (*forward*) do instrumento original. Trata-se da tradução do texto do documento original no idioma inglês para o idioma português do Brasil, realizado por dois tradutores independentes e plenamente proficientes em ambos os idiomas, denominados T1 e T2. Nesta etapa, respeitou-se a equivalência operacional, que objetiva manter características

originais, auferindo maior confiabilidade e validade do instrumento, mantendo o mesmo número de itens (18), o mesmo enunciado e as mesmas cinco opções de respostas de frequência (Mattos et al., 2006).

2ª etapa- versão síntese: as traduções T1 e T2 foram comparadas e sintetizadas numa única versão pelos dois tradutores, formulando a tradução A, além de um relatório escrito documentando o processo de síntese, comentando cada uma das questões abordadas e como elas foram resolvidas.

3ª etapa - retrotradução (*back translation*): Consistiu nas retrotraduções da tradução A do português para o inglês do instrumento por outros dois tradutores bilíngues e com experiência nas duas culturas, com o objetivo de verificar se a tradução em questão estava refletindo o mesmo conteúdo da versão original. As duas versões retrotraduzidas, denominadas de tradução T3 e T4, foram analisadas e comparadas com a versão original; posteriormente foi gerado uma única versão consensual nomeada como tradução B refletindo validade do instrumento no novo contexto cultural.

4ª etapa- análise do comitê: as traduções (T1, T2, T3, T4, A e B) realizadas nas etapas anteriores foram enviadas ao comitê de especialista, composto por dois profissionais bilíngues, com conhecimento específico acerca do construto avaliado e conhecimento do instrumento original. Esta etapa consistiu na apreciação formal de equivalência semântica com profissionais com o mesmo perfil das etapas 1 e 2. Para o julgamento da equivalência semântica, levou-se em consideração não apenas o significado das palavras entre dois idiomas diferentes, como também se atingia o mesmo efeito que os itens (perguntas) têm em culturas distintas (Mattos et al., 2006). Após a avaliação e a discussão em conjunto, procedeu-se a uma versão preliminar com base no julgamento de cada um dos itens, chamada de tradução C.

5ª etapa- estudo piloto: o objetivo desta fase foi verificar se os itens, as instruções e a escala de resposta estavam compreensíveis para o público-alvo, logo, consistiram na aplicação prévia da tradução C em uma amostra por conveniência formada por 15 professores da rede pública de ensino estadual e municipal. Durante este processo ocorreu uma avaliação da adequação dos itens e da estrutura do instrumento como um todo, ou seja, se os termos eram claros e se estavam bem redigidos. Não houve casos de não compreensão de algum item, apenas sugestões referentes a resposta de cada item, como por exemplo: Inserir uma explicação das alternativas, esclarecendo o que significa concordo e discordo parcial ou totalmente. As sugestões provenientes desta etapa foram novamente avaliadas pelo comitê de especialistas, formulando-se assim, a tradução D, sua versão final.

A análise dos resultados foi baseada nas orientações de Borsa, Damásio e Bandeira (2012), em que é suprida a exigência de tratamento estatístico para um processo de adaptação transcultural, visto que os objetivos deste é a adaptação de um instrumento para outra cultura, avaliação da adequação dos itens e da estrutura do instrumento como um todo.

Foi realizada uma análise descritiva com o estabelecimento de média e desvio padrão, apenas para o fim de caracterização da amostra informada no questionário de caracterização do participante. Estes dados foram codificados e analisados com o recurso do programa *statistical package for social sciences* (SPSS). Os dados da TEIP referentes à resposta do participante não foram analisados, visto que o objetivo era apenas identificar a adequação dos itens e da estrutura do instrumento como um todo.

Resultados

O processo de adaptação transcultural iniciou-se a partir da etapa da tradução, na qual os tradutores 1 e 2 tiveram que traduzir os 18 itens da TEIP. Ao se comparar as duas traduções (T1 e T2), observou-se concordância em 80% dos termos traduzidos, e aqueles discordantes foram

julgados e analisados na síntese de traduções, unificados em uma única versão, na Tradução A, conforme descrita na 2ª etapa.

Na 3ª etapa que consiste na retrotradução, os tradutores 3 e 4 realizaram retrotradução da Tradução A para o idioma de origem. Ao compará-las, houve concordância em 90% dos termos, gerando uma versão unificada, resultando na tradução B. A concordância foi calculada através do teste de concordância Kappa a partir de:

$Kappa = \frac{P(O) - P(E)}{1 - P(E)}$ em que: P(O): proporção observada de concordâncias (soma das respostas concordantes dividida pelo total); P(E): proporção esperada de concordâncias (soma dos valores esperados das respostas concordantes dividida pelo total).

A 4ª etapa consistiu na análise de comitê em que foram reunidas todas as traduções realizadas nas etapas anteriores (tradução 1, 2, 3, 4, A e B), juntamente com a versão original do instrumento. Os itens foram analisados individualmente, considerando a equivalência cultural, idiomática, linguística e contextual. Optou-se por modificações em alguns itens para manter o sentido pretendido pelo instrumento original, assim como a compreensão dos professores que trabalham em classe regular de ensino que o instrumento foi destinado. As sugestões estavam, principalmente, relacionadas à substituição de palavras por sinônimos, anástrofe e/ou ordem gramatical.

Por fim, o piloto constitui a 5ª e última etapa deste processo de adaptação transcultural. Nesta etapa verificou se os itens, as instruções e a escala de resposta eram compreensíveis para o público-alvo e trouxeram contribuições para uma melhor percepção da aplicabilidade do instrumento. A amostra foi constituída por 15 professores com idade média de 34,4 anos, a maioria do sexo masculino (60%), a escolaridade era de 73,3% (n=11) de professores com especialização a nível *latu senso* nas diversas áreas do conhecimento.

Seguem algumas considerações acerca dos processos decisórios dos itens mais divergentes no processo de adaptação transcultural do TEIP para população brasileira.

Análise conceitual

As questões de número 01, 03, 04, 05, 06, 07, 12 e 15, o termo original em inglês em destaque “*I can*” foi traduzido como “Eu posso” pelo tradutor 1 e pelo tradutor 2 “Eu consigo”. Na síntese de tradução, discutiu-se que o termo sugerido por Bandura no Guia para a Construção de Escalas de Autoeficácia (Albert Bandura, 2006b) é “Eu consigo”, pois os itens de eficácia devem refletir com precisão o construto e devem ser expressos em termos de “pode fazer” em vez de “fazer”, por essa razão foi adotado o termo sugerido por Bandura.

Na questão nº2, a frase: “*I am able to calm a student who is **disruptive or noisy***”, o termo destacado foi traduzido como “perturbador” e “barulhento”. Na síntese de tradução, os tradutores pontuaram que a palavra “**disruptive**”, na educação especial, os comportamentos disruptivos, são respostas indesejadas emitidas pelas crianças, como as birras (se jogam no chão, gritam, choram), agressões (agridem os pares ou figuras de autoridade), autolesivos (batem a cabeça, se mordem), estereotipias (respostas repetitivas com função autoestimulatória), entre outras (Nicolino, Victor; Zanotto, 2010). E não deve ser confundido com indisciplina no ambiente escolar.

O comitê de especialistas discutiu que,, ao utilizar a palavra “pertubador” ou mesmo “disruptivo”, a questão adotaria um foco voltado para a indisciplina escolar, e, considerando que a escala será respondida por professores e professoras da rede regular de ensino, e que alguns não possuem em sua formação o curso de educação especial, fez-se necessário incluir uma explicação ao termo “disruptivos” de forma a garantir o sentido pretendido com o instrumental original para manter equivalência entre as duas escalas.

Análise dos itens da escala TEIP

Na questão nº4, o termo original em inglês em destaque “*I can assist families in helping their children do well in school*” foi traduzido pelo tradutor 1 “Eu posso auxiliar as famílias a ajudar seus filhos a irem bem na escola” e pelo tradutor 2 “Eu consigo dar suporte às famílias em ajudar seus filhos a ir bem na escola”. Para facilitar a compreensão, o comitê decidiu utilizar a frase “Eu consigo orientar as famílias a ajudarem os seus filhos a se saírem bem na escola”. A população alvo não relatou dúvidas relacionadas a esse aspecto.

Na questão nº6, o termo original em inglês em destaque “*I can provide appropriate challenges for **very capable students***” foi traduzido como “alunos com altas habilidades”. Na fase da retrotradução, traduziu-se como “*I can provide appropriate challenges for capable students*”. O comitê de especialista indicou que o sentido pretendido pelo instrumento original se refere a “alunos muito capazes”, portanto, decidiu-se substituir o termo traduzido de modo a corresponder a versão original da escala.

Por fim, na questão nº 7: “*I am confident in my ability to prevent disruptive behaviour in the classroom **before it occurs***”. O termo em destaque foi traduzido como “antes que aconteçam”. Na retrotradução, traduziu-se como “*before it happens*”, que apresenta o mesmo sentido semântico de “*before it occurs*”. O comitê de especialista indicou que o sentido pretendido pelo instrumento original era de prevenção de comportamentos disruptivos em sala de aula, antes mesmo que ocorressem. Desta forma, utilizou-se o seguinte termo: “Tenho confiança na minha habilidade de prevenir comportamentos disruptivos em sala de aula, antes que ocorressem”. Na fase do pré-teste, os professores não relaram dificuldades quanto ao uso desta sentença.

Análise das respostas da escala

Ao aplicar o instrumento TEIP com a população alvo, na fase do pré-teste, percebeu-se que 30% da amostra questionou a necessidade de inserir o significado das respostas presentes na escala (discordo totalmente, discordo, discordo em parte, concordo em parte, concordo e concordo totalmente). Segundo Bandura (1996), a autoeficácia deve ser medida em comparação com os níveis de exigência da tarefa, e para tal, são apresentados a itens que retratam diferentes níveis de demandas de tarefas e avaliam a força de sua crença em sua capacidade de executar as atividades necessárias.

É importante considerar que as respostas podem ser obtidas numa escala *likert* que consiste em medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do entrevistado com qualquer afirmação proposta (Guil Bozal, 2006). Bandura (1996) orienta que para incentivar respostas francas, é necessária uma explicação para os entrevistados sobre a importância de sua contribuição para a pesquisa, informando que o conhecimento que ele proporciona aumentará a compreensão e orientará o desenvolvimento de programas destinados a ajudar as pessoas a administrar as situações da vida com as quais precisam lidar.

A Tabela 1 reuniu os termos discutidos no processo de adaptação transcultural da TEIP.

Tabela 1:

Termos discutidos no processo de adaptação transcultural da TEIP.

Questão	Versão Original	Tradução A	Tradução B	Versão Final
2	<i>"I am able to calm a student who is disruptive or noisy"</i>	"Eu sou capaz de acalmar um estudante que é disruptivo ou barulhento "	<i>"I am able to calm down a student who is disruptive or noisy."</i>	"Eu sou capaz de acalmar um estudante que é disruptivo (como gritar, jogar objetos nos colegas, se levantar do lugar sem autorização) ou barulhento "
4	<i>"I can assist families in helping their children do well in school"</i>	"Eu consigo dar suporte às famílias em ajudar seus filhos a ir bem na escola"	<i>"I can assist families in helping their children do well in school."</i>	"Eu consigo orientar as famílias a ajudarem os seus filhos a se saírem bem na escola".
6	<i>"I can provide appropriate challenges for"</i>	"Eu consigo fornecer desafios apropriados a"	<i>"I can provide appropriate challenges for"</i>	"Eu consigo fornecer desafios apropriados"

	<i>very capable students</i> ”	alunos com altas habilidades”	<i>capable students</i> ”	a alunos muito capazes”
7	<i>“I am confident in my ability to prevent disruptive behaviour in the classroom before it occurs”</i>	“Tenho confiança na minha habilidade de prevenir comportamentos disruptivos em sala de aula, antes que aconteçam ”	<i>“I am confident in my ability to prevent disruptive behavior in the classroom before it happens”</i>	“Tenho confiança na minha habilidade de prevenir comportamentos disruptivos em sala de aula, antes que ocorram ”

Discussão

O presente estudo objetivou realizar a adaptação transcultural da escala intitulada *The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP)* (Sharma; Loreman; Forlin, 2012) para o contexto brasileiro, a qual consiste em um instrumento recente que tem sido alvo de adaptações e estudos multiculturais (Malinen et al., 2013; Sharma; Loreman; Forlin, 2012).

A partir dos resultados, observou-se que a presente adaptação obteve um nível bastante satisfatório de equivalência semântica entre a versão em português e o original em inglês, dando ênfase à seleção de vocábulos que fossem facilmente compreendidos por docentes das diversas licenciaturas, que é o público-alvo dessa pesquisa. O TEIP está adaptado para avaliar a percepção de autoeficácia de docentes de diferentes áreas sobre práticas educacionais inclusivas no contexto da educação básica.

A tradução de uma escala requer cuidados linguísticos, uma vez que termos podem ter diferentes abrangências e especificidades inerentes a cada idioma (Mattos et al., 2006). Além do que, faz-se necessário um trabalho de sintonização que contemple o contexto cultural e estilo de vida da população-alvo a quem uma escala ou um questionário se destina (Hambleton & Patsula, 1998).

Não há consenso sobre como adaptar um instrumento para uso em outro contexto cultural (Borsa et al., 2012). Porém, grande parte dos estudos, seguem cinco sequências, sendo elas: tradução, síntese das traduções, retrotradução, análise por um comitê de especialistas e piloto,

sendo etapas fundamentais para a adequada realização do processo (Dias, 2017; Matos, 2013). Assim, o presente estudo adotou as principais recomendações das cinco etapas propostas de operacionalização metodológica da adaptação transcultural.

O primeiro aspecto importante a ser considerado, ao se adaptar um instrumento, é a sua tradução do idioma de origem para o idioma-alvo, isto é, aquele em que a nova versão será utilizada (Borsa et al., 2012). A literatura da área sugere que não ocorra uma mera tradução literal dos itens, para tanto, recomenda-se que os tradutores tenham plena proficiência em ambos os idiomas de interesse e estejam familiarizados com as culturas associadas à linguagem dos diferentes grupos (Beaton et al., 2000; Hambleton, 1996).

O segundo momento se constitui como a fase da retrotradução que é um tipo de verificação de validade, destacando inconsistências grosseiras ou erros conceituais na tradução. Este passo é produzido por duas pessoas com o idioma de origem (inglês) como língua materna e conhecimento no idioma que o instrumento será traduzido (português).

Considerações Finais

O presente estudo, utilizou quatro tradutores bilíngues (português e inglês) nas etapas de tradução/versão síntese e retrotradução, composto por dois tradutores, em cada etapa do processo. Mesmo ocorrendo alguns conflitos de tradução de termos específicos, a tradução e a retrotradução apontou concordância em 80% dos termos.

Após o processo de tradução e retrotradução do instrumento da língua original para o idioma-alvo, o pesquisador deve possuir, pelo menos, duas versões, de cada etapa, do instrumento traduzido, para desta forma, gerar a síntese da tradução (Borsa et al., 2012). A tradução, a síntese e a avaliação da versão são os primeiros passos do processo de adaptação de um instrumento para uma nova cultura.

Um comitê de especialistas deve ser constituído para produzir uma versão final unificada do instrumento com base em todas as versões obtidas das etapas anteriores. A composição desse comitê é crucial para alcançar a equivalência transcultural do instrumento (Beaton et al., 2000).

A etapa de análise do comitê de especialistas deste estudo foi constituída de uma equipe multidisciplinar, composto por profissionais com conhecimento específico acerca do construto avaliado pelo TEIP, além de um professor com idioma nativo em inglês. O papel do comitê de especialistas é consolidar todas as versões do questionário e desenvolver o que seria considerado a versão preliminar do questionário para testes de campo, revisando todas as traduções para chegar a um consenso sobre qualquer discrepância (Beaton et al., 2000).

O estágio final do processo de adaptação para uma nova cultura é o pré-teste ou teste piloto. Este teste de campo do novo questionário procura usar a versão preliminar em sujeitos do ambiente alvo, em que cada participante preenche o questionário e é entrevistado para sondar sobre o que ele considerou que se destinava a cada item do questionário e a resposta escolhida (Beaton et al., 2000).

Apesar do rigor metodológico adotado no processo de adaptação transcultural do TEIP, os achados aqui apresentados devem ser recebidos com algumas ressalvas, sendo elas: (1) Considerar que outras propriedades de medida, como validade de construto e confiabilidade precisam ser investigadas para determinar sua validação na população brasileira; (2) Número reduzido de professores da amostra do pré-teste; (3) O pré-teste do instrumento foi realizado em apenas uma região do país, considerando que o Brasil tem diferenças linguísticas e regionais bem marcantes, seria interessante que o teste considerasse uma amostra das diversas regiões brasileiras.

O presente estudo realizou a adaptação transcultural do TEIP para o contexto brasileiro. O instrumento apresentou satisfatórias equivalências: conceitual, semântica, cultural e idiomática

entre a versão adaptada e a original. As diretrizes e referências adotadas poderão servir como base para que os interessados busquem aprofundamento na área da adaptação de instrumentos do constructo autoeficácia, especificamente no que tange acerca das práticas educacionais inclusivas.

Referências

- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 18–30.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4255.8166>
- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061–3068.
- Alvarenga, C. E. A. (2011). *Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino*. Universidade Estadual de Campinas.
- Ateş, Y. T., Ateş, H., Özbek, N., & Afacan, Ö. (2019). Special Education Teachers' Self-efficacy Beliefs Toward Science Course. *Science Education International*, 30(4), 241–250.
<https://doi.org/10.33828/sei.v30.i4.1>
- Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Benassi, M. D. T. (2014). Percepções de licenciandos e professores da Educação Básica sobre livros e vídeos elaborados a partir da Teoria Social Cognitiva. *Revista Contrapontos*, 14(2), 289.
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p289-305>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and

Company. *American Psychological Association*, 23, 604.

Bandura, Albert. (1986a). Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. In *Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1986. xiii, 617 pp.* Prentice-Hall.

Bandura, Albert. (1986b). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. In *Book.* Prentice-Hall, Inc.

Bandura, Albert. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, Albert. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(1994), 71–81.
<http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> Self-Efficacy

Bandura, Albert. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman.

Bandura, Albert. (1997b). The nature and structure of self-efficacy. In *Self-efficacy: The exercise of control* (Issue 38, pp. 1–11). W. H. Freeman and Company.

Bandura, Albert. (1998). Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior* (Academic P, pp. 71–81). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>

Bandura, Albert. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. In Intergovernmental Panel on Climate Change (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1–30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Bandura, Albert. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 307–337.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191.

<https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>

- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes Cronbach's alpha. *BMJ*, 314(7080), 570–572.
- Block, M. E., Hutzler, Y. S., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Anorexia on Tumblr : A Characterization Study Studies on Anorexia. *Paidéia*, 22(53), 43–50. <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Bowlin, T., Bell, S. M., Coleman, M. B., & Cihak, D. (2015). Co-Teaching and Collaboration: Preservice Teachers' Knowledge, Attitudes, and Perceived Sense of Efficacy in Teaching Students with Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 37–57.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. *Leituras de Psicologia Para Formação de Professores*, 1986, 115–134.
<http://mx.leg.ufpr.br/lib/exe/fetch.php/projetos:educacao:bzuneck1.pdf>
- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores : um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697–708.
- Canabarro, R. C. C., Teixeira, M. C. T. V., & Schmidt, 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://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200006>

- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., & Abery, B. H. (2020). The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809–823. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.809>
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.010>
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Corless, I. B., Nicholas, P. K., & Nokes, K. M. (2004). Issues in Cross-cultural Quality-of-Life Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 15–20. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00015.x>
- DeSousa, D., Moreno, A., Gauer, G., Gus Manfro, G., & Koller, S. (2013). Revisão sistemática de instrumentos para avaliação de ansiedade na população brasileira. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 397–410.
- Dias, P. C. (2017a). 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. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001>
- Dias, P. C. (2017b). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio*, 25(94), 7–25. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>

- Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Victoria, Z., & Panagoula, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150–160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- DM, G. E. B.-L. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização ...*, 20(3), 207–210. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000300012>
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2017). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Fávero, L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. http://scholar.google.com.br/scholar?q=Análise+dos+Dados%3A+modelagem+multivariada+para+tomada+de+decisões.+&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5#0
- Fernandes, M. M., da Costa Filho, R. A., & Iaochite, R. T. (2019). Teacher self-efficacy of future physical education teachers in contexts of inclusion in basic education. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 25(2), 217–230. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
- Fernandez, A. P. O., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. C., Nina, K. C. F., & Pontes, F. A. R. (2016). Overview of research on teacher self-efficacy in social cognitive perspective. *Anales de Psicología*, 32(3), 793. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.220171>
- Fives, H., & Looney, L. (2009). College Instructors' Sense of Teaching and Collective Efficacy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 182–191. <http://eric.ed.gov/?id=EJ864335>

- Forlin, C. (2013). Issues of Inclusive Education in the 21st Century. *Journal of Learning Science*, 6, 67–81.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodriguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723–739.
<https://doi.org/10.1080/13603111003778569>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718–730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
- Gavish, B., Bar-On, S., & Shein-kahalon, R. (2016). BEGINNING SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN ISRAEL: PERCEIVED SELF-EFFICACY. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 287. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Gigante, J., & Gilmore, L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1568–1577. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875>
- Guil Bozal, M. (2006). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Guil Bozal, Manuel*, nº 5, 81–96.
http://institucional.us.es/revistas/anduli/5/art_6.pdf
- Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(3), 229–244.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.11.3.147>
- Herdman, M., Fox-Rushby, J., & Badia, X. (1998). A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: The universalist approach. In *Quality of Life Research*

(Vol. 7, Issue 4, pp. 323–335). <https://doi.org/10.1023/A:1008846618880>

Iaochite, R., & Azzi, R. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*, 30(71), 659–669.

Iaochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física.

Revista Brasileira de Ciência e Esporte, 33(4), 825–839.

<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a03v33n4.pdf>

Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., & Popadić, M. (2015). Teachers' sense of efficacy and implications for implementation of inclusive education. *Specijalna Edukacija i*

Rehabilitacija, 14(3), 345–365. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-9565>

Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2019). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–17.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>

Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008).

Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24(Received 22 June 2007; received in revised form 20 December 2007; accepted 16 January 2008), 1919–1934.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.005>

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*,

23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464–486. <https://doi.org/10.1080/00220970903292975>
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>
- Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 73, 121–128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001>
- 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). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Love, A. M. A. (2016). *Development of a Self-Efficacy Scale for Teachers Who Teach Kids With Autism Spectrum Disorder* (pp. 1–64). <https://doi.org/10.13023/ETD.2016.082>
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., & Nel, N. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education Journal*, 33, 34–44. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2020). Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da Teacher efficacy for inclusive Practices (TEIP) scale. *Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru*, 26(1), 1–16.

Matos, I. M. D. de. (2013). *Teoria dos grafos no ensino básico e secundário*. Universidade de Aveiro.

Mattos, P., Segenreich, D., Saboya, E., Louzã, M., Dias, G., & Romano, M. (2006).

Transcultural adaptation of the Adult Self-Report Scale into portuguese for evaluation of adult attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Rev. Psiq. Clín.*, 33(4), 188–194.
<https://doi.org/S096758680300081X> [pii]

Mieghem, A. Van, Struyf, E., & Verschueren, K. (2020). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>

Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>

Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018a). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, January, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>

Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018b). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>

Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching:

Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)

Narkun, Z., & Smogorzewska, J. (2019). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important : Polish adaptation of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale. *Exceptionality Education International*, 29(02), 110–126.

Nicolino, Victor; Zanotto, M. (2010). Revisao historica de pesquisas em analise do comportamento e educacao especial/inclusao publicadas no jaba entre 2001 e 2008. *Psicologia: Teoria E Pratica.*, 12(2), 51–79.

Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. da C., Fernandez, A. P. de O., & Pontes, F. A. R. (2016). Sources of Self-Efficacy in Teachers. *Revista de Psicologia*, 25(1), 1–20. www.revistapsicologia.uchile.cl

Nina, K. C. F., Silva, S. S. da C., & Pontes, F. A. R. (2020a). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>

Nina, K. C. F., Silva, S. S. da C., & Pontes, F. A. R. (2020b). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>

Nina, K. C. F., Silva, S. S. da C., & Ramos, F. A. (2020). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>

Nuri, C., Demirok, M. S., & Direktör, C. (2017). Determination of Self-efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables.

Journal of Education and Training Studies, 5(3), 160.

<https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2237>

Ozokcu, O. (2018). Investigating preschool teachers' self-efficacy in inclusion practices in Turkey. *International Education Studies*, 11(9), 79. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p79>

Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234–252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>

Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. <http://rer.sagepub.com/content/66/4/543.short>

Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>

Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Rev Esc Enferm USP*, 43.

Pimentel, A. G. L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiol Commun Res.*, 19(2).

Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual : uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18(35), 193–208.

- Primi, R. (2010). Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(SUPPL. 1), 25–35.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500003>
- Raguindin, P. Z. J., Ping, L. Y., Duereh, F., & Lising, R. L. S. (2020). Inclusive practices of in-service teachers: A quantitative exploration of a southeast Asian context. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 787–797. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.787>
- Ramos, M. F. H. (2015). *Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência*. Universidade Federal do Pará Núcleo.
- Ramos, M. F. H., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. D. C., Ramos, E. M. L., Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2018). Characterization of basic education teachers based on the social cognitive model of job satisfaction. *Paideia*, 28(69), 1–8. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2811>
- Röhm, A., Schnöring, A., & Hastall, M. R. (2018). Impact of Single-case Pupil Descriptions on Student Teacher Attitudes Towards Inclusive Education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 37–58.
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015a). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3). <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015b). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 173–183.
<https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers'

attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Schmidt, C., Nunes, D. R. de P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F. de, Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo : uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática ISSN:*, 18(1), 222–235.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1991.9653133>

Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4–18.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>

Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205–217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KEDI Journal of Educational Policy*, 2(January), 95–114. <http://libir1.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/5482>

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773–785.
<https://doi.org/10.1080/09687590802469271>

- 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.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97–105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Soliman, M. S. (2020). Self-efficacy Sources among General Education Teachers in Inclusive Schools : A Cross-Cultural Study. *Amazônia Investiga*, 9(30), 67–76.
- Song, J. (2016a). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- Song, J. (2016b). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- Souza, P. B. M. de, Ramos, M. D. S., Pontes, F. A. R., & Silva, S. S. da C. (2016). Coparenting: a study of systematic literature review. *Estilos Da Clinica*, 21(3), 700. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i3p700-720>
- Swindlehurst, K. A., Kervick, C. T., & Shepherd, K. G. (2019). Examining the perspectives of Elementary Education teachers prepared through traditional and dual license programs. *The*

Journal of Special Education Apprenticeship, 8(1).

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Tschannen-Moran, Megan, & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585.

<https://doi.org/10.1108/09578230410554070>

Tschannen-Moran, Megan, & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tschannen-Moran, Megan, Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998a). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Tschannen-Moran, Megan, Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998b). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

<http://rer.sagepub.com/content/68/2/202.short>

Tschannen-Moran, Megan, & Johnson, D. (2011a). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.

Tschannen-Moran, Megan, & Johnson, D. (2011b). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>

Tümkaya, G. S., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-

- efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19(2), 1061–1077. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696690>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168. <https://doi.org/10.2307/2835428>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Wang, L. Y., Tan, L. S., Li, J. Y., Tan, I., & Lim, X. F. (2017). A qualitative inquiry on sources of teacher efficacy in teaching low-achieving students. *Journal of Educational Research*, 110(2), 140–150. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1052953>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137–148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O. P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on

implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

Capítulo IV
Estudo 3: Fontes de autoeficácia e sua relação com as características dos docentes em contexto inclusivo
Resumo

Este estudo investigou a relação entre as fontes de autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social e estados emocionais e/ou fisiológicos) e as variáveis relativas às características dos docentes como idade, tempo de atuação no magistério, experiência com público-alvo da educação especial, tipo de deficiência do aluno e formação em educação inclusiva. Participaram 193 professores da educação básica, atuantes em classes regulares da rede pública estadual, particulares e particulares de caráter confessional localizadas nos municípios de Belém e Castanhal - Pará, região norte do Brasil. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário de caracterização do participante e a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (Efaed). As técnicas de análise estatísticas envolvidas neste estudo foram a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (ANCOR). Os principais resultados indicaram que as quatro fontes de autoeficácia foram fortemente associadas às variáveis idade, tempo de atuação no magistério, experiência com aluno com diferentes deficiências e formação em educação inclusiva em *Lato Senso*. Constatou-se também, que as quatro fontes de autoeficácia, quando relacionadas à deficiência intelectual, apresentam os mais baixos escores dos professores, e quando relacionada ao Transtorno Global de Desenvolvimento, apresentaram altos escores respectivamente. Adicionalmente, observou-se associações altas da formação em educação inclusiva em *Lato Senso* com as fontes. Em termos gerais, eses dados sugerem que a formação do professor pode, de fato, auxiliá-lo na resposta às diretrizes apresentadas pelas reformas educacionais no que se refere à educação inclusiva. Destaca-se a necessidade de considerar as mudanças no processo de formação do professor, com vistas a garantir a instrumentalização docente diante das especificidades dos alunos.

Palavras-chave: inclusão educacional; fontes de autoeficácia; formação continuada.

A inclusão é baseada no conceito de justiça social, em que todos os alunos têm o direito de igualar o acesso a todas as oportunidades educacionais, independentemente do tipo de deficiência ou de qualquer forma de privação (Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier & Falkmer, 2015). Fundamenta-se na concepção de educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos alunos e realização do atendimento às suas necessidades educativas por meio do oferecimento de oportunidades iguais para o desenvolvimento individual, visando sua inclusão escolar e profissional, participação na sociedade e condições de vida autossuficientes (Schwab, Hellmich & Gorel, 2017). Isto é, cada aluno deve ser educado para atingir o nível mais elevado possível de autonomia, aquisição de conteúdos, qualificações e competências.

Em teoria, um dos fatores que podem influenciar o ensino inclusivo é o quanto o professor acredita ser capaz de realizá-lo (Fernandes, da Costa Filho & Iaochite, 2019). Os mesmos autores complementam que muito da maneira como se ensina está relacionado às suas crenças, suas atitudes e seus conhecimentos acerca desse domínio. Quando os professores acreditam que seus esforços foram bem sucedidos, a confiança para obter sucessos em sua prática docente é reforçada (Nina, Silva & Pontes, 2020).

Dentre as crenças relacionadas ao trabalho docente, destaca-se a autoeficácia (Fernandes et al., 2019). Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), definem a autoeficácia docente como o julgamento dos professores em suas capacidades de alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, até mesmo dos mais difíceis ou desmotivados. Bandura (1977, 1997) propôs que a constituição da crença na autoeficácia acontece a partir das interpretações e significados atribuídos à informação, provenientes da interação do indivíduo com o ambiente.

A autoeficácia docente é, de acordo com o modelo de reciprocidade triádica de Bandura (1997), derivado das interações recíprocas dos professores com seu ambiente imediato durante um longo período de tempo (Mieghem, Struyf & Verschueren, 2020) e podem ser influenciadas pela cultura e contexto de cada sujeito. Essas interações proporcionam quatro fontes que influenciam sua autoeficácia, sendo elas: experiência de domínio ou direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social, e estados emocionais e/ou fisiológicos. Essas informações não são mecanicamente absorvidas, mas estão sujeitas ao processamento cognitivo que o indivíduo realiza sobre as mesmas (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Johnson, 2011).

As experiências de domínio fornecem a fonte mais influente de informações sobre eficácia, pois se baseiam nas experiências autênticas e diretas dos indivíduos (Wang, Tan, Li, Tan & Lim, 2017). Segundo Iaochite e Azzi (2012) as experiências de ensino vividas

diretamente pelo professor no cotidiano da prática pedagógica se constituem na forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia. De acordo com Bandura (1997), um alto senso de autoeficácia construída sobre os sucessos do passado pode fomentar a determinação necessária para persistir em face de contratempos. A dificuldade de uma tarefa e a quantidade de esforço necessária também contribui para o sentimento de autoeficácia de uma pessoa. A forma como se escolhe reviver experiências passadas afeta nossa percepção de eficácia (Bandura, 1997).

As experiências vicárias são aquelas aprendidas via observação de modelos sociais e se constituem como um caminho de construção das crenças de autoeficácia. Ver pessoas semelhantes a si ter sucesso eleva as crenças dos observadores de que também possuem a capacidade de ter sucesso, particularmente se compartilham experiências ou treinamento semelhantes com a pessoa que está fazendo a modelagem (Wang et al., 2017). A fonte de experiência vicária para professores podem incluir experiências de observação das aulas dos colegas, imagens retratadas na mídia, imagens da literatura profissional, conversas em salas de professores nas escolas, entre outros (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

A persuasão verbal e/ou social é uma terceira maneira de fortalecer as crenças de autoeficácia. Refere-se ao conceito de que os indivíduos podem ser persuadidos de fato a acreditar que têm a capacidade de ter sucesso (Wang et al., 2017). A persuasão verbal e/ou social funciona na medida em que se busca persuadir o outro, em geral, verbalmente, para que haja um aumento do esforço e de forma contínua, principalmente quando há a necessidade de superação dos desafios presentes na atividade e no contexto em que essa é desenvolvida (R. Iaochite & Azzi, 2012). Ressalta-se que o efeito da persuasão, entretanto, depende da credibilidade, da confiança e da experiência do persuasor. O poder de persuasão é reforçado se as avaliações positivas forem baseadas em termos e avaliações realistas (Wang et al., 2017). Para os professores, a persuasão verbal pode assumir diferentes formas, como feedback explícito de seus

diretores e colegas de escola, e as percepções dos professores sobre o entusiasmo e engajamento de seus alunos (Mulholland & Wallace, 2001).

A quarta fonte de autoeficácia é denominada estados emocionais e/ou fisiológicos. O nível de ativação (arousal), fadiga, estresse, ansiedade, tensão, dor e estados de humor são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia, pois afetam diretamente o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade para realizar determinada tarefa (R. Iaochite & Azzi, 2012). Para os professores, sentimentos de emoção positiva nas salas de aula sinalizam a autoconfiança e a antecipação de um desempenho bem-sucedido. Por outro lado, altos níveis de estresse e medo podem ser debilitantes, levando a pensamentos sobre a inépcia que geram mais estresse (Bandura, 1997).

Embora existam pesquisas que atestem o poder preditivo da autoeficácia na prática de ensino, há poucos estudos investigando as fontes subjacentes da autoeficácia dos professores (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011) especialmente no contexto da educação inclusiva. Observa-se a existência da forte associação entre a autoeficácia e suas fontes, de modo que o entendimento desses constructos de forma indissociável permite melhor compreensão acerca do comportamento do professor diante das dificuldades encontradas no cotidiano de sala de aula, isto é, suas escolhas e seleção de tarefas, quantidade de esforço dispensado e persistência e resiliência (Fernandes et al., 2019).

Investigar as fontes subjacentes à eficácia docente, em práticas inclusivas, pode fornecer respostas sobre como implementar e superar possíveis resistências à adoção dessas práticas em contextos e culturas diferentes. Especialmente quando associadas com variáveis relativas ao professor, tais como: idade, tempo de atuação no magistério, experiência com aluno com diferentes deficiências, formação em educação inclusiva, entre outras. Demo (2007) ressalta a

importância dos atributos do professor visto que estes repercutem na qualidade da aprendizagem do aluno, sendo de fundamental importância conhecer, investir, apostar e cuidar do docente

Ao relacionar as quatro fontes de autoeficácia com características sociodemográficas (idade, sexo, nível de escolaridade) e da atividade docente (tempo de função, tempo de serviço, nível de ensino, série, carga horária, número de alunos) de 495 professores de educação básica, Nina, Ramos, Ramos, Silva, Fernandez e Pontes (2016) revelaram a associação entre a fonte persuasão verbal e/ou social e tempo de serviço no magistério e de função. Dos aspectos sociodemográficos investigados, apenas a idade foi correlacionada aos estados afetivos e fisiológicos. Destaca-se que não houve associação significativa das demais fontes com as variáveis sociodemográfica e aquelas relativas à atividade docente.

A relação entre formação de professores e autoeficácia foi investigada por Clark e Newberry (2018) em um estudo com 783 professores. Com o objetivo de explorar a persuasão verbal fornecida por formadores de professores, a persuasão verbal fornecida pela professores colaboradores, as experiências vicárias no programa de formação de professores e as experiências de domínio durante o ensino do aluno previram a autoeficácia do professor de formação inicial nos Estados Unidos. Para tal, utilizaram cinco escalas: Escala de autoeficácia docente (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy's, 2001), Persuasão Verbal do Professor de Educação geral, a Persuasão Verbal do Professor colaborador, Experiências vicárias do professor do programa educacional e as experiências de domínio de ensino do aluno. Ressalta-se que a fonte estados afetivos e fisiológicos não foi explorada neste estudo. Os resultados indicaram que cada uma das três fontes de autoeficácia examinadas foram consideradas significativamente e positivamente correlacionada como um forte preditor de autoeficácia de professor de formação inicial, sugerindo que os programas de formação de professores estão de fato contribuindo para a construção de professores eficazes, mas que ainda existem fontes de autoeficácia desconhecidas que podem ser investigadas, visto que neste estudo as fontes de autoeficácia representaram

apenas 18% da variância, a exemplo, os estados afetivos e fisiológicos que não foi explorada no estudo atual e deve ser considerado como uma das fontes de autoeficácia identificadas por Bandura (1996).

Com o objetivo de investigar a associação do nível de autoeficácia docente de futuros professores para a inclusão em aulas de Educação Física com a fonte estados fisiológicos/afetivos e com variáveis pessoais (idade, experiência prévia, número de disciplinas cursadas ligadas à inclusão de pessoas com deficiência) e contextuais (tempo de curso e tipo de instituição de formação), Fernandez, da Costa Filho e Iaochite (2019) coletaram uma amostra de 188 estudantes de Licenciatura em Educação Física de duas universidades do interior de São Paulo. Foi utilizado um questionário de caracterização, usando a dimensão estados fisiológicos da escala de fontes de autoeficácia docente (Iaochite & Azzi, 2012) e a escala de autoeficácia docente para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física (Block, Hutzler, Barak & Klavina (2013) que é constituída por 33 itens, separados em três subescalas: deficiência intelectual, deficiência física e deficiência visual. Os dados revelaram que os participantes apresentaram níveis moderados de autoeficácia docente para inclusão em aulas de Educação Física, sendo a dimensão que obteve maior escore foi de inclusão de alunos com deficiência física. Estados fisiológicos e afetivos relacionaram-se com maior força à inclusão de alunos com deficiência intelectual do que com a inclusão de alunos com deficiência física ou visual.

A formação do professor, o compromisso, a carga horária e o estresse associada a autoeficácia foi investigada por Van Rooij, Fokkens-Bruinsma e Goedhart (2019) com 69 graduados em ciência na Holanda. Os dados revelaram relações significativas baixas da autoeficácia docente com o comprometimento dos professores de graduação (positivo), a carga - horária de trabalho (negativa) e o estresse.

Yada, Tolvanen, Malinen, Imai-Matsumura, Shimada, Koike e Savolainen (2019) realizaram um estudo cujo objetivo foi explorar as quatro fontes da autoeficácia dos Professores para práticas inclusivas entre 261 professores japoneses e 1123 professores finlandeses. Em ambos os países, a experiência de domínio foi identificada como a mais forte das quatro fontes que contribuem para autoeficácia dos professores para práticas inclusivas e que a persuasão verbal pode funcionar de forma peculiar nestes diferentes contextos étnicos. Sugerem que nos diferentes contextos seja organizado programas de treinamento de professores de forma inicial e continuada, o que permitirá a ampliação das experiências de domínio. Em particular, deve-se fornecer oportunidades aos professores que permita ganhar experiência de domínio por meio da prática de ensino, de modo que os professores novatos possam entrar neste trabalho exigente com confiança em sua capacidade de implementar a educação inclusiva.

O presente estudo tem como objetivo investigar a relação entre as fontes de autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social e estados emocionais e/ou fisiológicos) e as variáveis relativas às características dos docentes como idade, tempo de atuação no magistério, experiência com público-alvo da educação especial, tipo de deficiência do aluno e formação em educação inclusiva.

Método

Tipo de estudo

Estudo empírico, quantitativo e descritivo. A opção pela pesquisa quantitativa deu-se considerando as contribuições para o entendimento das crenças de autoeficácia de muitos professores em um determinado momento (Tschannen-Moran, et al., 1998).

Participantes e ambiente da pesquisa

Participaram deste estudo 193 professores da educação básica localizadas nos municípios de Belém (capital do Pará), e Castanhal que é distante 68 quilômetros da capital do estado do

Pará, ambos localizados na região norte do Brasil. Destes, 99 professores eram de escolas do município de Belém e 94 do município de castanhal. O ambiente da coleta ocorreu em escolas públicas estaduais (n=4), escolas particulares (n=2) e escolas particulares de caráter confessional (n=4). Totalizando o quantitativo de 10 escolas.

Os participantes eram 77,72% do sexo feminino, com faixa etária entre 21 e 60 anos, média de 32,1 anos. A maioria, isto é, 23,49%, atuam na carreira docente entre 10 a 14 anos. Destes, 75,13% possuem experiência com alunos público-alvo da educação especial em salas de aulas regulares. Apenas 21,76% dos participantes possuem formação nível *Lato Senso* em educação inclusiva.

Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo estes: (1) questionário de caracterização do participante (Apêndice C), com o objetivo de traçar um perfil da população do estudo, aplicado aos professores de educação básica, constituído por questões referente a dados pessoais, acadêmicos e contextuais; (2) Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes (Efaed) (R. Iaochite & Azzi, 2012) (Apêndice D), composta por 16 itens divididos em quatro fatores (experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social e estados emocionais e/ou fisiológicos), contém respostas do tipo *likerts* distribuídas, desde 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). A consistência interna da escala total (α de *Cronbach*) foi de 0,81.

Procedimentos

Éticos

Este estudo seguiu os procedimentos éticos de pesquisa, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), cuja aprovação consta no parecer nº 2.051.363 (Apêndice A), além das devidas autorizações pelas respectivas esferas administrativas das instituições de ensino (gestores das escolas). Os

participantes concordaram com a pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), no qual estavam claros os objetivos da pesquisa, bem como as questões éticas inerentes a ela.

Coleta de dados

Os instrumentos, de caráter auto aplicativo, foram aplicados coletivamente em cada uma das escolas, durante a realização da jornada pedagógica, evento que tem por objetivo o fortalecimento do processo educativo mediante a partilha de experiências, ideias, ensinamentos e aprendizagem. A aplicação teve duração de 30 a 40 minutos. Na ocasião, foram explicitados os objetivos da pesquisa, bem como esclarecidas as dúvidas dos participantes.

Análise dos Dados

As técnicas estatísticas envolvidas neste estudo foram a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (ANCOR). Para as análises propostas, foram consideradas a variável fontes de autoeficácia docente (experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social e estados emocionais e/ou fisiológicos) e variáveis relativas as características dos docentes, como idade, tempo de atuação no magistério, experiência com aluno com diferentes deficiências e formação em educação inclusiva *Lato Senso*.

A Análise Fatorial (AF) é uma técnica estatística multivariada de interdependência que busca compactar as relações observadas entre um conjunto de variáveis inter-relacionadas, na busca de fatores comuns (Fávero, Belfiore, Silva & Chan, 2009). É usada para investigar as relações entre muitas variáveis e organizá-las em um conjunto menor de fatores (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009).

Por meio da análise fatorial construiu-se um índice para cada uma das fontes de autoeficácia docente (experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social e estados emocionais e/ou fisiológicos). Contudo, para a aplicação da técnica foram atendidos os

seguintes pressupostos: (1) teste de normalidade e a seguinte a identificação da existência ou não de *outliers* (valores discrepantes no conjunto de dados); (2) análise da matriz de correlação, na qual de acordo com Hair Jr. et al. (2009), a maior parte das correlações devem ter valores iguais ou maiores que 0,30; (3) estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores variam de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 o seu valor, mais adequada é a utilização da técnica (Maroco, 2007); (4) teste de esfericidade de Bartlett que avalia se a matriz de correlação é igual a matriz de identidade e a análise da matriz anti-imagem, em que indica por meio da Medida de Adequação da Amostra (MAA) se a variável em estudo é apropriada para a utilização da técnica, ou seja, quanto mais próximo de 1 for o valor do MAA, mais adequada para a aplicação, valores iguais ou superiores a 0,5 de MAA, indicam que a variável é importante na construção dos índices (fatores); (5) critério de Kaiser para determinar a quantidade de fatores extraídos, isto é, quantidade de equações necessárias à construção dos índices; (6) Para calcular os escores fatoriais (índices) de cada professor são multiplicados os valores individuais atribuídos a cada pergunta pelo professor pelos pesos fatoriais. Para realização da Análise Fatorial foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS, versão 20.0.

O conjunto de valores dos escores padronizados referentes a cada uma das fontes de autoeficácia foi dividido da seguinte forma: Grupo 1 – grupo de professores com os menores escores (Baixa Experiência Direta 0 a 69,26%; Baixa Experiência Vicária 0 a 59,72%; Baixa Persuasão Verbal e/ou Social 0 a 67,78%; Baixos Estados Fisiológicos e Emocionais 0 a 57,87%); Grupo 2 – Professores com os escores moderados (Moderada Experiência Direta 69,27% a 94,14%; Moderada Experiência Vicária 59,73% a 84,38%; Moderada Persuasão Verbal e/ou Social 67,79% a 89,57%; Moderados Estados Fisiológicos e Emocionais 57,88% a 79,57%); Grupo 3 – Professores com os maiores escores (Alta Experiência Direta 94,15% a 100%; Alta Experiência Vicária 84,39% a 100%; Alta Persuasão verbal e/ou Social 89,58% a 100%; Altos Estados Fisiológicos e Emocionais 79,58% a 100%).

A segunda técnica utilizada, Análise de correspondência, é segundo Fávero et al. (2009), uma ferramenta estatística exploratória utilizada para verificar associações ou similaridades entre variáveis qualitativas ou variáveis contínuas categorizadas. É uma técnica de interdependência, tem como objetivo a representação ótima da estrutura dos dados observados e sua principal característica é redução de dados a serem analisados pelo pesquisador com perda mínima de informações, transformando as linhas e colunas das tabelas em unidades correspondentes, o que facilita a representação conjunta dos dados, onde essa correspondência é fundamental para a construção dos gráficos.

Para validar a técnica da análise de correspondência é necessário seguir alguns pressupostos, são eles: (1) teste qui-quadrado (χ^2) para verificar a existência de dependência entre as variáveis em estudo. As hipóteses testadas são H_0 : as variáveis são independentes e H_1 : as variáveis são dependentes; (2) critério β , para verificar a dependência entre as categorias das variáveis; (3) cálculo do percentual de inércia, referente à variação explicada por cada dimensão; (4) coeficiente de confiança, utilizando um procedimento baseado nos resíduos no qual é definido pela diferença entre as frequências esperadas e as observadas; (5) após a obtenção dos valores dos resíduos, calcula-se o coeficiente de confiança (γ), para verificar a significância dos resíduos calculados. As associações entre as categorias são consideradas significativas, quando o valor do coeficiente de confiança (γ) $\geq 70,00\%$. A análise de correspondência foi realizada com o auxílio do aplicativo *Statistica*, versão 6.0. Em todos os testes, fixou-se $\alpha = 5\%$ ($p \leq 0,05$) para rejeição da hipótese nula.

Para realizar a Análise de Correspondência todos os participantes foram classificados nas variáveis relacionadas a cada uma das fontes de autoeficácia de professores (Experiência Direta, Experiência Vicária, Persuasão verbal e/ou Social, Estados Fisiológicos e Emocionais) a partir do valor dos quartis amostrais (Bussab & Morettin, 2013), em um dos seguintes três grupos/categorias: Baixo(a) (0 a 53,22%) quando o valor do escore do participante é menor que

o valor do primeiro quartil (Q1); Moderado(a) (53,23% a 76,73%) (Q2) quando o valor do escore do participante é maior ou igual ao valor do primeiro quartil (Q1) e menor que o valor do terceiro quartil (Q3) e Alto(a) (76,74% a 100%) quando o valor do escore do participante é maior que o valor do terceiro quartil (Q3).

As demais variáveis foram categorizadas da seguinte maneira: (1) variáveis relativas as características dos docentes: (a) Faixa Etária (20 a 29; 30 a 39; 40 a 49; 50 a 59 e ≥ 60); (b) Tempo de atuação no magistério (<5 ; 5 a 9; 10 a 14; 15 a 19; 20 a 24 e ≥ 25); (c) Experiência com aluno com diferentes deficiências (Deficiência auditiva, Deficiência visual, Deficiência múltipla, Deficiência física, Deficiência intelectual, Altas habilidades/superdotação, Transtorno global do desenvolvimento; Nenhuma; Outras); (d) Formação em educação inclusiva *Lato Senso* (Sim e Não).

Resultados

Realizou-se a Análise de Correspondência para identificar associações entre as fontes de autoeficácia de professores e as variáveis relativas às características dos docentes. Ressalta-se que todas as probabilidades investigadas nesta fase da pesquisa foram fortemente significativas ($\chi^2 \times 100 \geq 70\%$). Na Tabela 1 pode-se observar a estatísticas resultantes da aplicação da técnica de Análise de Correspondência às variáveis: relacionadas às fontes de autoeficácia (Experiência Direta, Experiência Vicária, Persuasão verbal e/ou Social, Estados Fisiológicos e Emocionais), e as variáveis relativas as características dos docentes (faixa etária; tempo de atuação no magistério; experiência com aluno com diferentes deficiências; formação em educação inclusiva *Lato Senso*).

Tabela 1:

Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as variáveis: Fontes de autoeficácia de professores e as variáveis relativas as características dos docentes.

Variáveis	χ^2	<i>L</i>	<i>C</i>	β	% Inércia	<i>p</i>
Experiência Direta versus Experiência Vicária	308,05	3	3	152,02	100,00	0,000
Experiência Direta versus Persuasão verbal e/ou Social	782,77	3	3	389,38	100,00	0,000
Experiência Direta versus Estados Fisiológicos e Emocionais	569,98	3	3	282,99	100,00	0,000
Experiência Direta versus Faixa Etária	83,74	5	3	26,78	100,00	0,000
Experiência Direta versus Tempo de Atuação	85,68	6	3	23,93	100,00	0,000
Experiência Direta versus Experiência com aluno com diferentes deficiências	89,54	4	3	34,11	100,00	0,000
Experiência Direta versus Formação em Educação Inclusiva <i>Lato Senso</i>	9,39	2	3	5,22	100,00	0,000
Experiência Vicária versus Persuasão verbal e/ou Social	570,05	3	3	283,03	100,00	0,000
Experiência Vicária versus Estados Fisiológicos e Emocionais	459,49	3	3	227,74	100,00	0,000
Experiência Vicária versus Faixa Etária	42,59	5	3	12,23	100,00	0,000
Experiência Vicária versus Tempo de Atuação	194,05	6	3	58,20	100,00	0,000
Experiência Vicária versus Experiência com aluno com diferentes deficiências	55,92	4	3	20,38	100,00	0,000
Experiência Vicária versus Formação em Educação Inclusiva <i>Lato Senso</i>	7,81	2	3	4,11	100,00	0,000
Persuasão verbal e/ou Social versus Estados Fisiológicos e Emocionais	887,58	3	3	441,79	100,00	0,000
Persuasão verbal e/ou Social versus Faixa Etária	100,07	5	3	32,55	100,00	0,000
Persuasão verbal e/ou Social de eficácia versus Tempo de Atuação	131,24	6	3	38,34	100,00	0,000
Persuasão verbal e/ou Social versus Experiência com aluno com diferentes deficiências	32,73	4	3	10,91	100,00	0,000
Persuasão verbal e/ou Social versus Formação em Educação Inclusiva <i>Lato Senso</i>	23,41	2	3	15,14	100,00	0,000
Estados Fisiológicos e Emocionais versus Faixa Etária	17,91	5	3	3,51	100,00	0,000
Estados Fisiológicos e Emocionais versus Tempo de Atuação	143,98	6	3	42,37	100,00	0,000
Estados Fisiológicos e Emocionais versus Experiência com aluno com diferentes deficiências	152,08	4	3	59,64	100,00	0,000
Estados Fisiológicos e Emocionais versus Formação em Educação Inclusiva <i>Lato Senso</i>	34,12	2	3	22,71	100,00	0,000

Nota: χ^2 - Valor do Qui-quadrado; *L* – Número de Categorias da Variável Linha; *C* - Número de Categorias da Variável Coluna; *p* – Nível Descritivo e β – Valor do Critério Beta.

Os valores do nível descritivo (*p*) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do Critério Beta (β) maior ou igual que 3, indicam que tanto as variáveis como suas categorias são dependentes (Tabela 2). Além disso, pode-se observar que a soma dos percentuais de inércia indica que mais de 70% da informação foi restituída pela AC. Desta forma, todos os pressupostos para utilização da técnica de Análise de Correspondência foram satisfeitos.

A Tabela 2 demonstra os resíduos e níveis de confiança (entre parênteses), resultantes da aplicação da Técnica de Análise de Correspondência às variáveis: Fonte de autoeficácia

denominada Experiência Direta, Faixa Etária, Tempo de atuação, Experiência com aluno com diferentes deficiências e Formação em educação inclusiva *Lato Senso*. Os professores foram classificados em três grupos, a saber: (1) baixos escores; (2) moderados escores; (3) altos escores na fonte experiencia direta.

Tabela 2:

Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Experiência Direta, Faixa Etária, Tempo de atuação e Experiência com aluno com diferentes deficiências, Formação em educação inclusiva

Experiência Direta				
Variável	Categoria	Baixa	Moderada	Alta
Faixa Etária	20 a 29	-5,57(0,00)	2,88(99,60)*	1,32(81,41)*
	30 a 39	1,53(87,33)*	-1,26(0,00)	0,22(17,45)
	40 a 49	3,15(99,84)*	-2,44(0,00)	0,27(21,05)
	50 a 59	-1,22(0,00)	1,52(87,24)*	-0,82(0,00)
	>=60	2,19(97,11)*	1,24(78,43)*	-3,47(0,00)
Tempo de Atuação	<5	-0,83(0,00)	2,67(99,25)*	-2,60(0,00)
	5 a 9	-1,51(0,00)	0,06(4,54)	1,26(79,30)*
	10 a 14	4,60(100,00)*	-1,45(0,00)	-2,25(0,00)
	15 a 19	1,68(90,68)*	-0,16(0,00)	-1,28(0,00)
	20 a 24	1,09(72,30)*	-1,99(0,00)	1,53(87,34)*
	>=25	-4,24(0,00)	0,65(48,70)	2,92(99,65)*
Experiência com aluno com diferentes deficiências	Nenhuma	-2,43(0,00)	-2,01(0,00)	4,67(100,00)*
	Deficiência intelectual	2,93(99,66)*	-0,08(0,00)	-2,48(0,00)
	Transtorno global do desenvolvimento (TGD)	-1,92(0,00)	-0,97(0,00)	2,91(99,64)*
	Outras	0,72(52,72)**	3,06(99,78)*	-4,48(0,00)
Formação em educação inclusiva <i>Lato Senso</i>	Sim	-2,36(0,00)	0,85(60,22)**	1,03(69,53)**
	Não	1,25(78,70)*	-0,45(0,00)	-0,54(0,00)

Nota: **Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 \leq 70\%$.

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

A fonte de autoeficácia denominada experiência direta, ou seja, as experiências de ensino vividas diretamente (experiências diretas de domínio) pelo professor no cotidiano da prática pedagógica se constituem na forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia (R. Iaochite & Azzi, 2012). O grupo de professores com idade entre 20 a 29 anos apresentou escores de experiência direta moderados e altos, em contrapartida, professores com idade entre 40 a 49, foram os que apresentaram os escores mais baixos de experiência direta. Em relação ao tempo de atuação no magistério, professores com tempo maior ou igual a 25 anos de atuação apresentaram altos escores de experiência direta, em contrapartida, professores com 10 a 14 anos apresentaram baixos escores de experiência direta. Sobre a experiência com aluno com diferentes deficiências, o grupo de professores que têm alunos com deficiência intelectual em sala de aula apresentaram baixos escores em experiência direta e professores que atendem alunos que tem Transtorno global do desenvolvimento (TGD) apresentaram altos escores em experiência direta. Professores que possuem formação em educação inclusiva a nível *Lato Senso* apresentaram moderados e elevados escores em experiência direta.

A Tabela 3 apresenta os resíduos e níveis de confiança (entre parênteses), resultantes da aplicação da Técnica de Análise de Correspondência às variáveis: experiência vicária, faixa etária, tempo de atuação, experiência com aluno com diferentes deficiências e formação em educação inclusiva. Os professores foram classificados em três grupos, a saber: (1) baixos escores; (2) moderados escores; (3) altos escores.

Tabela 3:

Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência às Variáveis: Experiência Vicária, Faixa Etária, Tempo de atuação, Experiência com aluno com diferentes deficiências e Formação em educação inclusiva

Variável	Categoria	Experiência Vicária		
		Baixa	Moderada	Alta
Faixa Etária	20 a 29	-2,56(0,00)	1,25(78,99)*	0,66(48,83)
	30 a 39	-0,29(0,00)	1,78(92,43)*	-2,00(0,00)
	40 a 49	0,12(9,49)	-1,58(0,00)	1,91(94,35)*
	50 a 59	2,41(98,39)*	-1,12(0,00)	-0,69(0,00)
	>=60	2,28(97,73)*	-2,53(0,00)	1,22 (77,68)*
Tempo de Atuação	<5	3,73(99,98)*	-2,15(0,00)	-0,55(0,00)
	5 a 9	-5,55(0,00)	2,71(99,33)*	1,43(84,59)*

	10 a 14	2,00(95,45)*	-1,04(0,00)	-0,43(0,00)
	15 a 19	1,85(93,54)*	-1,20(0,00)	-0,09(0,00)
	20 a 24	-1,28(0,00)	-4,79(0,00)	7,22(100,00)*
	>=25	-0,62(0,00)	4,54(100,00)*	-5,22(0,00)
Experiência com aluno com diferentes deficiências	Nenhuma	-1,64(0,00)	0,07(5,77)	1,36(82,58)*
	Deficiência intelectual	2,24(97,52)*	1,20(77,05)*	-3,52(0,00)
	Transtorno global do desenvolvimento (TGD)	-3,79(0,00)	0,21(16,66)	3,09(99,80)*
	Outras	2,38(98,27)*	-1,71(0,00)	0,07(5,84)
Formação em educação inclusiva Lato Senso	Sim	1,22(77,69)*	-1,79(0,00)	1,20(76,94)*
	Não	-0,64(0,00)	0,94(65,38)**	-0,63(0,00)

Nota: **Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 \leq 70\%$.

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

Em relação a experiência vicária, que se processa mediante a observação de modelos de sucesso ou de fracasso observados nas ações de outros professores. O grupo de professores com faixa etária entre 20 a 29 anos apresentou moderados escores e o grupo entre 40 a 49 apresentou os maiores escores em experiência vicária. Professores com tempo de serviço maior ou igual a 25 anos apresentaram os mais altos escores de experiência vicária, enquanto professores que atuam entre 10 a 14 anos apresentaram baixos escores de experiência vicária. Sobre a experiência com aluno com diferentes deficiências, os docentes que atendem alunos com Deficiência Intelectual apresentaram baixos e moderados escores, enquanto professores que atendem alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) apresentaram elevados escores em experiência vicária. Professores com formação *Lato Senso* em educação inclusiva oscilaram entre baixos e altos escores em experiência vicária.

A Tabela 4 apresenta os resíduos e níveis de confiança (entre parênteses), resultantes da aplicação da Técnica de Análise de Correspondência às variáveis: a fonte de autoeficácia denominada Persuasão verbal e/ou Social, faixa etária, tempo de atuação e Experiência com aluno com diferentes deficiências e formação em educação inclusiva. Por meio da análise

realizada, foi possível delimitar três grupos de docentes, sendo estes: (1) baixos escores; (2) moderados escores; (3) altos escores.

Tabela 4:

Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Persuasão verbal e/ou Social, Faixa Etária, Tempo de atuação, Experiência com aluno com diferentes deficiências e Formação em educação inclusiva

Variável	Categoria	Persuasão verbal e/ou Social		
		Baixa	Moderada	Alta
Faixa Etária	20 a 29	-3,17(0,00)	0,06(5,11)	3,05(99,77)*
	30 a 39	-1,94(0,00)	1,51(86,79)*	-0,19(0,00)
	40 a 49	2,41(98,42)*	-1,04(0,00)	-0,94(0,00)
	50 a 59	2,82(99,52)	0,84(59,88)**	-3,96(0,00)
	≥ 60	1,92(94,50)*	-4,46(0,00)	4,34(100,00)*
Tempo de Atuação	< 5	-0,22(0,00)	1,17(75,92)*	-1,42(0,00)
	5 a 9	-4,97(0,00)	2,19(97,12)*	1,86(93,73)*
	10 a 14	2,09(96,33)*	1,67(90,51)*	-4,41(0,00)
	15 a 19	5,82(100,00)*	-4,04(0,00)	-0,11(0,00)
	20 a 24	0,64(47,72)	-0,81(0,00)	0,50(38,02)
	≥ 25	-2,22(0,00)	-0,81(0,00)	3,33(99,91)*
Experiência com aluno com diferentes deficiências	Nenhuma	-2,33(0,00)	-1,68(0,00)	4,76(100,00)*
	Deficiência intelectual	3,90(99,99)*	-1,94(0,00)	-1,17(0,00)
	Transtorno global do desenvolvimento (TGD)	-4,28(0,00)	0,89(62,57)**	3,05(99,77)*
	Outras	1,55(87,78)*	3,31(99,91)*	-6,29(0,00)
Formação em educação inclusiva Lato Sensu	Sim	-3,64(0,00)	1,22(77,78)*	1,89(94,17)*
	Não	1,92(94,51)*	-0,64(0,00)	-1,00(0,00)

Nota: **Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 \leq 70\%$.

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

Sobre a Persuasão verbal e/ou Social, isto é, aos juízos de autoeficácia, com base no estímulo verbal de outras pessoas importantes, como colegas, supervisores e administradores, o grupo de professores com faixa etária entre 20 a 29 anos demonstrou altos escores de persuasão social, entretanto, professores entre 40 a 49 anos apresentaram baixos escores de persuasão verbal e/ou social. Professores com tempo maior ou igual a 25 anos foram os que apresentaram maiores escores de persuasão verbal e/ou social e professores com tempo de atuação entre 10 a 14 anos variaram entre baixos e moderados escores. Sobre a experiência com aluno com diferentes deficiências, professores que já trabalharam com alunos com deficiência intelectual

apresentaram baixos escores nesta fonte e os que já trabalharam com alunos que tinham Transtorno global do desenvolvimento (TGD) apresentaram moderados e altos escores. Professores com Formação em educação inclusiva *Lato Senso* apresentaram moderados e altos escores em Persuasão verbal e/ou Social.

A Tabela 5 apresenta os resíduos e níveis de confiança (entre parênteses), resultantes da aplicação da Técnica de Análise de Correspondência às variáveis: com a fonte de autoeficácia estados fisiológicos e emocionais, Faixa Etária, Sexo, Tempo de Atuação, Experiência com aluno com diferentes deficiências e formação em educação inclusiva *Lato Senso*. Por meio da análise realizada, foi possível delimitar três grupos de docentes, sendo estes: (1) baixos escores; (2) moderados escores; (3) altos escores.

Tabela 5:

Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Estados Fisiológicos e Emocionais, Faixa Etária, Tempo de atuação, Experiência com aluno com diferentes deficiências e Formação em educação inclusiva

Variável	Categoria	Estados Fisiológicos e Emocionais		
		Baixa	Moderada	Alta
Faixa Etária	20 a 29	-1,33(0,00)	1,37(82,78)*	-0,59(0,00)
	30 a 39	0,06(4,97)	0,09(7,02)	-0,19(0,00)
	40 a 49	0,84(59,88)**	-1,59(0,00)	1,40 (83,84)*
	50 a 59	0,59(44,72)	0,84(59,88)**	-1,76(0,00)
	>=60	-0,62(0,00)	-0,87(0,00)	1,83(93,33)*
Tempo de Atuação	<5	3,99(99,99)*	-0,32(0,00)	-3,51(0,00)
	5 a 9	-0,96(0,00)	0,06(4,69)	0,87(61,51)**
	10 a 14	1,18(76,24)*	1,03(69,61)**	-2,61(0,00)
	15 a 19	3,51(99,96)*	-4,04(0,00)	2,18(97,11)*
	20 a 24	0,64(47,72)	-2,52(0,00)	2,89(99,61)*
	>=25	-6,36(0,00)	3,87(99,99)*	0,87(61,79)**
Experiência com aluno com diferentes deficiências	Nenhuma	-2,33(0,00)	-0,47(0,00)	3,00(99,73)*
	Deficiência intelectual	5,22(100,00)*	-1,33(0,00)	-3,35(0,00)
	Transtorno global do desenvolvimento (TGD)	-4,28(0,00)	-1,53(0,00)	6,43(100,00)*
	Outras	-0,05(0,00)	3,46(99,95)*	-4,82(0,00)
Formação em educação inclusiva <i>Lato Senso</i>	Sim	-4,46(0,00)	1,80(92,81)*	1,89(94,17)*
	Não	2,35(98,13)*	-0,95(0,00)	-1,00(0,00)

Nota: **Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 \leq 70\%$.

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

A fonte de autoeficácia denominada Estados Fisiológicos e Emocionais, ou seja, sentimentos e emoções que são experimentados no contexto de ensino e representa o controle do nível de ativação (fadiga, estresse, ansiedade, tensão, estado de humor) que pode afetar diretamente o julgamento da capacidade para ensinar, ao ser relacionada a faixa etária, demonstrou que o grupo de professores com 40 a 49 anos apresentaram escores de Estados Fisiológicos e Emocionais moderados e altos, em contrapartida, professores com idade entre 20 a 29 que apresentaram os escores moderados de Estados Fisiológicos e Emocionais. Professores com tempo de atuação maior ou igual a 25 anos apresentaram os mais altos escores, em contrapartida, professores com tempo menor de 10 a 14 anos apresentaram baixos e moderados escores. Em relação a experiência com aluno com diferentes deficiências, professores que já atuaram com alunos com Deficiência intelectual apresentaram baixos escores em Estados Fisiológicos e Emocionais, por outro lado, professores que já atuaram com alunos com Transtorno global do desenvolvimento (TGD) apresentaram altos escores. Professores com Formação em educação inclusiva *Lato Senso* apresentaram moderados e altos escores em Estados Fisiológicos e Emocionais.

Discussão

Os resultados deste estudo foram discutidos a partir da teoria social cognitiva, especificamente, as fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997) e estudos já realizados sobre fontes de autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas (Clark & Newberry, 2018; Fernandes et al., 2019; Yada et al., 2019).

A associação entre cada uma das quatro fontes de autoeficácia docente e faixa etária revelou índices moderados e altos de fontes de autoeficácia entre os professores que se encontram na faixa etária de 20 a 29 anos e baixos índices na faixa etária entre 40 a 49 anos. Este dado evidencia que, à medida que a idade dos professores aumenta, as fontes de autoeficácia

diminuem. Bandura (1994) reconheceu que a idade não desempenha um papel de destaque na autoeficácia assim como em suas fontes. Considera que existem diferenças nas crenças de autoeficácia ao longo da vida de um indivíduo e como eles lidam com as situações que enfrentam durante esses períodos. A idade adulta é percebida como um período em que as pessoas precisam aprender a lidar com novas demandas decorrentes de parcerias duradouras, relacionamentos conjugais, paternidade e carreiras ocupacionais. Como em tarefas de domínio anteriores, um firme senso de autoeficácia é um contribuinte importante para a obtenção de novas competências e sucesso (Bandura, 1994). É possível que para os participantes da presente pesquisa em que se observou o declínio da autoeficácia estejam em um estágio de vida em que as demandas da prática pedagógica com alunos com deficiência estejam bem estabelecidas, fazendo com e que as fontes de autoeficácia não causem tanta interferência

O resultado da associação entre cada uma das quatro fontes e o tempo de atuação indicou que professores com os maiores índices em cada uma das fontes foram aqueles com maior ou igual a 25 anos de magistério. Tal resultado pode ser justificado pela fonte experiência de domínio, que se refere a vivências diretas de êxito de ensino (Bandura, 1997), entendendo que parte deste grupo de docentes pode ter experienciado mais oportunidades de sucesso durante a carreira do que aqueles que constituíram o grupo de professores que apresentaram menos tempo de magistério (10 a 14 anos). Portanto, esse resultado parece indicar que os professores com mais tempo de atuação no magistério geralmente têm uma crença mais forte em sua capacidade de gerenciar as demandas e comportamentos na sala de aula, projetar e implementar atividades educacionais para ajudar diferentes alunos na aprendizagem. De fato, parece que a experiência pode tornar os professores mais confiantes em suas estratégias de trabalho, o que contribui com a melhora da eficácia da gestão da sala de aula (Soliman, 2020).

No que se refere ao tipo de deficiência, observou-se que a deficiência intelectual ao ser associada com as fontes de autoeficácia, revelou os mais baixos escores dos professores. Este

resultado chama atenção para a necessidade de conhecimento específico das características da deficiência que o aluno apresenta, ou seja, uma formação prática com base na experiência cotidiana vivenciada pelo docente. A formação continuada que se sustenta apenas em modelos teóricos relevantes para o tema parece não estar sendo suficiente para capacitar os docentes no manuseio dos desafios peculiares apresentados pelas pessoas com deficiência que estão inseridas nas salas de aula.

A literatura indica que os professores acabam usando as mesmas estratégias de aula e metodologia para toda a turma. Pletsch e Glat (2012) revelaram, ao analisar as trajetórias escolares de cinco alunos com deficiência intelectual, que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não sofrem transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência intelectual. Os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, pautada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem, sem levar em consideração a diversidade da turma. Observaram que as tentativas de modificação na estrutura curricular consistiram apenas em pequenos ajustes, voltados para uma facilitação da tarefa, o que acabava por minimizar as possibilidades de aprendizagens superiores (Pletsch & Glat, 2012).

De fato, para dar conta das especificidades que emergem no contexto da educação inclusiva, o professor precisa estar inserido em um ambiente de formação continuada que sem lhe afastar do conhecimento teórico lhe possibilite troca de experiências práticas, partilha de suas vivências, sentimentos, frustrações e expectativas. Os baixos escores evidenciados em cada uma das fontes quando associada a deficiência intelectual desta pesquisa, são indicativos da necessidade de se incorporar experiências de domínio no processo de formação profissional (Bruce, Esmonde, Ross, Dookie e Beatty, 2010) o que ratifica o pressuposto de Bandura (1997) ao postular que a experiência de domínio é a mais forte fonte de autoeficácia. O conhecimento

prático pode auxiliar os docentes a planejar as estratégias e métodos adequados para ensinar o aluno com deficiência, assim como perceber seus avanços, seus limites.

Sanini e Bosa (2015), ressaltam que o desconhecimento pode contaminar negativamente as práticas pedagógicas dos professores, seja relacionado ao serviço ou ao acolhimento oferecido aos alunos. As mesmas autoras complementam que a formação teórica não representa todo o universo da prática pedagógica inclusiva, a ênfase deve ser a individualidade de cada criança porque é isto que vai nortear a prática do professor. Por isso, a necessidade de uma intervenção de desenvolvimento profissional relacionada as experiências de domínio.

Acerca dos professores que já atenderam alunos com TGD observou-se níveis altos de escores nas quatro fontes de autoeficácia, demonstrando que esses docentes podem ser mais confiantes em trabalhar com esse público. Este dado não encontra apoio na literatura revisada uma vez que estudos que investigaram a atuação dos professores com alunos TGD apontam despreparo para trabalhar com este público (Pimentel & Fernandes, 2014; Schmidt, Nunes, Pereira, Oliveira, Nuernberg, & Kubaski, 2016).

Por fim, os professores que realizaram formação em educação especial a nível *Lato Sensu*, demonstraram altos escores em todas as fontes, o que demonstra confiança dos docentes em ensinar alunos público-alvo da educação especial, exceto na fonte experiência vicária. Esta fonte se refere à aprendizagem por observação de modelos sociais, no campo da docência, observar outros professores ministrando aulas, assistir filmes e vídeos relacionados à docência são alguns dos exemplos de como esse tipo de fonte pode contribuir para o fortalecimento da autoeficácia docente. Os dados revelaram oscilação nesta fonte que variou entre baixo e alto o que pode estar relacionado com a qualidade do programa de pós-graduação no qual foi realizada a formação desses professores. Em suma, perante estes dados é possível concluir que os programas de formação devem rever as experiências de treinamento de professores com vistas a contribuírem com o desenvolvimento da autoeficácia docente (Clark & Newberry, 2018).

Os programas de formações também devem se mobilizar para rever a estrutura curricular e conceitual dos cursos, visto que ainda não incorporaram em suas grades conteúdos e atividades que possibilitem aos professores em atuação e futuros professores reverem suas concepções a respeito do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências (Glat & Pletsch, 2011). Pesquisas indicam que a formação de professores pode melhorar as fontes de autoeficácia e consequentemente fortalecer a autoeficácia para práticas inclusivas do professor (Clark & Newberry, 2018; Yada et al., 2019).

As constatações desses dados ratificam a importância do oferecimento de cursos de formação sobre educação inclusiva, associada a autoeficácia docente e suas fontes, especialmente quando estes avaliem o conhecimento prévio dos professores e utilizem atividades práticas, a fim de fornecer suporte adequado para a aprendizagem destes professores e que norteie as suas práticas pedagógicas com o aluno público-alvo da educação especial.

Considerações Finais

Este estudo traz contribuições para a Teoria Social Cognitiva (TSC), mais especificamente no campo dos estudos sobre fontes de autoeficácia de professores no âmbito do ensino da Educação Básica. De forma específica, amplia o conhecimento sobre a influência de determinadas variáveis relativa às características dos docentes, como idade, tempo de atuação no magistério, experiência com aluno com diferentes deficiências e formação em educação inclusiva *Lato Senso*.

O principal achado deste estudo mostra que as quatro fontes de autoeficácia quando relacionadas à deficiência intelectual, revelaram os mais baixos escores dos professores em cada uma delas, e quando relacionada ao Transtorno global de desenvolvimento, os professores apresentaram altos escores respectivamente em cada uma das fontes de autoeficácia. Este achado sugere a necessidade de programas de formação voltados em experiências práticas do cotidiano

do professor no atendimento dos diferentes tipos de deficiência, ou seja, fomentar as experiências de ensino vividas diretamente pelos professores (experiências diretas) e consequentemente o fortalecimento da sua autoeficácia, visto que um dos aspectos importantes desta fonte é o fornecimento de informação acerca da capacidade e não apenas o desempenho obtido pelo professor.

Destacam-se, como limitações deste estudo, ao analisar a relação entre as fontes de autoeficácia dos professores e as características dos docentes, não se considerou outras variáveis que poderiam estar influenciando os resultados encontrados, como por exemplo, quantidade de alunos com deficiência em cada sala de aula, apoio de equipe multifuncional, conhecimento sobre o diagnóstico do aluno, que poderiam favorecer uma compreensão mais consistente acerca da relação estudada.

As diferenças dos resultados deste estudo com os demais estudos apresentados na literatura sobre o efeito das variáveis fontes de autoeficácia docente e características dos docentes devem ser investigadas por estudos qualitativos mais aprofundados para obter resultados mais consistentes e mais ricos. Ademais, seria interessante que pesquisas futuras explorassem a relação das fontes de autoeficácia docente com outras variáveis que também fazem parte do universo do professor que atua em classes inclusivas, como salário, equipe de apoio, infraestrutura da escola, atitudes de professores para inclusão de alunos público-alvo da educação especial, dentre outras.

Referências

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human*

- Behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 18–30.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4255.8166>
- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061–3068.
- Alvarenga, C. E. A. (2011). *Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino*. Universidade Estadual de Campinas.
- Ateş, Y. T., Ateş, H., Özbek, N., & Afacan, Ö. (2019). Special Education Teachers' Self-efficacy Beliefs Toward Science Course. *Science Education International*, 30(4), 241–250.
<https://doi.org/10.33828/sei.v30.i4.1>
- Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Benassi, M. D. T. (2014). Percepções de licenciandos e professores da Educação Básica sobre livros e vídeos elaborados a partir da Teoria Social Cognitiva. *Revista Contrapontos*, 14(2), 289.
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p289-305>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company. *American Psychological Association*, 23, 604.
- Bandura, Albert. (1986a). Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. In *Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1986. xiii, 617 pp.* Prentice-Hall.

- Bandura, Albert. (1986b). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. In *Book*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, Albert. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, Albert. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(1994), 71–81.
<http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> Self-Efficacy
- Bandura, Albert. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, Albert. (1997b). The nature and structure of self-efficacy. In *Self-efficacy: The exercise of control* (Issue 38, pp. 1–11). W. H. Freeman and Company.
- Bandura, Albert. (1998). Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior* (Academic P, pp. 71–81). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bandura, Albert. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. In Intergovernmental Panel on Climate Change (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1–30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bandura, Albert. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 307–337.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191.
<https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes Cronbach's alpha. *BMJ*, 314(7080), 570–572.
- Block, M. E., Hutzler, Y. S., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-

- efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Anorexia on Tumblr : A Characterization Study Studies on Anorexia. *Paidéia*, 22(53), 43–50. <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Bowlin, T., Bell, S. M., Coleman, M. B., & Cihak, D. (2015). Co-Teaching and Collaboration: Preservice Teachers' Knowledge, Attitudes, and Perceived Sense of Efficacy in Teaching Students with Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 37–57.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. *Leituras de Psicologia Para Formação de Professores*, 1986, 115–134.
<http://mx.leg.ufpr.br/lib/exe/fetch.php/projetos:educacao:bzuneck1.pdf>
- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores : um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697–708.
- Canabarro, R. C. C., Teixeira, M. C. T. V., & Schmidt, 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://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200006>
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., & Abery, B. H. (2020). The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809–823. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.809>
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among

- Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.010>
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Corless, I. B., Nicholas, P. K., & Nokes, K. M. (2004). Issues in Cross-cultural Quality-of-Life Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 15–20. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00015.x>
- DeSousa, D., Moreno, A., Gauer, G., Gus Manfro, G., & Koller, S. (2013). Revisão sistemática de instrumentos para avaliação de ansiedade na população brasileira. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 397–410.
- Dias, P. C. (2017a). 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. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001>
- Dias, P. C. (2017b). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio*, 25(94), 7–25. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>
- Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Victoria, Z., & Panagoula, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150–160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- DM, G. E. B.-L. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização ...*, 20(3), 207–210. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000300012>

- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2017). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Fávero, L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*.
http://scholar.google.com.br/scholar?q=Análise+dos+Dados%3A+modelagem+multivariada+para+tomada+de+decisões.+&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5#0
- Fernandes, M. M., da Costa Filho, R. A., & Iaochite, R. T. (2019). Teacher self-efficacy of future physical education teachers in contexts of inclusion in basic education. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 25(2), 217–230. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
- Fernandez, A. P. O., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. C., Nina, K. C. F., & Pontes, F. A. R. (2016). Overview of research on teacher self-efficacy in social cognitive perspective. *Anales de Psicología*, 32(3), 793. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.220171>
- Fives, H., & Looney, L. (2009). College Instructors' Sense of Teaching and Collective Efficacy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 182–191.
<http://eric.ed.gov/?id=EJ864335>
- Forlin, C. (2013). Issues of Inclusive Education in the 21st Century. *Journal of Learning Science*, 6, 67–81.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodriguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723–739.
<https://doi.org/10.1080/13603111003778569>

- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718–730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
- Gavish, B., Bar-On, S., & Shein-kahalon, R. (2016). BEGINNING SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN ISRAEL: PERCEIVED SELF-EFFICACY. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 287. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Gigante, J., & Gilmore, L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1568–1577. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875>
- Guil Bozal, M. (2006). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Guil Bozal, Manuel*, nº 5, 81–96. http://institucional.us.es/revistas/anduli/5/art_6.pdf
- Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(3), 229–244. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.11.3.147>
- Herdman, M., Fox-Rushby, J., & Badia, X. (1998). A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: The universalist approach. In *Quality of Life Research* (Vol. 7, Issue 4, pp. 323–335). <https://doi.org/10.1023/A:1008846618880>
- Iaochite, R., & Azzi, R. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*, 30(71), 659–669.
- Iaochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, 33(4), 825–839. <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a03v33n4.pdf>

- Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., & Popadić, M. (2015). Teachers' sense of efficacy and implications for implementation of inclusive education. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 14(3), 345–365. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-9565>
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2019). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>
- Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24(Received 22 June 2007; received in revised form 20 December 2007; accepted 16 January 2008), 1919–1934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.005>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464–486. <https://doi.org/10.1080/00220970903292975>
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>
- Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology

integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 73, 121–128.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001>

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). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>

Love, A. M. A. (2016). *Development of a Self-Efficacy Scale for Teachers Who Teach Kids With Autism Spectrum Disorder* (pp. 1–64). <https://doi.org/10.13023/ETD.2016.082>

Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., & Nel, N. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education Journal*, 33, 34–44.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>

Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2020). Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da Teacher efficacy for inclusive Practices (TEIP) scale. *Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru*, 26(1), 1–16.

Matos, I. M. D. de. (2013). *Teoria dos grafos no ensino básico e secundário*. Universidade de Aveiro.

Mattos, P., Segenreich, D., Saboya, E., Louzã, M., Dias, G., & Romano, M. (2006).

Transcultural adaptation of the Adult Self-Report Scale into portuguese for evaluation of adult attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Rev. Psiq. Clín.*, 33(4), 188–194.

<https://doi.org/S096758680300081X> [pii]

Mieghem, A. Van, Struyf, E., & Verschueren, K. (2020). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–15.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>

- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018a). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, January, 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018b). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)
- Narkun, Z., & Smogorzewska, J. (2019). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important : Polish adaptation of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale. *Exceptionality Education International*, 29(02), 110–126.
- Nicolino, Victor; Zanotto, M. (2010). Revisao historica de pesquisas em analise do comportamento e educacao especial/inclusao publicadas no jaba entre 2001 e 2008. *Psicologia: Teoria E Pratica.*, 12(2), 51–79.
- Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. da C., Fernandez, A. P. de O.,

- & Pontes, F. A. R. (2016). Sources of Self-Efficacy in Teachers. *Revista de Psicologia*, 25(1), 1–20. www.revistapsicologia.uchile.cl
- Nina, K. C. F., Silva, S. S. da C., & Pontes, F. A. R. (2020a). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>
- Nuri, C., Demirok, M. S., & Direktör, C. (2017). Determination of Self-efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 160. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2237>
- Ozokcu, O. (2018). Investigating preschool teachers' self-efficacy in inclusion practices in Turkey. *International Education Studies*, 11(9), 79. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p79>
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234–252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>
- Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. <http://rer.sagepub.com/content/66/4/543.short>
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>

- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Rev Esc Enferm USP*, 43.
- Pimentel, A. G. L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiol Commun Res.*, 19(2).
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual : uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18(35), 193–208.
- Primi, R. (2010). Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(SUPPL. 1), 25–35.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500003>
- Raguindin, P. Z. J., Ping, L. Y., Duereh, F., & Lising, R. L. S. (2020). Inclusive practices of in-service teachers: A quantitative exploration of a southeast Asian context. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 787–797. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.787>
- Ramos, M. F. H. (2015). *Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência*. Universidade Federal do Pará Núcleo.
- Ramos, M. F. H., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. D. C., Ramos, E. M. L., Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2018). Characterization of basic education teachers based on the social cognitive model of job satisfaction. *Paideia*, 28(69), 1–8. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2811>
- Röhm, A., Schnöring, A., & Hastall, M. R. (2018). Impact of Single-case Pupil Descriptions on Student Teacher Attitudes Towards Inclusive Education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 37–58.
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015a). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e

- autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3). <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015b). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 173–183. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schmidt, C., Nunes, D. R. de P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F. de, Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo : uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática ISSN:*, 18(1), 222–235.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205–217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KEDI Journal of Educational Policy*,

2(January), 95–114. <http://libir1.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/5482>

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773–785.
<https://doi.org/10.1080/09687590802469271>

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.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97–105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>

Soliman, M. S. (2020). Self-efficacy Sources among General Education Teachers in Inclusive Schools : A Cross-Cultural Study. *Amazônia Investiga*, 9(30), 67–76.

Song, J. (2016a). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>

Song, J. (2016b). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>

- Souza, P. B. M. de, Ramos, M. D. S., Pontes, F. A. R., & Silva, S. S. da C. (2016). Coparenting: a study of systematic literature review. *Estilos Da Clinica*, 21(3), 700.
<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i3p700-720>
- Swindlehurst, K. A., Kervick, C. T., & Shepherd, K. G. (2019). Examining the perspectives of Elementary Education teachers prepared through traditional and dual license programs. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 8(1).
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, Megan, & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585.
<https://doi.org/10.1108/09578230410554070>
- Tschannen-Moran, Megan, & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, Megan, Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998a). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, Megan, Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998b). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
<http://rer.sagepub.com/content/68/2/202.short>
- Tschannen-Moran, Megan, & Johnson, D. (2011a). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.

- Tschannen-Moran, Megan, & Johnson, D. (2011b). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Tümkaya, G. S., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19(2), 1061–1077. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696690>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168.
<https://doi.org/10.2307/2835428>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Wang, L. Y., Tan, L. S., Li, J. Y., Tan, I., & Lim, X. F. (2017). A qualitative inquiry on sources of teacher efficacy in teaching low-achieving students. *Journal of Educational Research*, 110(2), 140–150. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1052953>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137–148.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O. P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural

investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13–24.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

Capítulo V

Estudo 4: Autoeficácia docente na educação inclusiva: uma análise das características do contexto de ensino e dos docentes

Resumo

O nível de autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas e os fatores que contribuem para isso são importantes no contexto escolar, pois afetam diretamente o rendimento acadêmico dos alunos. Este estudo tem como objetivo descrever a associação da autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas com variáveis do contexto de ensino e características dos docentes. Participaram desta pesquisa 193 professores da educação básica, de ambos os sexos, sendo 77,72% do sexo feminino e 22,28% do sexo masculino. Esta amostra foi acessada em escolas particulares, confessionais e públicas estaduais localizadas nos municípios de Belém e Castanhal - Pará. Para coleta de dados foram aplicados os instrumentos: Questionário de Caracterização e a Escala de eficácia de professores em práticas educacionais inclusivas. As técnicas de análise de dados foram a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (ANCOR). Dentre os resultados encontrados, verificou-se as associações entre as variáveis investigadas, o que sugere que ao julgar a própria capacidade em práticas educacionais inclusivas, o professor considera alguns fatores presentes no contexto e em sua trajetória docente que exerce a ação pedagógica. Espera-se que este estudo possa contribuir com o estímulo a formação continuada de professores, melhores estratégias de planejamento, ação e intervenção pedagógica que favorecem de fato a inclusão de alunos com deficiência.

Palavras-chave: inclusão; autoeficácia do professor; contexto de ensino; características dos docentes.

Desde a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a educação inclusiva tornou-se o tema principal na política global de educação. Como consequência, a inclusão de alunos com diversas necessidades educativas nas escolas regulares passou a ocupar o centro das atenções internacionais e nacionais influenciando no planejamento de leis e políticas educacionais (Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Yada & Savolainen, 2017).

A premissa básica da educação inclusiva é que as escolas devem educar todos os alunos, independentemente de suas diferenças de habilidade, cultura, gênero, idioma, classe e etnia. Desta forma, as salas de aula estão se tornando mais heterogêneas como resultado de um movimento mundial em direção à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais dentro das escolas regulares (Sharma et al., 2012; Yada, Tolvanen & Savolainen, 2018).

A literatura tem sinalizado que para a educação inclusiva ser efetivada nos ambientes educacionais, os professores precisam acreditar que todos os alunos devem ser ensinados em

salas de aula regulares, independentemente de ter ou não alguma deficiência, se sentir confiantes em ensinar todos os alunos nessas salas de aula e ter o conhecimento e as habilidades necessárias para fazê-lo, além de uma formação inicial e/ou continuada em educação inclusiva (Bzuneck, 2017; Martins & Chacon, 2020; Sharma et al., 2012). À medida que as escolas se tornam mais inclusivas, os professores precisam ajustar comportamentos e metodologias de ensino para acomodar melhor as crianças com diferentes habilidades (Nina, Silva & Pontes, 2020; Yada et al., 2018).

Nessa perspectiva, é essencial que os professores se sintam preparados e comprometidos na construção da escola inclusiva, uma vez que lhes cabe um papel central na identificação, acompanhamento dos alunos e criação de sentimentos de pertença e incentivos à participação e motivação de todos (Bzuneck, 2017). A educação inclusiva é um desafio para professores de educação geral ou especialistas, em todos os tipos de escola, por essa razão que os professores precisam receber formação continuada em educação inclusiva (Miesera, DeVries, Jungjohann & Gebhardt, 2018).

As estratégias pedagógicas e de intervenção, conhecimento de leis e políticas e metodologias de ensino inclusivo são necessários para os professores atuarem de maneira mais confiante no processo de inclusão educacional. Porém, no Brasil, a única disciplina com temática educação especial e inclusão que hoje é obrigatória para todos os cursos de licenciatura, por meio do decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), seu intuito é a familiarização com a língua dos surdos, e não engloba questões relacionadas à educação de pessoas com outras deficiências ou síndromes. Desta forma, o preparo para que os professores possam atuar numa perspectiva inclusiva, deve ocorrer por meio dos cursos de formação continuada.

O sucesso dessas reformas está associado com a motivação dos professores, que por sua vez, revela a percepção que estes têm sobre o processo de inclusão e sobre si mesmo como sujeitos ativos nesta questão desafiadora. Especialmente quando estiverem presentes as crenças de autoeficácia, visto que bons resultados experimentados (experiência de domínio) continuam sendo a fonte mais importante da autoeficácia e da motivação para continuar com engajamento e compromisso a inclusão educacional (Bzuneck, 2017). Daí, a forte associação apontada na literatura entre o sucesso dos docentes nas práticas de inclusão e as percepções de autoeficácia dos professores (Sharma et al., 2012).

Autoeficácia docente é definida como a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para realizar com sucesso uma tarefa específica de ensino, num contexto particular (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Tais crenças dos professores sobre suas habilidades de ensino podem ser indicadores de seu futuro comportamento, influenciando suas decisões e organizações em sala de aula (Fives & Looney, 2009). No presente estudo será usado os termos crenças de autoeficácia e de eficácia pessoal como sinônimos.

Tendo por base o papel importante desempenhado por este constructo, Bandura (1997) em sua teoria organiza as variáveis que influenciam no desenvolvimento da autoeficácia. Para este autor, a autoeficácia se forma a partir de quatro fontes, a saber: (a) as experiências de domínio, considerada a fonte de maior influência sobre o comportamento, se referem a percepção de competência na realização de uma tarefa com base em uma experiência de sucesso autêntica; (b) experiências vicárias se remete a alteração das crenças de autoeficácia por meio da observação de seus pares. O que permite ao sujeito realizar comparações a luz das conquistas do outro, de modo que quanto maior a similaridade assumida com o modelo, mais persuasivos são os sucessos e fracassos; (c) persuasão social se dá mediante feedbacks e encorajamento verbal de outras pessoas que contribuem para fortalecer ou não a crença; (d) estados afetivos e fisiológicos,

como estresse, ansiedade, tensão, estados de humor, nível de fadiga, dor, entre outros são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia.

Evidências empíricas atestam que um alto senso de eficácia pode encorajar os professores a se esforçarem substancialmente para organizar, planejar e ministrar suas lições, bem como exibir práticas educacionais diferentes e mais complexas do que professores com baixos níveis de eficácia (Tümkeya & Miller, 2020). Professores com alto nível de autoeficácia também estão mais dispostos a usar uma variedade de abordagens de ensino para apoiar e incluir alunos com NEE em salas de aula inclusivas (Kiel, Braun, Muckenthaler, Heimlich & Weiss, 2019). Em contrapartida, professores com baixa autoeficácia tendem a persistir com alunos com baixo desempenho sem adaptar as estratégias de ensino para atender às suas necessidades (Sharma et al., 2012).

Além da questão relacionada à formação continuada dos professores, várias pesquisas têm se colocado o desafio de identificar a relação entre autoeficácia e diferentes fatores, tais como aspectos relativos ao contexto de ensino, às características dos docentes etc. Na pesquisa realizada por Casanova (2013), os resultados indicaram que aspectos da atividade docente, como o tempo de atuação na mesma escola, apresentaram relação com as crenças de autoeficácia. Outro resultado encontrado foi a associação entre autoeficácia docente e aspectos contextuais, indicando, por exemplo, que a infraestrutura da escola pode influenciar o exercício da atividade do professor.

Ozokcu (2018) investigou os níveis de autoeficácia de 318 professores de educação infantil nas práticas de inclusão e suas relações com variáveis demográficas. Os dados coletados com a Escala de Eficácia do Professor para a Prática Inclusiva (TEIP), desenvolvida por Sharma et al. (2012) demonstraram não haver relação entre as variáveis sociodemográficas (idade, o sexo, o nível educacional e o nível de interação dos professores de educação infantil) com as

pontuações obtidas na TEIP. No entanto, variáveis como formação continuada em educação especial, conhecimento das leis e políticas locais, autoconfiança no trabalho com pessoas com deficiência e experiência na atuação com alunos público-alvo da educação especial, foram associadas de modo significativo com os dados de autoeficácia.

Com uma amostra constituída por 106 docentes, Dimitrios, Foteini, Harilaos, Victoria & Panagoula (2020) investigaram o efeito de variáveis sociodemográficas (sexo, idade, estado civil, anos de serviço, especialização e nível de trabalho) na autoeficácia de professores de educação especial do ensino fundamental e médio. Os dados coletados com a Escala de Autoeficácia de Carpara, Barbaranelli, Steca e Maloneet (2003), com as escalas de eficácia coletiva e Satisfação no Trabalho e com um questionário sociodemográfico revelaram que os professores de educação especial do ensino fundamental e médio tinham um alto senso de autoeficácia diante das tarefas demandadas em diferentes contextos. Ao analisar as relações entre alta autoeficácia e características sociodemográficas dos participantes, observaram que apenas a variável idade apresentou uma relação estatisticamente significativa com autoeficácia.

Tschannem-Moran et al. (1998) atentam para o fato de que as crenças de professores podem sofrer variação, dependendo do contexto em que estão inseridas. Estudos têm se dedicado a verificar a relação entre autoeficácia de professor e algumas variáveis do contexto de ensino, como tempo de atuação no magistério, experiência com a atuação com alunos público-alvo da educação especial (Ozokcu, 2018; Song, 2016b; Yada et al., 2019) e características do docente como formação acadêmica, titulação e formação continuada (Dimitrios et al., 2020; Ozokcu, 2018). Estas variáveis devem ser consideradas como aspectos que podem interferir diretamente na atuação do trabalho do professor, especialmente quando se trata de educação no contexto inclusivo (Miesera & Gebhardt, 2018b; Ozokcu, 2018). Portanto, revelar a relação entre a autoeficácia dos professores e as variáveis do contexto de ensino e características do docente

ajudará os profissionais na construção de ações que desenvolvam crenças positivas nos docentes diante dos desafios colocados pela inclusão.

Considerando a relevância teórica e a ausência sobre este tema na região norte do Brasil, o presente estudo visa investigar a associação da autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas com variáveis do contexto de ensino e características do docente.

Método

Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa e exploratória (Dancey & Reidy, 2017). A opção pela pesquisa quantitativa deu-se em consonância com as pesquisas sobre autoeficácia docente, em que o uso de escalas do tipo Likert projeta uma análise estatística (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). E exploratória, pois procurou investigar um fenômeno autoeficácia dos professores no contexto da educação inclusiva.

Participantes

Este estudo foi realizado com 193 professores da educação básica, atuantes em classes regulares de Educação infantil, ensino fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio, nos meses de janeiro e fevereiro de 2019 dos municípios de Belém e Castanhal, ambos localizados no estado do Pará, região Norte do Brasil. Trata-se de uma amostra de conveniência, não aleatória. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos professores por escola e por município.

Tabela 1.
Distribuição dos professores participantes por escola e por município

Belém		Castanhal	
Esfera administrativa da escola	Quantidade de professores	Esfera administrativa da escola	Quantidade de professores
Particular	30	Particular	33
Particular e confessional	30	Particular e confessional	30
Estadual	39	Estadual	31
Total	99	Total	94

No que se refere às características dos professores, pode-se observar na tabela 2 que em termos gerais, houve predomínio dos participantes do sexo feminino (77,72%), sendo mais frequente a faixa etária de 20-29 anos de idade.

Tabela 2.

Distribuição de porcentagem das características dos professores participantes por esfera administrativa da escola e por município.

Variável	Categoria	Particular - Belém	Part. e conf. - Belém	Pública Belém	Part. Castanhal	Part. e conf. - Castanhal	Pública Castanhal	Total
Sexo	Feminino	76,67%	80,00%	76,92%	78,79%	86,67%	67,74%	77,72%
	Masculino	23,33%	20,00%	23,08%	21,21%	13,33%	32,26%	22,28%
Idade	20-29	33,33%	16,67%	2,56%	33,33%	33,33%	3,23%	19,69%
	30-39	53,34%	33,33%	17,95%	57,58%	33,33%	32,26%	37,31%
	40-49	10,00%	36,67%	35,90%	9,09%	20,00%	48,38%	26,94%
	50-59	-	13,33%	38,46%	-	10,00%	12,90%	13,47%
	≥ 60	3,33%	-	5,13%	-	3,34%	3,23%	2,59%
	< 5	33,33%	17,24%	7,89%	31,25%	24,00%	-	17,47%
Tempo de atuação no magistério	5 a 9 anos	36,67%	17,24%	18,42%	25,00%	20,00%	-	19,28%
	10 a 14 anos	36,67%	17,24%	18,42%	25,00%	20,00%	42,85%	23,49%
	15 a 19 anos	20,00%	17,24%	15,79%	6,25%	16,00%	25,00%	14,46%
	20 a 24 anos	3,33%	20,70%	21,06%	6,25%	12,00%	14,29%	13,25%
	>= 25 anos	6,67%	10,34%	18,42%	6,25%	8,00%	17,86%	12,05%
Formação continuada	Sim	83,33%	53,33%	30,77%	81,82%	53,33%	48,39%	57,51%
	Não	16,67%	46,67%	69,23%	18,18%	46,67%	51,61%	42,49%
Frequência de participação na formação continuada	Nenhuma	20,00%	46,67%	69,23%	21,21%	46,67%	54,84%	44,04%
	1 ou 2 vezes por mês	-	3,33%	-	3,03%	-	-	1,04%
	1 ou 2 vezes por semestre	40,00%	6,67%	-	39,40%	10,00%	6,45%	16,58%
	1 ou 2 vezes por ano	40,00%	43,33%	30,77%	36,36%	43,33%	38,71%	38,34%
Experiência com o público-alvo de educação especial	Sim	70,00%	66,67%	97,44%	69,70%	53,33%	87,10%	75,13%
	Não	30,00%	33,33%	2,56%	30,30%	46,67%	12,90%	24,87%
Formação acadêmica	Pedagogia	56,67%	60,00%	38,46%	60,61%	73,34%	3,23%	48,19%
	Outra graduação ou licenciatura	40,00%	30,00%	53,85%	36,36%	10,00%	90,32%	44,04%
	Magistério nível superior	-	3,33%	2,56%	-	3,33%	-	1,55%
	Pedagogia e em outra licenciatura	3,33%	6,67%	5,13%	3,03%	13,33%	6,45%	6,22%
Titulação	Especialização <i>latu senso</i>	50,00%	53,33%	66,67%	45,45%	46,67%	54,84%	53,37%
	Mestrado	0,00%	3,33%	10,26%	0,00%	0,00%	19,35%	5,70%

Doutorado	0,00%	0,00%	2,56%	0,00%	0,00%	0,00%	0,52%
-----------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

A maioria dos professores, 23,49 % (n=39), tinha de 10 a 14 anos de tempo de atuação no magistério. Acerca do oferecimento de formação continuada sobre educação inclusiva, 57,51% (n= 111) dos professores relataram que recebem formação direcionada para o atendimento deste público. Com relação à experiência com aluno do público-alvo da educação especial, 75,13% (n= 154) afirmaram ter tido experiência com esse público. No que se refere à formação acadêmica, 48,19% tinham graduação em pedagogia e 53,37% (n= 103) dos professores tinham curso de especialização. Considerando as titulações acadêmicas dos professores das escolas Estaduais, privadas e privadas confessionais dos municípios de Belém e Castanhal – PA, a maioria (n= 103) 53,37% dos professores tinham curso de especialização.

Ambiente

A coleta ocorreu em escolas situadas no município de Belém e Castanhal, no estado do Pará, estando estruturada da seguinte forma: (1) escola particular em Belém, (2) escolas confessionais em Belém, (2) escolas públicas estadual em Belém, (1) escola particular em Castanhal, (2) escolas confessionais em Castanhal, (2) escolas públicas estadual em Castanhal. Totalizando o quantitativo de 10 escolas (Tabela 1).

Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo estes:

(1) Questionário de caracterização do participante (Apêndice C), com o objetivo de traçar um perfil da população do estudo, aplicado aos professores de educação básica, constituído por questões referente a: idade, sexo, habilitações acadêmicas, anos de serviço e experiência com alunos com necessidades educacionais específicas - NEE.

(2) Escala de Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) (Apêndice E), que é um instrumento traduzido, adaptado e validado para o contexto brasileiro por Martins e Chacon

(2020) a partir do *The Teacher efficacy for inclusive practices scale* (TEIP) de Sharma et al. (Apêndice G), (2012). O objetivo desta escala é medir a autoeficácia do professor para ensinar em salas de aula inclusivas. Sua versão validada é composta por 16 itens com respostas *likerts* distribuídas, desde 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). A versão brasileira da escala é constituída por duas dimensões: (1) Regência de sala de aula que é referente à gestão de comportamentos e estratégias de ensino e (2) Planejamento e colaboração referentes as habilidades para trabalhar conjuntamente com outros profissionais e planejar atividades. O *Alfa de Cronbach* foi de 0,92 que demonstra propriedade psicométricas adequada.

Procedimentos de coleta de dados e considerações éticas

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal do Pará, Nº 2.912.010 como parte de um projeto maior intitulado: “Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepções de Professores”, sob parecer nº 2.051.363 e devidamente autorizados pelas respectivas esferas administrativas das instituições de ensino (Gestores de cada escola). Os agendamentos para coleta dos dados foram realizados diretamente com os diretores das escolas e os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como a garantia do sigilo quanto as suas informações pessoais via termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE B). A coleta foi realizada de forma coletiva em cada uma das escolas, pois todos os instrumentos são autoaplicáveis, no entanto, caso os participantes necessitassem de novas orientações e esclarecimentos, estas seriam dadas pelos pesquisadores, uma vez que todo o processo de coleta foi acompanhado por estes. A coleta de dados durou em média 30 a 40 minutos.

Análise dos dados

As técnicas estatísticas envolvidas neste estudo foram a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (ANCOR). Para as análises propostas, foram consideradas as seguintes

variáveis: Índice de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas, variável do contexto de ensino (esfera administrativa das escolas) e características do docente (formação acadêmica, titulação, tempo de atuação no magistério e experiência com aluno público-alvo da educação especial).

Por meio da análise fatorial construiu-se índices (fatores por variável) referentes aos elementos investigados e um índice geral de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas. Contudo, para a aplicação da técnica foram atendidos os seguintes pressupostos: (a) teste e identificação de normalidades e discrepantes (valores discrepantes no conjunto de dados); (b) análise da matriz de correlação: as correlações devem ser igual ou superior a 0,30; (c) estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para verificar o ajuste da Análise Fatorial; (d) teste de esfericidade de Bartlett; (e) Medida de Adequação da Amostra (MAA) para verificar se a variável em estudo é apropriada para a utilização da AF; (f) o critério de Kaiser para determinar a quantidade de equações necessárias a construção dos índices; (g) o cálculo dos escores fatoriais (índices) de cada professor a partir da multiplicação dos valores individuais atribuídos a cada pergunta por professor pelos pesos fatoriais, (h) padronização dos valores obtidos, para que os mesmos pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100% (Fávero, Belfiori Silva, & Chan, 2009). Em todas as fases, as variáveis mostraram-se adequadas para a AF, sendo possível calcular todos os índices. Para realização da Análise Fatorial foi utilizado o *software statistical package for the social sciences* -SPSS, versão 25.0.0.0.

A análise de correspondência (ANCOR) foi usada para encontrar e caracterizar grupos (agrupamentos) de acordo com os escores fatoriais em relação as variáveis investigadas. Esta é uma técnica de interdependência que visa representar otimamente a estrutura dos dados observados (Ramos, Pontes, Silva, Ramos, Casanova & Azzi, 2018). Sua principal característica é a redução dos dados a serem analisados pelo pesquisador com perda mínima de informações, transformando as linhas e colunas das tabelas em unidades correspondentes, facilitando a representação conjunta dos dados (Morettin & Bussab, 2017).

Na análise de correspondência, as associações entre categorias foram consideradas significativas quando o coeficiente de confiança(γ) foi de 70% ou mais (Morettin & Bussab, 2017). A análise de correspondência foi realizada com o auxílio do aplicativo Statistica, versão 6.0. Em todos os testes, fixou-se $\alpha = 5\%$ ($p \leq 0,05$) para rejeição da hipótese nula. As etapas a seguir foram necessárias para validar a técnica da análise de correspondência: (a) teste qui-quadrado (χ^2) para verificar a existência de dependência entre as variáveis em estudo. As hipóteses testadas são H_0 : as variáveis são independentes e H_1 : as variáveis são dependentes. A hipótese nula (H_0) deve ser rejeitada para que a análise de correspondência prossiga; (b) Cálculo do critério β , para verificar a dependência entre as categorias das variáveis. (c) cálculo do percentual de inércia, referente à variação explicada por cada dimensão; (d) cálculo do coeficiente de confiança (γ) para saber qual é a probabilidade de uma categoria de variável estar associada, utilizando um procedimento baseado nos resíduos no qual é definido pela diferença entre as frequências esperadas e as observadas, para tanto utilizou-se um procedimento baseado nos resíduos que considera a diferença entre as frequências esperadas e as observadas (Ramos, Almeida & Araújo, 2008).

Os participantes foram classificados na variável Autoficácia Docente para Práticas Inclusivas a partir do valor dos quartis amostrais (Bussab & Morettin, 2017), em um dos três grupos/categorias: Baixo(a) (0 a 53,22%) quando o valor do escore do participante é menor que o valor do primeiro quartil (Q1); Moderado(a) (53,23% a 76,73%) quando o valor do escore do participante é maior ou igual ao valor do primeiro quartil (Q1) e menor que o valor do terceiro quartil (Q3) e Alto(a) (76,74% a 100%) quando o valor do escore do participante é maior que o valor do terceiro quartil (Q3).

As demais variáveis foram categorizadas da seguinte maneira: a) características do contexto de ensino (Esfera administrativa da instituição de ensino: escola pública estadual; escola particular e escola particular e confessional) e b) características do docente: (b.1)

Formação acadêmica (licenciatura em Pedagogia; licenciatura em pedagogia e outra graduação; magistério nível superior; outra graduação ou licenciatura); (b,2) Titulação (especialista, mestrado e doutorado); (b.3) Tempo de Atuação (<5; 5 a 9; 10 a 14; 15 a 19; 20 a 24 e ≥ 25) (b.4) Experiência com aluno público-alvo da educação especial (sim e não). Não foi necessário a construção de índices para essas variáveis.

Resultados

Os resultados da análise de correspondência indicaram associações e similaridades entre os participantes da pesquisa a partir de características estabelecidas por meio dos índices das associações do índice de eficácia docente em práticas educacionais inclusivas e as características do contexto de ensino (Esfera administrativas da instituição de ensino) e das associações do índice de eficácia docente em práticas educacionais inclusivas e as características dos docentes (formação acadêmica, titulação, tempo de atuação, experiência com aluno público-alvo da educação especial). A tabela 3 mostra a estatística resultante da aplicação da técnica de análise de correspondência à Autoeficácia Docente em Práticas Inclusivas, características do contexto de ensino e características do docente.

Tabela 3:

Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as variáveis: Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas, as variáveis de contexto de ensino (esfera administrativa da escola) e características do docente (Formação, titulação, Tempo de Atuação, experiência com aluno público-alvo da educação especial).

Variáveis	χ^2	<i>L</i>	<i>C</i>	β	% Inércia	<i>p</i>
Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas versus Esfera administrativa	274,09	3	3	135,04	100,00	0,000
Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas versus Formação acadêmica	150,84	3	3	73,42	100,00	0,000
Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas versus Titulação	65,53	3	3	30,77	100,00	0,000
Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas versus Tempo de Atuação	79,83	6	3	22,08	100,00	0,000
Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas versus experiência com aluno público-alvo da educação Especial	42,00	2	3	28,28	100,00	0,000

Nota: χ^2 - Valor do Qui-quadrado; *L* – Número de Categorias da Variável Linha; *C* - Número de Categorias da Variável Coluna; *p* – Nível Descritivo e β – Valor do Critério Beta.

Os valores do nível descritivo (p) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do Critério Beta (β) maior ou igual que 3, indicam que tanto as variáveis como suas categorias são dependentes (Tabela 3). Além disso, pode-se observar que a soma dos percentuais de inércia indica que mais de 70% da informação foi restituída pela AC. Desta forma todos os pressupostos para utilização da técnica de Análise de Correspondência foram satisfeitos.

Associações baseada no índice de autoeficácia do professor em práticas educacionais inclusivas e as características do contexto de ensino

A Tabela 4 apresenta as probabilidades de associação do índice de autoeficácia Docente em Práticas Inclusivas e as características do contexto de ensino (Esfera administrativa da instituição de ensino: escola pública estadual; escola particular e escola confessional) na amostra de professores investigada, a partir dos resíduos e níveis de confiança alcançados por meio da ANCOR.

Tabela 4:

Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas e a variável do contexto de ensino (Esfera administrativas de instituição de ensino).

Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas							
Belém				Castanhal			
Esfera administrativa da escola	Baixa	Moderada	Alta	Esfera administrativa da escola	Baixa	Moderada	Alta
Particular	-0,48(0,00)	-0,68(0,00)	1,42(84,38)*	Particular	-7,12(0,00)	4,60(100,00)*	0,61(45,65)
Particular e confessional	-2,55(0,00)	0,06(4,54)	2,44(98,54)*	Particular e confessional	-5,65(0,00)	-0,68(0,00)	6,54 (100,00)*
Estadual	4,81(100,00)*	0,26(0,00)	-4,41(0,00)	Estadual	10,48(100,00)*	-3,18(0,00)	-5,92(0,00)

Nota: **Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 \leq 70\%$.

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

Considerando que a Análise de Correspondência (ANCOR) têm por objetivo agrupar elementos da amostra, situando suas características similares, identificou-se a partir dos resíduos e níveis de confiança alcançados por meio da ANCOR (Ramos et al., 2018), e tomando por base as variáveis Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas e a variável do contexto de ensino (Esfera administrativas de instituição de ensino), três grupos de professores, a saber: (1) baixos escores; (2) moderados escores; (3) altos escores.

Observou-se na Tabela 4 que os professores que apresentam autoeficácia alta, são os que atuam nas escolas confessionais em Belém e em Castanhal. Notou-se ainda que professores que estão atuando em escolas públicas estaduais dos municípios de Belém e Castanhal possuem baixa eficácia docente em práticas inclusivas. Por outro lado, professores que apresentaram moderada eficácia para práticas inclusivas são o da escola particular de Castanhal.

Associações baseadas no índice de autoeficácia Docente em Práticas Inclusivas e as características do docente

Assim como na análise anterior, todos os pressupostos para utilização da técnica de Análise de Correspondência foram satisfeitos, a saber: Os valores do nível descritivo (p) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do Critério Beta (β) maiores que 3. A soma dos percentuais de inércia indicou que 100% da informação foi restituída pela AC. Sendo assim procedeu-se o estudo da probabilidade de ocorrência destes fatores na amostra de professores investigada que pode ser observada na Tabela 5.

Tabela 5:

Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Índice de Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas e as de atividade docente (tempo de atuação, experiência com o público-alvo da educação especial, titulação e formação acadêmica).

Variável	Categoria	Eficácia Docente para Práticas Inclusivas		
		Baixa	Moderada	Alta
Formação acadêmica	Pedagogia	-5,31(0,00)	-0,62(0,00)	6,13(100,00)*
	Pedagogia e Outra Graduação	0,05(4,13)	-1,15(0,00)	1,57(88,43)*
	Outra Graduação	5,54(100,00)*	1,08(72,19)*	-7,00(0,00)
Titulação	Especialista	1,57(88,35)*	-0,99(0,00)	-0,16(0,00)
	Mestrado	-1,19(0,00)	-0,60(0,00)	2,01(95,59)*
Tempo de Atuação	< 5	0,83(59,32)**	0,43(33,16)	-1,42(0,00)
	5 a 9	-2,97(0,00)	1,48(86,02)*	0,87(61,51)**
	10 a 14	3,91(99,99)*	-1,54(0,00)	-1,71(0,00)
	15 a 19	3,51(99,96)*	-3,22(0,00)	1,04(70,12)*
	20 a 24	-0,57(0,00)	0,05(3,89)	0,50(38,02)
	≥ 25	-3,88(0,00)	2,12(96,59)*	0,87(61,79)**
Experiência com aluno público-alvo da educação especial	Sim	2,33(98,00)*	-0,04(0,00)	-2,24(0,00)
	Não	-4,04(0,00)	0,07(5,74)	3,90(99,99)*

Nota:**Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 \leq 70\%$.

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

Tomando como eixo central o índice de autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas, foi possível delimitar três grupos de docentes, sendo estes: (1) baixos escores de autoeficácia para práticas inclusivas; (2) moderados escores de autoeficácia para práticas inclusivas; (3) altos escores de autoeficácia para práticas inclusivas. Estes grupos foram analisados considerando as variáveis formação acadêmica, titulação, tempo de atuação no magistério e experiência com aluno público-alvo da educação especial,

Notou-se que os professores com altos escores de autoeficácia apresentavam formação acadêmica em pedagogia e com aqueles participantes que apresentaram diplomas de pedagogia e/ou em outra graduação. Percebeu-se que os professores que possuem título de especialistas apresentaram baixos escores de autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas. A baixa autoeficácia também foi associada com docentes que apresentavam menos de 5 anos de atuação com alunos público-alvo da educação especial, moderada e alta autoeficácia foi associado com participantes com tempo de atuação entre 5 a 9 anos. Professores com tempo de atuação entre 15 a 19 anos e ≥ 25 apresentaram altos escores de autoeficácia. E por fim, professores que não tiveram experiência com aluno público-alvo da educação especial apresentaram altos escores de autoeficácia para práticas inclusivas.

Discussão

Associações do índice de autoeficácia do professor em práticas educacionais inclusivas com as características do contexto de ensino

Curiosamente, os resultados indicaram que a autoeficácia em práticas educacionais inclusivas de professores das escolas públicas nos municípios de Belém e Castanhal foram baixas em relação aos dados encontrados nas escolas particulares, e as particulares de caráter confessional dos mesmos municípios. Esse resultado pode estar relacionado a possibilidade de que os professores de escolas públicas participam com menos frequência das formações

continuadas (ver Tabela 2), especialmente as específicas de educação inclusiva, do que os professores da rede particular e por essa razão tenham nutrido baixas crenças de autoeficácia.

Ressalta-se que a formação tradicional de professores se tornou ineficaz diante das necessidades diversificadas apresentadas no contexto escolar (Scleicher, 2011). A eficácia da educação inclusiva depende muito do ensino com qualidade e compromisso e da formação profissional de professores, que precisa ser permanente, visto que anualmente, as escolas recebem uma diversidade de alunos com diferentes características de aprendizagem e de comportamento, exigindo que os professores tenham habilidade e competência para lidar com essas demandas. O resultado ora encontrado destaca a necessidade de incluir cursos de educação especial e inclusiva nos currículos dos programas de formação de professores inicial e continuada.

Os professores, que são os principais agentes de inclusão, nem sempre possuem ou nem terminam sua formação com a competência, motivação e atitudes necessárias para enfrentar os desafios colocados por um sistema educacional inclusivo (Cardona-Molto, Ticha & Abery, 2020). Uma explicação possível pode se dar a partir de pesquisas anteriores em que se verificou que a maioria dos professores não tem conhecimento sobre práticas inclusivas e não recebem esse tipo de formação tanto inicial quanto continuada (Özokcu, 2018; Yada & Savolainen, 2017). Desta forma, a falta ou uma deficitária formação desses professores ou mesmo a falta de perspectiva quanto ao crescimento profissional podem justificar os resultados ora apresentados.

A recompensa financeira e características das esferas administrativas das escolas também podem ajudar a entender em parte as discrepâncias encontradas entre as escolas públicas e privadas. Os principais benefícios para aqueles professores que atuam no setor público estão na estabilidade e no salário inicial, além de receberem progressões na carreira. Com isso, garante-se aos trabalhadores a possibilidade de aumento na referência salarial e a elevação de nível/classe. O piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira, com

carga horária de 40 horas, foi reajustado conforme Lei Estadual 1.036/2019 de acordo com o percentual estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), de 12,84% em 2020, passando de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24. No entanto, o governo do Estado do Pará não efetivou o pagamento do valor do piso salarial com a justificativa relacionada aos impedimentos orçamentários, financeiros e legais, que impedem o Governo de conceder aumento na remuneração dos servidores. Além de estar muito próximo do limite estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal, com 47,59% de comprometimento de gasto com pessoal, outro dispositivo legal, a Lei Eleitoral também inviabiliza um percentual maior de reajuste (<https://www.portaldoservidor.pa.gov.br/>).

No contexto das escolas particulares e particulares de caráter confessional, os resultados indicaram altos índices de Eficácia Docente em Práticas Inclusivas dos professores da Escola Particular de Belém e moderada Eficácia Docente em Práticas Inclusivas dos professores da Escola particular de Castanhal. No setor privado, o piso da categoria é um pouco menor quando comparado ao piso estabelecido para o setor público, De acordo com a convenção coletiva de trabalho 2019/2020 do sindicato dos professores da rede particular no estado do Pará - SINPRO/PA(<http://www.sinpro-pa.org.br/sinpro2020/>), o piso salarial para professores de escolas particulares com carga horária de 20 horas, que atuam na Educação Infantil até ao 5º ano do Ensino Fundamental é R\$ 1.219,05; no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano é de R\$1.241,10; e no Ensino Médio é de R\$ 1.258,95.

Embora os salários das duas esferas escolares não tenham muitas discrepâncias de valores na base salarial, os professores da rede particular, tanto as de caráter confessional ou não, apresentaram níveis de autoeficácia bem melhores. Porém, ressalta-se que a qualidade emocional para trabalhar na rede privada é maior, visto que há um movimento de cuidado da gestão escolar com o professor. Além do corpo docente, as escolas particulares contam com equipes técnicas bem estruturadas que atuam oferecendo apoio pedagógico ao docente assim como na mediação

entre a família e os professores. Estas ações contribuem com a proteção do docente com relação a alguns fatores geradores de estresse assim como favorecem a aquisição de habilidades que o ajudam no enfrentamento dos desafios gerados pela inclusão de alunos com deficiência.

Adicionalmente é preciso destacar o tamanho das turmas nas escolas particulares que em geral é menor do que nas escolas públicas, assim como a relação estabelecida entre a escola e a família que apresenta características que revelam maior proximidade do que na relação estabelecida entre família e escola na esfera pública. Por fim, vale lembrar que os professores nas escolas particulares contam com algumas vantagens como: auxílio-saúde, bolsa de estudo para o filho, quinquênio e em alguns casos, participação de resultado.

É importante ressaltar também que as escolas pesquisadas pertencem aos municípios de Belém que é considerada a capital do estado do Pará e Castanhal que é distante 68 quilômetros da capital estadual. Belém é o município mais populoso do Pará e o segundo da região Norte com uma população de 1 485 732 habitantes, segundo estimativa do IBGE em 2018 (<https://www.ibge.gov.br/>), e o 12º município mais populoso do Brasil enquanto Castanhal é o quinto município mais populoso do Pará, com uma população estimada de 200 793 habitantes, conforme dados do IBGE de 2018. Embora as escolas se situem em municípios diferentes, com características de contexto distintas, observou-se que a esfera administrativa exerceu mais influência sob a autoeficácia docente do que as características dos municípios onde as escolas estavam inseridas. Assim, os docentes da rede pública de Belém e Castanhal apresentaram dados de eficácia semelhante tal como os docentes da rede privada. As características dos municípios não acarretaram diferenças na autoeficácia, predominando a semelhança entre os dados, parece que a esfera administrativa de ensino foi uma variável mais importante do que as características dos municípios. Nesse sentido, os baixos índices ora encontrados dos professores das escolas públicas desta pesquisa devem constituir objeto de preocupação, dadas as repercussões das

crenças de autoeficácia docente nos resultados acadêmicos dos alunos (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Associações do índice de autoeficácia Docente em Práticas Inclusivas e as características dos docentes

Os achados relativos à formação acadêmica dos docentes demonstraram que professores com graduação em pedagogia apresentaram alta autoeficácia enquanto os professores que possuem outra graduação apresentaram baixa e moderada autoeficácia para práticas educacionais inclusivas. Pesquisas demonstram que quando a qualidade da formação de professores é baixa, os professores podem não ser capazes de atender às expectativas de inclusão na sala de aula (Carew, Deluca, Groce & Kett, 2019; Ozokcu, 2018; Song, 2016b). Quando os professores recebem treinamento de alta qualidade, a qualidade resultante de seu ensino pode moldar fortemente as salas de aula para serem inclusivas, além de beneficiar o desenvolvimento do próprio professor como profissionais mais eficazes (Mariga, McConkey & Myezwa, 2014).

Vale considerar que grande parte dos professores atribuem apenas aos pedagogos os saberes acerca da inclusão educacional. Essa divisão perpetua a ideia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares. Esta perspectiva compromete o papel das escolas, e consequentemente dos professores, que se torna um espaço de divisões, onde se separa, fragmenta o que deveria unir, fundir, para se fortalecer e tornar-se justa e democrática, cônica de seus deveres e dos preceitos constitucionais. Somente no exercício democrático de suas ações que a escola garante a todos os cidadãos brasileiros uma educação sem preconceitos, que não discrimina, sob qualquer pretexto (Montoan, 2015).

A responsabilidade na inclusão educacional é de todos os profissionais da escola independente da sua formação inicial ser em pedagogia ou em outra licenciatura, portanto, quando esta não ocorre na formação inicial, as escolas devem oferecer a formação continuada.

Esta é construída no interior das escolas, continuamente, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecem e considerando-se concomitantemente o ensino ministrado, suas deficiências, inadequações, conservadorismo (Montoan, 2006).

Em relação à titulação dos professores, os que possuem especialização e/ou mestrado, apresentaram baixos escores de autoeficácia para práticas inclusivas. Esse achado é contrariado por algumas pesquisas (Nuri, et al. 2017; Ozokcu, 2018). Professores com titulação em nível de Pós-Graduação demonstraram percepções de autoeficácia docente mais fortes do que os professores que detém apenas o título de licenciados ou graduados (Megan Tschannen-Moran & Johnson, 2011a). Alguns fatores podem estar relacionados ao resultado ora discutido, como a qualidade do programa de Pós-graduação no qual os participantes da presente pesquisa realizaram a formação ou mesmo a falta de perspectiva profissional quanto à educação inclusiva.

Em relação ao tempo de atuação, os professores com menos tempo de atuação apresentaram baixa autoeficácia para práticas educacionais inclusivas, enquanto professores com mais tempo de atuação oscilaram entre moderada e alta eficácia. Esse resultado é consistente com os estudos que relatam que as crenças de autoeficácia de professores experientes são mais altas (Ozokcu, 2018; Megan Tschannen-Moran & Hoy, 2001). No entanto, alguns estudos revelam que a autoeficácia não varia de acordo com o tempo de experiência dos professores (Hoy & Woolfolk, 1993; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Esse resultado também pode ser atribuído ao fato de que professores com mais tempo de experiência docente podem dominar melhores estratégias de ensino para inclusão fruto da sua experiência de domínio. Nesse sentido, é imperioso primar pelo fortalecimento da autoeficácia dos professores, pois, embora esta, por si só, não seja garantia de bons resultados, sua ausência afeta o início, o esforço e a persistência em tarefas para as quais se julgam inaptos (Martins & Chacon, 2020).

Quanto aos professores que possuem experiência com alunos público-alvo da educação especial, estes apresentaram baixa autoeficácia para práticas educacionais inclusivas. Em contrapartida, os professores que não têm experiência com esse público apresentaram alta autoeficácia para práticas educacionais inclusivas. Esse achado contrasta fortemente com a maioria das pesquisas anteriores (Özoku, 2017; Yada et al., 2018). Ressalta-se que nessa pesquisa, apenas 24,87% (n=48) dos participantes nunca atuaram com o público-alvo da educação especial. Desta forma, o resultado ora apresentado pode ser justificado pela ausência de programas de incentivo e implementação de práticas educacionais inclusivas dentro da instituição o que pode comprometer a construção de autoeficácia docente em práticas inclusivas. Isso corrobora com Yada e Savolainen (2019) que reforçam a ideia de que a abertura de oportunidades para obter experiência bem-sucedida no trabalho com alunos que apresentam diversas necessidades educacionais provavelmente afetará a eficácia do professor e mudará suas atitudes em relação à educação inclusiva de maneira mais positiva.

Considerações Finais

Os resultados aqui descritos evidenciam que as características do contexto de ensino e as características dos docentes podem, de algum modo, colaborar para a percepção da autoeficácia dos professores no contexto inclusivo. Nesse sentido, ao revelar a associação da autoeficácia docente em práticas educacionais inclusivas com as características de contexto de ensino e com as características dos docentes, este estudo pode favorecer o desenvolvimento de estratégias de planejamento, formação continuada e intervenção pedagógica o que acarretará implicações no processo ensino aprendizagem.

Destaca-se como limitações deste estudo, a ausência de dados referentes a quantidade de alunos por turma, quantidade de alunos com deficiência por turma, religião dos professores e salário considerando o tempo de atuação docente e titulação. Tais informações mais específicas deveriam ter sido coletadas e analisadas para mostrar detalhadamente o contexto e as

características da escola e dos professores, contribuindo dessa forma com o melhor entendimento das percepções de autoeficácia dos docentes.

Há que se ressaltar a necessidade de estudos futuros que verifiquem a relação entre as variáveis aqui investigadas em outros contextos educacionais e em outras regiões do Brasil. Ademais, sugere-se que pesquisas futuras explorem a relação da eficácia para práticas educacionais inclusivas com variáveis não exploradas no presente estudo, mas que podem ajudar a entender a autoeficácia dos docentes no contexto da inclusão, como a religião, o tipo de deficiência do aluno, a quantidade de aluno por turma com deficiência e salário. Apesar das limitações aqui mencionadas, acredita-se que os resultados da presente pesquisa agregam conhecimentos importantes sobre a autoeficácia docente em práticas inclusivas que podem indicar direções relevantes para os novos estudos e para a construção de políticas públicas favorecedoras da inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional.

Referências

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control.
- Bandura, A. (2008). The reconstrual of “free will” from the agentic perspective of social cognitive theory. *Are we free*, 86-127.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers’ Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 18–30.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4255.8166>
- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061–3068.

- Alvarenga, C. E. A. (2011). *Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino*. Universidade Estadual de Campinas.
- Ateş, Y. T., Ateş, H., Özbek, N., & Afacan, Ö. (2019). Special Education Teachers' Self-efficacy Beliefs Toward Science Course. *Science Education International*, 30(4), 241–250.
<https://doi.org/10.33828/sei.v30.i4.1>
- Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Benassi, M. D. T. (2014). Percepções de licenciandos e professores da Educação Básica sobre livros e vídeos elaborados a partir da Teoria Social Cognitiva. *Revista Contrapontos*, 14(2), 289.
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p289-305>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company. *American Psychological Association*, 23, 604.
- Bandura, Albert. (1986a). Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. In *Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall*, 1986. xiii, 617 pp. Prentice-Hall.
- Bandura, Albert. (1986b). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. In *Book*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, Albert. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, Albert. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(1994), 71–81.
<http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> Self-Efficacy
- Bandura, Albert. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, Albert. (1997b). The nature and structure of self-efficacy. In *Self-efficacy: The exercise of control* (Issue 38, pp. 1–11). W. H. Freeman and Company.

- Bandura, Albert. (1998). Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior* (Academic P, pp. 71–81). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bandura, Albert. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. In Intergovernmental Panel on Climate Change (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1–30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bandura, Albert. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 307–337.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes Cronbach's alpha. *BMJ*, 314(7080), 570–572.
- Block, M. E., Hutzler, Y. S., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Anorexia on Tumblr : A Characterization Study Studies on Anorexia. *Paidéia*, 22(53), 43–50. <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Bowlin, T., Bell, S. M., Coleman, M. B., & Cihak, D. (2015). Co-Teaching and Collaboration: Preservice Teachers' Knowledge, Attitudes, and Perceived Sense of Efficacy in Teaching Students with Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 37–57.

- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. *Leituras de Psicologia Para Formação de Professores*, 1986, 115–134.
<http://mx.leg.ufpr.br/lib/exe/fetch.php/projetos:educacao:bzuneck1.pdf>
- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores : um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697–708.
- Canabarro, R. C. C., Teixeira, M. C. T. V., & Schmidt, 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://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200006>
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., & Abery, B. H. (2020). The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809–823. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.809>
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.010>
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Corless, I. B., Nicholas, P. K., & Nokes, K. M. (2004). Issues in Cross-cultural Quality-of-Life Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 15–20. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00015.x>
- DeSousa, D., Moreno, A., Gauer, G., Gus Manfro, G., & Koller, S. (2013). Revisão sistemática

- de instrumentos para avaliação de ansiedade na população brasileira. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 397–410.
- Dias, P. C. (2017a). 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. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001>
- Dias, P. C. (2017b). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio*, 25(94), 7–25. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>
- Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Victoria, Z., & Panagoula, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150–160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- DM, G. E. B.-L. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização ...*, 20(3), 207–210. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000300012>
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2017). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Fávero, L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. http://scholar.google.com.br/scholar?q=Análise+dos+Dados%3A+modelagem+multivariada+para+tomada+de+decisões.+&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5#0
- Fernandes, M. M., da Costa Filho, R. A., & Iaochite, R. T. (2019). Teacher self-efficacy of future physical education teachers in contexts of inclusion in basic education. *Revista*

Brasileira de Educacao Especial, 25(2), 217–230. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>

Fernandez, A. P. O., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. C., Nina, K. C. F., & Pontes, F. A. R. (2016).

Overview of research on teacher self-efficacy in social cognitive perspective. *Anales de Psicología*, 32(3), 793. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.220171>

Fives, H., & Looney, L. (2009). College Instructors' Sense of Teaching and Collective Efficacy.

International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(2), 182–191.
<http://eric.ed.gov/?id=EJ864335>

Forlin, C. (2013). Issues of Inclusive Education in the 21st Century. *Journal of Learning Science*, 6, 67–81.

Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodriguez Hernández, H. J.

(2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723–739.
<https://doi.org/10.1080/13603111003778569>

Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy

following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718–730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>

Gavish, B., Bar-On, S., & Shein-kahalon, R. (2016). Beginning special education teachers in

israel: perceived self-efficacy. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 287.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Gigante, J., & Gilmore, L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived

efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1568–1577. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875>

- Guil Bozal, M. (2006). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Guil Bozal, Manuel*, nº 5, 81–96.
http://institucional.us.es/revistas/anduli/5/art_6.pdf
- Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(3), 229–244.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.11.3.147>
- Herdman, M., Fox-Rushby, J., & Badia, X. (1998). A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: The universalist approach. In *Quality of Life Research* (Vol. 7, Issue 4, pp. 323–335). <https://doi.org/10.1023/A:1008846618880>
- Iaochite, R., & Azzi, R. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*, 30(71), 659–669.
- Iaochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, 33(4), 825–839.
<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a03v33n4.pdf>
- Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., & Popadić, M. (2015). Teachers' sense of efficacy and implications for implementation of inclusive education. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 14(3), 345–365. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-9565>
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2019). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>
- Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed

methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24(Received 22 June 2007; received in revised form 20 December 2007; accepted 16 January 2008), 1919–1934.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.005>

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464–486. <https://doi.org/10.1080/00220970903292975>

Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>

Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 73, 121–128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001>

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). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>

Love, A. M. A. (2016). *Development of a Self-Efficacy Scale for Teachers Who Teach Kids With Autism Spectrum Disorder* (pp. 1–64). <https://doi.org/10.13023/ETD.2016.082>

Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., & Nel, N. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and*

Teacher Education Journal, 33, 34–44.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>

Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2020). Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da Teacher efficacy for inclusive Practices (TEIP) scale. *Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru*, 26(1), 1–16.

Matos, I. M. D. de. (2013). *Teoria dos grafos no ensino básico e secundário*. Universidade de Aveiro.

Mattos, P., Segenreich, D., Saboya, E., Louzã, M., Dias, G., & Romano, M. (2006).

Transcultural adaptation of the Adult Self-Report Scale into portuguese for evaluation of adult attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Rev. Psiq. Clín.*, 33(4), 188–194.

<https://doi.org/S096758680300081X> [pii]

Mieghem, A. Van, Struyf, E., & Verschueren, K. (2020). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–15.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>

Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>

Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018a). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, January, 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>

- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018b). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)
- Narkun, Z., & Smogorzewska, J. (2019). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important : Polish adaptation of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale. *Exceptionality Education International*, 29(02), 110–126.
- Nicolino, Victor; Zanotto, M. (2010). Revisao historica de pesquisas em analise do comportamento e educacao especial/inclusao publicadas no jaba entre 2001 e 2008. *Psicologia: Teoria E Pratica.*, 12(2), 51–79.
- Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. da C., Fernandez, A. P. de O., & Pontes, F. A. R. (2016). Sources of Self-Efficacy in Teachers. *Revista de Psicologia*, 25(1), 1–20. www.revistapsicologia.uchile.cl
- Nina, K. C. F., Silva, S. S. da C., & Pontes, F. A. R. (2020a). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>
- Nuri, C., Demirok, M. S., & Direktör, C. (2017). Determination of Self-efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 160. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2237>

- Ozokcu, O. (2018). Investigating preschool teachers' self-efficacy in inclusion practices in Turkey. *International Education Studies*, 11(9), 79. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p79>
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234–252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>
- Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. <http://rer.sagepub.com/content/66/4/543.short>
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Rev Esc Enferm USP*, 43.
- Pimentel, A. G. L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiol Commun Res.*, 19(2).
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual : uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18(35), 193–208.
- Primi, R. (2010). Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(SUPPL. 1), 25–35. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500003>

- Raguindin, P. Z. J., Ping, L. Y., Duereh, F., & Lising, R. L. S. (2020). Inclusive practices of in-service teachers: A quantitative exploration of a southeast Asian context. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 787–797. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.787>
- Ramos, M. F. H. (2015). *Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência*. Universidade Federal do Pará Núcleo.
- Ramos, M. F. H., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. D. C., Ramos, E. M. L., Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2018). Characterization of basic education teachers based on the social cognitive model of job satisfaction. *Paideia*, 28(69), 1–8. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2811>
- Röhm, A., Schnöring, A., & Hastall, M. R. (2018). Impact of Single-case Pupil Descriptions on Student Teacher Attitudes Towards Inclusive Education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 37–58.
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015a). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3). <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015b). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 173–183. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schmidt, C., Nunes, D. R. de P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F. de, Nuernberg, A. H., & Kubaski,

- C. (2016). Inclusão escolar e autismo : uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática* ISSN:, 18(1), 222–235.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4–18.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205–217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KEDI Journal of Educational Policy*, 2(January), 95–114. <http://libir1.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/5482>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773–785.
<https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- 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.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*,

15(2), 97–105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>

- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Soliman, M. S. (2020). Self-efficacy Sources among General Education Teachers in Inclusive Schools : A Cross-Cultural Study. *Amazônia Investiga*, 9(30), 67–76.
- Song, J. (2016a). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- Song, J. (2016b). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- Souza, P. B. M. de, Ramos, M. D. S., Pontes, F. A. R., & Silva, S. S. da C. (2016). Coparenting: a study of systematic literature review. *Estilos Da Clinica*, 21(3), 700. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i3p700-720>
- Swindlehurst, K. A., Kervick, C. T., & Shepherd, K. G. (2019). Examining the perspectives of Elementary Education teachers prepared through traditional and dual license programs. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 8(1).
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, Megan, & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a

promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585.

<https://doi.org/10.1108/09578230410554070>

Tschannen-Moran, Megan, & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tschannen-Moran, Megan, Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998a). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Tschannen-Moran, Megan, Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998b). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

<http://rer.sagepub.com/content/68/2/202.short>

Tschannen-Moran, Megan, & Johnson, D. (2011a). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.

Tschannen-Moran, Megan, & Johnson, D. (2011b). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>

Tümkaya, G. S., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19(2), 1061–1077. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696690>

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168.

<https://doi.org/10.2307/2835428>

- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, *10*(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Wang, L. Y., Tan, L. S., Li, J. Y., Tan, I., & Lim, X. F. (2017). A qualitative inquiry on sources of teacher efficacy in teaching low-achieving students. *Journal of Educational Research*, *110*(2), 140–150. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1052953>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, *6*(2), 137–148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O. P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, *81*, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

Capítulo VI

Considerações Finais da Tese

O objetivo geral desta tese de doutorado foi explorar as características dos docentes e de contexto e verificar quais aspectos influenciam as fontes de autoeficácia e a eficácia docente no contexto inclusivo. Para tanto, foram realizados quatro estudos com características metodológicas diversas, mas tematicamente interconectados. Os resultados obtidos permitiram reunir e discutir argumentos teóricos e evidências empíricas que contribuíram com a melhor compreensão do modelo da Teoria Social Cognitiva proposto por Bandura, mais especificamente o constructo autoeficácia e suas fontes de informação.

O primeiro estudo se caracterizou por ser uma Revisão Sistemática da Literatura – RSL que buscou descrever, com base nos pressupostos teóricos de validação psicométrica, os instrumentos utilizados em pesquisas sobre autoeficácia de professores e inclusão educacional. O levantamento resultou em 20 artigos, cujos resultados mostraram a predominância de instrumentos com estilo psicométrico e apontam a necessidade de se utilizar nas pesquisas a combinação de instrumentos com estilos diferenciados, quantitativos (psicométricos) e de natureza qualitativa (impressionista), o que permitirá um olhar ampliado sobre a autoeficácia do professor em contexto educacional inclusivo. Neste estudo observou-se a escassez de instrumentos que se propõe a investigar autoeficácia de professores e inclusão educacional validados para o Brasil.

O segundo estudo objetivou realizar a adaptação transcultural do *The Teacher's Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) para o contexto brasileiro. Foram realizadas cinco etapas metodológicas: tradução, síntese das traduções, tradução reversa (*back translation*), análise de comitê e teste piloto. A partir dos resultados, observou-se que a presente adaptação obteve um nível bastante satisfatório de equivalência semântica entre a versão em português e o original em inglês, dando ênfase à seleção de vocábulos que fossem facilmente compreendidos por docentes

das diversas licenciaturas, que foi o público-alvo dessa pesquisa. O instrumento apresentou satisfatória equivalência: conceitual, semântica, cultural e idiomática entre a versão adaptada e a original.

Destaca-se que o processo de tradução e adaptação do *The Teacher's Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) para o contexto brasileiro se deu com participantes que vivem na região Norte. Portanto, é um instrumento que pode ser usado por outros pesquisadores no Brasil, especialmente se a coleta for feita com populações do Norte do Brasil, região quase sempre esquecida nas pesquisas e que dispõe de poucos instrumentos que atendam suas especificidades, sejam estas linguísticas e/ou culturais.

O terceiro estudo investigou a relação entre as fontes de autoeficácia e as variáveis relativas as características dos docentes e de contexto de ensino. Os principais resultados indicaram que as quatro fontes de autoeficácia foram fortemente associadas às variáveis idade, tempo de atuação no magistério, experiência com aluno com diferentes deficiências e formação em educação inclusiva *Lato Sensu*. Constatou-se também, que as quatro fontes de autoeficácia, quando relacionadas à deficiência intelectual, os professores apresentaram os mais baixos escores, e quando relacionada ao Transtorno global de desenvolvimento, apresentaram altos escores. Adicionalmente, observou-se associações altas da formação em educação inclusiva a nível *Lato Sensu* com as fontes. Em termos gerais, estes dados sugerem que a formação do professor pode, de fato, auxiliá-lo na resposta as diretrizes apresentadas pelas reformas educacionais no que se refere a educação inclusiva.

O quarto estudo teve como objetivo descrever a associação da autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas com variáveis do contexto de ensino e características dos docentes da região Norte do Brasil. Dentre os resultados encontrados, professores das escolas públicas nos municípios de Belém e Castanhal apresentaram baixos índices de autoeficácia em

práticas educacionais inclusivas ao comparar com os dados encontrados com professores das escolas particulares, e as particulares de caráter confessional dos mesmos municípios. Os achados relativos à formação acadêmica dos docentes também demonstraram que professores com graduação em pedagogia apresentaram alta autoeficácia enquanto os professores que possuem outra graduação apresentaram baixa e moderada autoeficácia para práticas educacionais inclusivas.

Os resultados dos estudos evidenciaram, ainda, que professores que possuem especialização e/ou mestrado, apresentaram baixos escores de autoeficácia para práticas inclusivas. Professores com menos tempo de atuação apresentaram baixa autoeficácia para práticas educacionais inclusivas, enquanto professores com mais tempo de atuação oscilaram entre moderada e alta eficácia. Quanto aos professores que possuem experiência com alunos público-alvo da educação especial, estes apresentaram baixa autoeficácia para práticas educacionais inclusivas. Em contrapartida, os professores que não têm experiência com esse público apresentaram alta autoeficácia para práticas educacionais inclusivas. De modo geral, verificou-se as associações entre as variáveis investigadas, o que sugere que ao julgar a própria capacidade em práticas educacionais inclusivas, o professor considera alguns fatores presentes no contexto em que exerce a ação pedagógica e em sua trajetória docente, tais como as experiências anteriores com alunos com diferentes deficiências, experiências em formações ou com seus pares, *feedback* da coordenação e dos pais, medo, insegurança entre outros aspectos, que estão relacionados as fontes de autoeficácia docente.

Ressalta-se que no terceiro e quarto estudo foi possível observar a importância de alguns fatores presentes no contexto docente e na trajetória docente de quem atua na educação especial, tais como: experiência com aluno com diferentes deficiências e formação o que se remete a fonte experiência direta vivida pelos docentes ao longo de sua vida profissional. A fonte experiências

direta utilizada em formações pedagógicas sobre educação inclusiva pode fornecer o desenvolvimento e/ou fortalecimento da autoeficácia dos professores em educação inclusiva. Estas experiências representam a fonte mais influente de informação sobre a autoeficácia porque proporcionam a evidência mais autêntica de que a pessoa pode dar conta do que é preciso para ter êxito. Ressalta-se deste modo, a importância das experiências diretas para a construção da autoeficácia no âmbito educacional, afirmando que as intervenções educacionais deveriam ser planejadas, levando essas informações em consideração, haja vista que as experiências diretas de sucesso carregam informação genuína de capacidade.

Pode-se afirmar a partir dos resultados encontrados nesta Tese, a importância da formação continuada em educação inclusiva baseada em experiências diretas dos professores com alunos com diferentes deficiências. Sobre essa fonte de informação é possível destacar que experiências exitosas, especialmente no contexto da inclusão educacional em que exigiram estratégias de ensino diversificadas e adaptadas de acordo com a deficiência do aluno, exigindo do professor esforço, persistência, além de busca de conhecimentos para garantir a aplicação dessa prática pedagógica.

Nas experiências vicárias dos professores ao observar seus pares ministrando aulas, assistir filmes e vídeos cujo conteúdo aborde situações relacionadas ao ensino de alunos com deficiência, que por seu comportamento, e formas expressas de pensamento, modelos competentes transmitem conhecimento e ensinam aos observadores habilidades efetivas e estratégias para gerenciar as demandas do ambiente. Muito embora nesse modelo precisa existir similaridade de desempenho entre o observador e o modelo para que aumente a relevância pessoal da informação.

Por meio da persuasão verbal e/ou social os professores podem criar auto incentivos no desenvolvimento de habilidade de ensinar no contexto inclusivo e ainda a partir do *feedback*

recebidos dos próprios alunos, pais, coordenação e/ou gestão escolar podem ter informações sobre seu desempenho, possibilitando reflexões e (re) construções de saberes e práticas pedagógicas inclusivas. Ressalta-se que dizer apenas o quanto a pessoa é capaz de desempenhar determinada atividade não é suficiente, é necessário que a pessoa tenha competências e habilidades para tal, além disso Bandura (1986, 1997) sinaliza sobre o impacto que a persuasão pode causar na constituição da crença, depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão

E através da fonte estados físicos e emocionais associado a formação, oportunizar que os alunos vivenciem situações de ensino que gerem sentimentos positivos, tais como alegria, entusiasmo, prazer, que possivelmente geram aumento dos níveis de desempenho, envolvimento e interesse dos alunos nas aulas. A partir desse conhecimento é provável que haja mais esforços dos professores em planejar as atividades e organizar o trabalho pedagógico de acordo com a deficiência do aluno.

As variáveis que neste estudo foram assumidas como relativas as características dos docentes (sexo, idade, tempo de atuação no magistério, formação continuada, frequência na formação continuada, experiência com o público-alvo de educação especial, experiência com aluno com diferentes deficiências, formação acadêmica, titulação e formação em educação inclusiva *Lato Senso*) e de contexto de ensino (esfera administrativa da instituição de ensino: escola pública estadual; escola particular e escola particular e confessional), estiveram associadas com a eficácia em práticas educacionais inclusivas e as fontes de autoeficácia dos professores, e fornecem evidências para assumir que os professores julgam sua eficácia e suas fontes, em parte, por avaliar essas variáveis, além disso, podem ser atribuídos vários outros fatores, como contextos sociais, diferenças culturais e histórias de vida, visto que o princípio da TSC é da reciprocidade triádica, o qual reconhece a interação entre ambiente, indivíduo e seu comportamento.

As variáveis sexo, idade e tempo de atuação no magistério, estão presentes em diversos estudos que relatam que as crenças de eficácia de professores e suas fontes variam, por conta das diferenças culturais e níveis e modalidades de ensino em que atuam. Essas variáveis associadas a eficácia docente e suas fontes, estão presentes em pesquisas nacionais e internacionais.

Formação continuada, frequência na formação continuada, formação acadêmica, titulação e formação em educação inclusiva (*Lato Senso*) são variáveis que estão também bastante associadas a eficácia docente em práticas inclusivas. Diversos estudos demonstraram a importância dessas variáveis como fatores que afetam o sucesso dos professores nas práticas de inclusão e na percepção de autoeficácia dos professores, pois professores com experiência prática associado a teórica têm alta confiança em suas habilidades de ensino, mais segurança em adotar estratégias de ensino de acordo com a deficiência do aluno e consequentemente alta autoeficácia no ensino (por exemplo, Ozokcu, 2018; Gigante & Gilmore, 2020).

Experiência com o público-alvo de educação especial, experiência com aluno com diferentes deficiências são variáveis presentes em pesquisas e indicam que a interação direta com indivíduos com deficiência é um preditor significativo de alta eficácia no ensino. Essa experiência possibilita um melhor entendimento sobre a deficiência, diagnóstico, limitações que o aluno possa apresentar, favorecendo não somente o conhecimento, mas também a vivência prática e superação de inseguranças e confiança relativos à sua habilidade em ensinar alunos com deficiência.

A variável contexto de ensino (esfera administrativa da instituição de ensino: escola pública estadual; escola particular e escola particular e confessional) também se faz presente na literatura, uma vez que existe diferenças não somente na estrutura física desses ambientes, mas também diferenças salarias e culturais que impactam no fazer pedagógico com alunos com deficiência. O ambiente de acordo com a TSC é parte de uma relação dinâmica e recíproca entre

os fatores pessoais e o comportamento, de maneira que as forças implicadas em cada um desses fatores não são iguais e nem sempre estão todas presentes ao mesmo tempo. As escolas públicas estadual, escola particular e escola particular e confessional funcionam de diferentes formas, pois os professores atribuem ao ambiente as possíveis dificuldades que enfrentam para realizar intervenções pedagógicas inclusivas de qualidade.

Acredita-se que os resultados dos quatro estudos concordaram com a hipótese estabelecida de que explorando as características do contexto e dos docentes é possível encontrar outros aspectos que podem influenciar as fontes de autoeficácia e na autoeficácia docente no contexto educacional inclusivo, de modo a fortalecer e agregar os conceitos e argumentos construídos pelo modelo da Teoria Social Cognitiva, no que tange à especificidade do contexto investigado nesta Tese. Deste modo, enfatiza-se que a hipótese estabelecida nesta Tese foi confirmada. Ressalta-se que os estudos ora apresentados nesta Tese revisam e fortalecem o aporte teórico contribuindo com novos dados empíricos da proposição teórica central da TSC, isto é, da autoeficácia. Nessa direção, torna-se relevante inserir na agenda de discussões e ações sobre a formação docente em educação inclusiva, a promoção do desenvolvimento da autoeficácia docente.

Não obstante as reflexões que este estudo suscita, faz-se necessário reconhecer suas limitações, dentre estas, o fato de que, não foi possível a realização de estudo qualitativo. Entende-se que a pesquisa qualitativa contribui para preencher uma importante lacuna apontada pelos pesquisadores da área, dada a escassez de estudos dessa natureza e ainda favorecer informações minuciosas relativas à percepção dos professores que os dados quantitativos não alcançam.

Por fim, diante das informações apresentadas nos estudos empíricos, acredita-se que a formação é uma variável fundamental quando se estuda eficácia docente e suas fontes de

informação. Entende-se que os gestores precisam promover com mais frequência momentos em que haja a troca de experiência e a geração de conhecimentos que permita aos docentes enfrentarem as adversidades do dia a dia no contexto inclusivo.

Sugere-se também que as escolas envolvidas nesta pesquisa poderão identificar os aspectos que precisam ser trabalhados para que os professores que compõem a população investigada possam desenvolver e/ou fortalecer sua autoeficácia. Acredita-se que investir na formação prática de professores aliada a formação teórica em educação inclusiva, bem como desenvolver e/ou fortalecer crenças de autoeficácia docente e suas fontes para práticas inclusivas, podem contribuir para a melhoria nos resultados do ensino no contexto da educação inclusiva.

Referências Gerais da Tese

- Anderson, C., Klassen, R., & Georgiou, G. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131–147. doi: 10.1177/0143034307078086
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 18–30.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4255.8166>
- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061–3068.
- Alvarenga, C. E. A. (2011). *Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino*. Universidade Estadual de Campinas.
- Ateş, Y. T., Ateş, H., Özbek, N., & Afacan, Ö. (2019). Special Education Teachers' Self-efficacy Beliefs Toward Science Course. *Science Education International*, 30(4), 241–250.
<https://doi.org/10.33828/sei.v30.i4.1>
- Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Benassi, M. D. T. (2014). Percepções de licenciandos e professores da Educação Básica sobre livros e vídeos elaborados a partir da Teoria Social Cognitiva. *Revista Contrapontos*, 14(2), 289.
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p289-305>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company. *American Psychological Association*, 23, 604.
- Bandura, Albert. (1986a). Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. In *Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall*, 1986. xiii, 617 pp. Prentice-Hall.
- Bandura, Albert. (1986b). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. In

Book. Prentice-Hall, Inc.

- Bandura, Albert. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, Albert. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(1994), 71–81.
<http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> Self-Efficacy
- Bandura, Albert. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, Albert. (1997b). The nature and structure of self-efficacy. In *Self-efficacy: The exercise of control* (Issue 38, pp. 1–11). W. H. Freeman and Company.
- Bandura, Albert. (1998). Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior* (Academic P, pp. 71–81). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bandura, Albert. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. In Intergovernmental Panel on Climate Change (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1–30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bandura, Albert. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 307–337.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191.
<https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes Cronbach's alpha. *BMJ*, 314(7080), 570–572.
- Block, M. E., Hutzler, Y. S., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Anorexia on Tumblr : A Characterization Study Studies on Anorexia. *Paidéia*, 22(53), 43–50. <https://doi.org/10.1590/1982->

43272253201314

- Bowlin, T., Bell, S. M., Coleman, M. B., & Cihak, D. (2015). Co-Teaching and Collaboration: Preservice Teachers' Knowledge, Attitudes, and Perceived Sense of Efficacy in Teaching Students with Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 37–57.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. *Leituras de Psicologia Para Formação de Professores*, 1986, 115–134.
<http://mx.leg.ufpr.br/lib/exe/fetch.php/projetos:educacao:bzuneck1.pdf>
- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores : um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697–708.
- Canabarro, R. C. C., Teixeira, M. C. T. V., & Schmidt, 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://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200006>
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., & Abery, B. H. (2020). The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809–823. <https://doi.org/10.12973/eujer.9.2.809>
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.010>
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Corless, I. B., Nicholas, P. K., & Nokes, K. M. (2004). Issues in Cross-cultural Quality-of-Life

- Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 15–20. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00015.x>
- DeSousa, D., Moreno, A., Gauer, G., Gus Manfro, G., & Koller, S. (2013). Revisão sistemática de instrumentos para avaliação de ansiedade na população brasileira. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 397–410.
- Dias, P. C. (2017a). 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. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001>
- Dias, P. C. (2017b). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio*, 25(94), 7–25. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>
- Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Victoria, Z., & Panagoula, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150–160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- DM, G. E. B.-L. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização ...*, 20(3), 207–210. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000300012>
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2017). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Fávero, L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. http://scholar.google.com.br/scholar?q=Análise+dos+Dados%3A+modelagem+multivariada+para+tomada+de+decisões.+&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5#0
- Fernandes, M. M., da Costa Filho, R. A., & Iaochite, R. T. (2019). Teacher self-efficacy of

- future physical education teachers in contexts of inclusion in basic education. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 25(2), 217–230. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
- Fernandez, A. P. O., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. C., Nina, K. C. F., & Pontes, F. A. R. (2016). Overview of research on teacher self-efficacy in social cognitive perspective. *Anales de Psicología*, 32(3), 793. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.220171>
- Fives, H., & Looney, L. (2009). College Instructors' Sense of Teaching and Collective Efficacy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 182–191. <http://eric.ed.gov/?id=EJ864335>
- Forlin, C. (2013). Issues of Inclusive Education in the 21st Century. *Journal of Learning Science*, 6, 67–81.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodriguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723–739. <https://doi.org/10.1080/13603111003778569>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718–730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
- Gavish, B., Bar-On, S., & Shein-kahalon, R. (2016). Beginning special education teachers in israel: perceived self-efficacy. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 287. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Gigante, J., & Gilmore, L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1568–1577. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875>
- Guil Bozal, M. (2006). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Guil Bozal, Manuel*, nº 5, 81–96.

http://institucional.us.es/revistas/anduli/5/art_6.pdf

Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(3), 229–244.

<https://doi.org/10.1027/1015-5759.11.3.147>

Herdman, M., Fox-Rushby, J., & Badia, X. (1998). A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: The universalist approach. In *Quality of Life Research* (Vol. 7, Issue 4, pp. 323–335). <https://doi.org/10.1023/A:1008846618880>

Iaochite, R., & Azzi, R. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*, 30(71), 659–669.
http://www.researchgate.net/publication/236142896_Teacher_self-efficacy_sources_scale_Exploratory_study_with_Physical_Education_Teachers/file/72e7e51653a928fc57.pdf

Iaochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, 33(4), 825–839.
<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a03v33n4.pdf>

Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., & Popadić, M. (2015). Teachers' sense of efficacy and implications for implementation of inclusive education. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 14(3), 345–365. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-9565>

Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2019). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>

Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed

methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24(Received 22 June 2007; received in revised form 20 December 2007; accepted 16 January 2008), 1919–1934.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.005>

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464–486. <https://doi.org/10.1080/00220970903292975>

Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30–41.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>

Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 73, 121–128.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001>

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). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>

Love, A. M. A. (2016). *Development of a Self-Efficacy Scale for Teachers Who Teach Kids With Autism Spectrum Disorder* (pp. 1–64). <https://doi.org/10.13023/ETD.2016.082>

Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., & Nel, N. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education Journal*, 33, 34–44.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>

- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2020). Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da Teacher efficacy for inclusive Practices (TEIP) scale. *Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru*, 26(1), 1–16.
- Matos, I. M. D. de. (2013). *Teoria dos grafos no ensino básico e secundário*. Universidade de Aveiro.
- Mattos, P., Segenreich, D., Saboya, E., Louzã, M., Dias, G., & Romano, M. (2006). Transcultural adaptation of the Adult Self-Report Scale into portuguese for evaluation of adult attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Rev. Psiq. Clín.*, 33(4), 188–194. <https://doi.org/S096758680300081X> [pii]
- Mieghem, A. Van, Struyf, E., & Verschueren, K. (2020). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018a). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, January, 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018b). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>

- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)
- Narkun, Z., & Smogorzewska, J. (2019). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important : Polish adaptation of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale. *Exceptionality Education International*, 29(02), 110–126.
- Nicolino, Victor; Zanotto, M. (2010). Revisao historica de pesquisas em analise do comportamento e educacao especial/inclusao publicadas no jaba entre 2001 e 2008. *Psicologia: Teoria E Pratica.*, 12(2), 51–79.
- Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. da C., Fernandez, A. P. de O., & Pontes, F. A. R. (2016). Sources of Self-Efficacy in Teachers. *Revista de Psicologia*, 25(1), 1–20. www.revistapsicologia.uchile.cl
- Nina, K. C. F., Silva, S. S. da C., & Pontes, F. A. R. (2020). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>
- Nuri, C., Demirok, M. S., & Direktör, C. (2017). Determination of Self-efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 160.
<https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2237>
- Ozokcu, O. (2018). Investigating preschool teachers' self-efficacy in inclusion practices in Turkey. *International Education Studies*, 11(9), 79. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p79>
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers ' self -efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234–252.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>
- Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive

- Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6.
<https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*.
<http://rer.sagepub.com/content/66/4/543.short>
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Rev Esc Enferm USP*, 43.
- Pimentel, A. G. L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiol Commun Res.*, 19(2).
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual : uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18(35), 193–208.
- Primi, R. (2010). Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(SUPPL. 1), 25–35.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500003>
- Raguindin, P. Z. J., Ping, L. Y., Duereh, F., & Lising, R. L. S. (2020). Inclusive practices of in-service teachers: A quantitative exploration of a southeast Asian context. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 787–797. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.787>
- Ramos, M. F. H. (2015). *Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência*. Universidade Federal do Pará Núcleo.
- Ramos, M. F. H., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. D. C., Ramos, E. M. L., Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2018). Characterization of basic education teachers based on the social cognitive model of job satisfaction. *Paideia*, 28(69), 1–8. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2811>

- Röhm, A., Schnöring, A., & Hastall, M. R. (2018). Impact of Single-case Pupil Descriptions on Student Teacher Attitudes Towards Inclusive Education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 37–58.
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015a). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3). <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015b). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 173–183. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schmidt, C., Nunes, D. R. de P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F. de, Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo : uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática ISSN:*, 18(1), 222–235.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205–217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>

- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KEDI Journal of Educational Policy*, 2(January), 95–114. <http://libir1.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/5482>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773–785.
<https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- 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.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97–105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Soliman, M. S. (2020). Self-efficacy Sources among General Education Teachers in Inclusive Schools : A Cross-Cultural Study. *Amazônia Investiga*, 9(30), 67–76.
- Song, J. (2016a). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- Song, J. (2016b). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- Souza, P. B. M. de, Ramos, M. D. S., Pontes, F. A. R., & Silva, S. S. da C. (2016). Coparenting:

a study of systematic literature review. *Estilos Da Clinica*, 21(3), 700.

<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i3p700-720>

Swindlehurst, K. A., Kervick, C. T., & Shepherd, K. G. (2019). Examining the perspectives of Elementary Education teachers prepared through traditional and dual license programs. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 8(1).

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Tschannen-Moran, Megan, & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585.

<https://doi.org/10.1108/09578230410554070>

Tschannen-Moran, Megan, & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tschannen-Moran, Megan, Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998a). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Tschannen-Moran, Megan, Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998b). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

<http://rer.sagepub.com/content/68/2/202.short>

Tschannen-Moran, Megan, & Johnson, D. (2011a). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.

Tschannen-Moran, Megan, & Johnson, D. (2011b). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>

- Tümekaya, G. S., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19(2), 1061–1077. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696690>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168. <https://doi.org/10.2307/2835428>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Wang, L. Y., Tan, L. S., Li, J. Y., Tan, I., & Lim, X. F. (2017). A qualitative inquiry on sources of teacher efficacy in teaching low-achieving students. *Journal of Educational Research*, 110(2), 140–150. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1052953>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137–148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O. P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

Anexo A

TESTE DE RELEVÂNCIA I (aplicado aos títulos, resumos, palavras-chave dos artigos ou no corpo do texto)

Identificação do Estudo

QUESTÕES	SIM	NÃO
O estudo está de acordo com o tema investigado?		
Foi publicado nos últimos 5 anos (2015 e 2019)?		
É um estudo envolvendo professores?		
Foi publicado nos idiomas indicados na proposta da pesquisa?		
Tem acesso livre a pesquisadores?		
Faz uso de constructos relacionados à Teoria Social Cognitiva?		

Parecer do Avaliador: () inclusão () exclusão

Anexo B

TESTE DE RELEVÂNCIA II (aplicado aos artigos na íntegra)
--

Identificação do Estudo

QUESTÕES	SIM	NÃO
O objetivo do estudo está apresentado claramente?		
Utiliza instrumento para medir autoeficácia de professores na inclusão educacional?		
Os instrumentos utilizados para coleta de dados de autoeficácia de professores na inclusão educacional estão descritos claramente?		
O estudo foi aplicado em professores?		
O procedimento de análise dos dados obtidos com os instrumentos está descrito adequadamente?		

Parecer do Avaliador: () inclusão () exclusão

Anexo C

Roteiro para Extração de informações de artigos

1. Autor
2. Ano
3. Periódico
4. Método
5. Local da pesquisa
6. Amostra
7. Nome do instrumento utilizado
8. Tipo de instrumento utilizado
9. Estrutura do instrumento
10. Validação
11. Valor do *Alfa de Cronbach*
12. Análise discriminante
13. validade de conteúdo
14. Resultados dos estudos

Anexo D

Autorização para adaptação e validação da escala *The teacher efficacy for inclusive practices scale* [TEIP] (Sharma; Loreman; Forlin, 2012).

21/10/2016	Re: Request for authorization to use the teacher Measuring eff... - Karla Nina
Re: Request for authorization to use the teacher Measuring efficacy to implement inclusive practices	
Umesh Sharma qui 20/10/2016 21:33 Para: Karla Nina <furtadokarla@hotmail.com>; 2 anexos (883 KB) TATE-Sharma-jacobs.pdf; AJSE-Sharma-Sokal.pdf;	
Dear Professor Nina, Thank you very much for your email and your interest in using the TEIP. You are most welcome to use the scale for your research. I will appreciate if you can send me a translated version after you have finished the work for our records. I am attaching two other articles that we recently published- they may be useful for your lit review or even for extending the scope of your research. Warm regards and good luck with your research. Umesh	
Associate Professor Umesh Sharma, Ph.D, MAPS Course Co-ordinator (Special Education Programs) Krongold Centre Faculty of Education Room G10A Building 5, Monash University, 57 Scenic Boulevard, Victoria 3800, Australia Telephone: +61 3 9905 4388 Facsimile: +61 3 9905 5127 Website: http://www.education.monash.edu.au/profiles/usharma	

Anexo E

Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Escala de eficácia.

Variável		KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escores Fatoriais
Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	P1	0,908	$\chi^2 = 1677,02$ $p = 0,000$	63,16	0,942 ^a	0,54	0,59	1,130
Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento.	P2				0,921 ^a	0,64	0,61	1,253
Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.	P3				0,884 ^a	0,62	0,66	1,287
Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento).	P4				0,886 ^a	0,64	0,63	1,270
Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	P5				0,929 ^a	0,59	0,76	1,350
Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.	P6				0,895 ^a	0,58	0,73	1,314
Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.	P7				0,897 ^a	0,78	0,65	1,430
Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula.	P8				0,882 ^a	0,75	0,69	1,439
Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência.	P9				0,931 ^a	0,56	0,73	1,293
Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas.	P10				0,891 ^a	0,64	0,72	1,355
Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.	P11				0,920 ^a	0,59	0,73	1,320
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.	P12				0,895 ^a	0,59	0,65	1,238
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.	P13				0,919 ^a	0,60	0,74	1,342

Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.	P14				0,910 ^a	0,48	0,68	1,154
Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.).	P15				0,914 ^a	0,64	0,74	1,382
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.	P16				0,923 ^a	0,75	0,61	1,365

Anexo F

Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção dos Índices de Experiência Direta, Experiência Vicária, Persuasão Social, Estados Fisiológicos e Emocionais.

Fontes	Variável		KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escore Fatoriais
Experiência Direta	Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	P5	0,671	$\chi^2 = 146,34$ $p = 0,000$	67,96	0,743 ^a	0,553	0,743	0,353
	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.	P12				0,665 ^a	0,790	0,889	0,561
	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.	P13				0,633 ^a	0,654	0,808	0,295
Experiência Vicária	Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	P1	0,663	$\chi^2 = 107,18$ $p = 0,000$	63,15	0,641 ^a	0,692	0,832	0,461
	Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento.	P2				0,727 ^a	0,553	0,743	0,391
	Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.	P6				0,642 ^a	0,647	0,804	0,405
Persuasão Social	Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.	P3	0,751	$\chi^2 = 331,27$ $p = 0,000$	57,37	0,744 ^a	0,522	0,722	0,284
	Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas.	P10				0,822 ^a	0,582	0,763	0,319
	Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.	P11				0,751 ^a	0,538	0,733	0,229
	Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.	P14				0,742 ^a	0,506	0,711	0,170
	Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.).	P15				0,719 ^a	0,691	0,831	0,316
Estados Fisiológicos	Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento).	P4	0,713	$\chi^2 = 287,74$ $p = 0,000$	72,67	0,808 ^a	0,446	0,641	0,300

e Emocionais	Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.	P7				0,664 ^a	0,778	0,727	0,305
	Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula.	P8				0,666 ^a	0,711	0,716	0,268
	Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência.	P9				0,758 ^a	0,623	0,789	0,426
	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.	P16				0,752 ^a	0,954	0,692	0,672

Nota: KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 - Valor do Qui-quadrado; p – Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. – Comunalidade.

Apêndice A

Parecer de aprovação do projeto de pesquisa

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepções de Professores

Pesquisador: MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87550718.4.0000.0018

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.912.010

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como proposta a investigação de categorias psicológicas no contexto escolar, sendo estas: a satisfação no trabalho, as crenças de eficácia e a autorregulação. Entende-se que explorar empiricamente tais categorias permitirá uma reflexão acerca de fatores que podem potencializar o desempenho de alunos e professores, bem como melhorar a qualidade de vida e as relações interpessoais. Intenta-se envolver professores em formação inicial, professores em serviço, alunos de cursos de graduação em pedagogia, alunos da Educação Básica, considerando os tipos e atípicos. O desenvolvimento desta proposta situa-se em escolas públicas de Belém do Pará e Castanhal. Pretende-se utilizar uma metodologia com abordagem mista (quantitativa e qualitativa) a partir de dados coletados empiricamente no campo de pesquisa. Acredita-se que os achados resultantes deste estudo pode contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, bem como para a saúde emocional dos agentes envolvidos nos contextos investigados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar as percepções sobre a docência de professores da Educação Básica, formados e em formação, avaliando os fatores promotores da satisfação no trabalho, da autorregulação e das crenças de eficácia em contexto educacional típico e inclusivo, analisando suas relações com as fontes de autoeficácia e identificando os elementos que comprometam a

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01-Sí do ICS 13 - 2º and.
Bairro: Campus Universitário do Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepcos@ufpa.br

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado Professor (a),

O objetivo desta pesquisa é investigar a autoeficácia docente, analisando suas relações com educação regular e inclusiva e suas implicações no ambiente escolar.

Caso você concorde, sua participação se dará por meio de dois questionários, aplicados na escola em que você trabalha, em datas e horários pré-definidos, nos quais será solicitado que você responda o quanto se sente capaz de ensinar. Estima-se que cada questionário tenha a duração média 30 a 45 minutos. Estes procedimentos trarão riscos mínimos para você, uma vez que acontecerão em dias e horários que não prejudiquem a sua rotina de trabalho. Espera-se que o estudo contribua para a compreensão de como as crenças de eficácia do professor podem influenciar a ação docente, de modo a impactar os resultados acadêmicos dos alunos.

As informações e resultados encontrados ao final da pesquisa poderão ser publicados em revistas e eventos científicos, mantendo o compromisso de total sigilo da sua identidade. A sua participação poderá ser interrompida no momento em que você quiser, sem causar prejuízos, basta que você nos diga.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas e/ou esclarecimentos.

Pesquisadora Responsável: Karla Furtado Nina

Orientadores: Simone Silva e Fernando Pontes

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui esclarecido sobre o objetivo da pesquisa, assim como sobre a possibilidade de retirar minha participação se assim eu desejar, sem qualquer tipo de prejuízo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de dados para análise.

Belém, ____/____/____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Apêndice C

Questionário de caracterização do participante

Estamos realizando um estudo de percepção de professores acerca de sua autoeficácia docente em classes educacionais inclusivas e sua colaboração é muito importante para esse processo. Suas respostas são confidenciais e sua identidade será preservada sob o anonimato.

Agradecemos a sua participação.

1. Idade: _____ anos
2. Sexo biológico: () Masculino () Feminino
3. Você possui religião? (Caso positivo informe por favor a religião)
() Sim _____
() Não
4. Formação (Considerar apenas os cursos concluídos. Marque todas as alternativas referentes à formação que possui):
() Magistério em nível médio
() Graduação em Pedagogia
() Outra graduação. Especifique: _____
() Especialização. Especifique: _____
() Mestrado. Especifique: _____
() Doutorado. Especifique: _____
5. Tempo de atuação no magistério: _____
6. Turno em que leciona (Caso necessário, assinale mais de uma opção):
() matutino () vespertino () noturno
7. Em que nível de ensino leciona atualmente (Caso necessário, assinale mais de uma opção):
() Ed. infantil () Ens. Fundamental I () Ens. Fundamental II () Ens. Médio

8. Tipo de instituição em que atua:
- ☐ pública ☐ privada ☐ ambas
9. Já atuou com aluno público da Educação Especial?
- ☐ Sim ☐ Não
10. Se sim, especifique o tipo de necessidade educacional do(s) aluno(s), podendo assinalar mais de uma alternativa, se necessário:
- ☐ Deficiência intelectual
- ☐ Deficiência visual
- ☐ Deficiência auditiva
- ☐ Deficiência física
- ☐ Deficiência múltipla
- ☐ Transtorno global do desenvolvimento
- ☐ Altas habilidades/superdotação
- ☐ Outro _____
11. Atualmente, qual o seu número médio de alunos por turma?
- ☐ Entre 15 a 20 alunos ☐ Entre 20 a 30 alunos ☐ Entre 30 alunos a 40 alunos
- ☐ Mais de 40 alunos.
12. Você possui formação a nível *latu senso* (especialização) em educação inclusiva?
- ☐ sim ☐ não
13. A escola ou secretaria que atualmente você trabalha oferece formação em educação inclusiva?
- ☐ sim ☐ não
14. Caso positivo, com qual frequência você participa dessas formações?
- ☐ 1 vez por semana ☐ 1 ou 2 vezes por mês ☐ 1 ou 2 vezes por semestre ☐ 1 ou 2 vezes por ano

Apêndice D

Escala de Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas [EEDPI] - (Martins & Chacon, 2020).

ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

Nome: _____

Data: _____

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.

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

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

Item	1	2	3	4	5	6
	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
	DT	D	DP	CP	C	CT
12 Consiço 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.	1	2	3	4	5	6
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.	1	2	3	4	5	6
14 Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.	1	2	3	4	5	6
15 Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.).	1	2	3	4	5	6

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

Apêndice E

Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes [Efaed] – (Iaochite & Azzi, 2012).

ESCALA SOBRE FONTES DE AUTOEFICÁCIA

(para uso do pesquisador)

Prezado (a) professor (a),

Considerando suas respostas na escala cronças docentes aponte em que medida você concorda que as afirmações abaixo estão relacionadas com a construção de suas cronças sobre sua capacidade para ensinar no contexto escolar. Para responder, leve em consideração sua realidade como professor (a), seu público alvo e a instituição em que trabalha. Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das afirmações abaixo marcando sua resposta numa escala de 1 a 6, representando um contínuo entre totalmente falso e totalmente verdadeiro. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos a sua colaboração.

Respostas de Docentes - Item 5, 10, 12 e 13

Respostas de Docentes - Item 1, 2 e 6

Respostas de Docentes - Item 3, 11, 14 e 15

Respostas de Docentes e Pesquisadores - Item 4, 7, 8, 9 e 16

Totalmente
falso

Totalmente
verdadeiro

1. O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.	1 2 3 4 5 6
2. Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
3. Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor (a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
4. Quando percebo que estou ansioso (a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
5. As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
6. Assistir a filmes e ou a vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
7. Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
8. Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
9. Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
10. Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
11. Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
12. A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
13. Enfrentar situações desafiadoras e que demandam mais esforço como professor (a), contribuem para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
14. Observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazem, como fazem etc. – influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
15. Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor (a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6
16. Mudanças no meu humor durante minha prática como professor (a) afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1 2 3 4 5 6

Apêndice F

Versão brasileira traduzida e adaptada do *The Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale* [TEIP] – (Nina, Silva & Pontes, 2020).

Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas

Esta pesquisa foi elaborada a fim de ajudar no entendimento dos fatores que influenciam o êxito das atividades rotineiras de classe na criação de um ambiente inclusivo. Em uma sala de aula inclusiva, estudantes com diversas habilidades e origens aprendem juntos, estando disponíveis a professores e alunos os auxílios necessários.

Indique, por favor, o número que melhor representa sua opinião sobre cada afirmação. Por favor, tente responder todas as perguntas.

	1 Discordo totalmente DT	2 Discordo D	3 Discordo em parte DP	4 Concordo em parte CP	5 Concordo C	6 Concordo totalmente CT
1. Eu consigo criar expectativas claras relacionadas ao comportamento dos alunos.						
2. Eu sou capaz de acalmar um estudante que é disruptivo (como gritar, jogar objetos nos colegas, levantar do lugar sem autorização) ou barulhento.						
3. Eu consigo fazer os pais se sentirem à vontade de vir à escola.						
4. Eu consigo orientar as famílias a ajudarem os seus filhos a se saírem bem na escola.						
5. Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.						
6. Eu consigo fornecer desafios apropriados a alunos muito capazes.						
7. Tenho confiança na minha habilidade de prevenir comportamentos disruptivos em sala de aula, antes que ocorra.						
8. Eu consigo controlar comportamentos disruptivos (como gritar, jogar objetos nos colegas, levantar do lugar sem autorização) em sala de aula.						
9. Eu confio na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares de seus filhos com deficiência.						

-
10. Sou confiante ao desenvolver atividades de aprendizagem que contemplem as necessidades individuais de alunos com deficiência.
-
11. Eu sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.
-
12. Eu posso colaborar com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes, ou seja, aquele professor que prestam assessoria as escolas regulares que possuem alunos com necessidades educativas especiais incluídos, e fonoaudiólogos) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência.
-
13. Eu sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares e outros professores) para ensinar estudantes com deficiência na sala de aula.
-
14. Eu confio na minha capacidade de fazer com que alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.
-
15. Eu consigo usar várias estratégias de avaliação (por exemplo, testes adaptados, avaliação baseada no desempenho, etc)
-
16. Sou confiante ao repassar informações a outras pessoas que sabem pouco sobre leis e políticas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiências
-
17. Sou confiante ao lidar com estudantes que são fisicamente agressivos
-
18. Sou capaz de apresentar uma explicação alternativa ou um exemplo quando os alunos estão confusos.
-

Apêndice G ***The teacher efficacy for inclusive practices scale (TEIP) de (Sharma; Loreman; Forlin, 2012).***

I must select the number that best represents your opinion about each of the statements.

Please attempt to answer each question

1	2	3	4	5	6	
Strongly disagree	Disagree	Disagree somewhat	Agree somewhat	Agree	Strongly agree	
	SD	D	DS	AS	A	SA
I can make my expectations clear about student behaviour (15)	1	2	3	4	5	6
I am able to calm a student who is disruptive or noisy (12).	1	2	3	4	5	6
I can make parents feel comfortable coming to school (25).	1	2	3	4	5	6
I can assist families in helping their children do well in school (19).	1	2	3	4	5	6
I can accurately gauge student comprehension of what I have taught (6).	1	2	3	4	5	6
I can provide appropriate challenges for very capable students (7).	1	2	3	4	5	6
I am confident in my ability to prevent disruptive behaviour in the classroom before it occurs (10).	1	2	3	4	5	6
I can control disruptive behaviour in the classroom (11).	1	2	3	4	5	6
I am confident in my ability to get parents involved in school activities of their children with disabilities (24).	1	2	3	4	5	6
I am confident in designing learning tasks so that the individual needs of students with disabilities are accommodated (5).	1	2	3	4	5	6
I am able to get children to follow classroom rules (13).	1	2	3	4	5	6

Continued						
	SD	D	DS	AS	A	SA
I can collaborate with other professionals (e.g., itinerant teachers or speech pathologists) in designing educational plans for students with disabilities (26).	1	2	3	4	5	6
I am able to work jointly with other professionals and staff (e.g., aides, other teachers) to teach students with disabilities in the classroom (23).	1	2	3	4	5	6
I am confident in my ability to get students to work together in pairs or in small groups (8).	1	2	3	4	5	6
I can use a variety of assessment strategies (e.g., portfolio assessment, modified tests, performance-based assessment, etc.) (1)	1	2	3	4	5	6
I am confident in informing others who know little about laws and policies relating to the inclusion of students with disabilities (28).	1	2	3	4	5	6
I am confident when dealing with students who are physically aggressive (14).	1	2	3	4	5	6
I am able to provide an alternate explanation or example when students are confused (2).	1	2	3	4	5	6

*Numbers in parentheses indicate that item's number in the original 29-item scale.