

Flávia Serra Galdino

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA**



Universidade Fernando Pessoa

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho

Porto, 2021

Flávia Serra Galdino

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA**

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial, sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2021

RESUMO

O desempenho do professor é fator imprescindível para a efetiva implantação da escola inclusiva. Por isso, é necessário que os professores se julguem capazes de ensinar alunos com deficiência em sala de aula comum. Deste modo, a autoeficácia docente é fundamental no sucesso da educação inclusiva, bem como as atitudes docentes que devem ser positivas em relação a inclusão. Assim, o principal objetivo deste estudo é compreender as correlações existentes entre o nível de autoeficácia docente e as atitudes inclusivas e investigar como estes dois constructos se comportam quanto as variáveis sociodemográficas, profissionais e trabalhistas. Este estudo foi desenvolvido em dez escolas públicas do ensino regular, localizadas no município de Piancó-Paraíba. Utilizou-se uma metodologia de natureza quantitativa e de cariz exploratório. Participaram deste estudo cento e sessenta e sete professores que atuam nessas escolas, respondendo a um questionário e mais três instrumentos: o Questionário Sociodemográfico, profissional e trabalhista; a escala “The Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP), a escala “Teacher Efficacy Scale” (TES) e “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”. Os dados coletados foram interpretados e analisados, com o programa em SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Conclui-se que os professores pesquisados se mostraram sensíveis e favoráveis a assumirem atitudes inclusivas, com o objetivo de contribuírem com o processo de aprendizagem do aluno. Os resultados mostraram que os professores apresentaram um nível elevado de autoeficácia docente. Constatou-se ainda existir uma correlação positiva entre a autoeficácia docente e a disposição dos professores em assumirem práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula. Percebeu-se também, que professores que apresentam atitudes inclusivas tendenciam a adotarem comportamentos inclusivos. Infere-se ainda dentro dos resultados, que quanto maior o número de idade do docente, maior sua autoeficácia e maior a sua tendência em aplicar práticas inclusivas.

Palavras-chave: Autoeficácia Docente; Atitudes Inclusivas; Aluno com deficiência

ABSTRACT

The teacher's performance is an essential factor for the effective implementation of an inclusive school. Therefore, it is necessary that teachers believe they are capable of teaching students with disabilities in a common classroom. Thus, teacher self-efficacy is fundamental for the success of inclusive education, as well as teacher attitudes that must be positive towards inclusion. Thus, the main objective of this study is to understand the correlations between the level of teaching self-efficacy and inclusive attitudes and investigate how these two constructs behave in terms of sociodemographic, professional and labor variables. This study was carried out in ten public schools of regular education, located in the city of Piancó-Paraíba. A quantitative and exploratory methodology was used. One hundred and sixty-seven teachers who work in these schools participated in this study, answering a questionnaire and three other instruments: the Sociodemographic, professional and labor questionnaire; the scale "The Teacher Efficacy for Inclusive Practices" (TEIP), the scale "Teacher Efficacy Scale" (TES) and "Inclusive Beliefs, Attitudes and Practices". The collected data were interpreted and analyzed using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program. It is concluded that the surveyed teachers were sensitive and favorable to adopting inclusive attitudes, with the aim of contributing to the student's learning process. The results showed that teachers showed a high level of teaching self-efficacy. It was also found that there is a positive correlation between teacher self-efficacy and the willingness of teachers to assume inclusive pedagogical practices in the classroom. It was also noticed that teachers who have inclusive attitudes tend to adopt inclusive behaviors. It is also inferred from the results that the higher the number of teachers' age, the greater their self-efficacy and the greater their tendency to apply inclusive practices.

Keywords: Teaching Self-Efficacy; Inclusive Attitudes; disabled student

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, Nossa senhora de Aparecida e Santa Dulce, que me deram força, inspiração e fé, Eles me seguraram quando quis fraquejar.

À ciência, fonte inesgotável de inquietude, confluência infinita de toda nossa finitude humana.

Ao amor, e os sentimentos positivos, que nos permitem superar a dor de SER.

A rotina, que nos ensina a beleza de cada detalhe, e nos permite fazer do dia a dia um aprendizado constante para a felicidade.

A família, porto seguro das horas incertas.

Aos amigos que com sopros carinhosos me incentivaram a voar.

A vida, que seja eterna enquanto dure.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho, por ter sido ícone e exemplo de profissional, ter conduzido com maestria a minha busca por respostas, ter sido bússola para minhas dúvidas e por fim, fazer aflorar neste estudo o meu exercício diário de aprendizado no entendimento da importância da ética e do respeito a produção científica.

A mamãe por ser minha diva, de quem sou fã incondicional. Ela sempre acreditou que eu chegaria lá. A meu pai *in memoriam* por ser o meu eterno par e meu cúmplice em todos os meus projetos de vida.

A meus filhos Daniel e Beatriz, a meu neto Lucas e minha nora Mariana, sem eles a vida não teria razão de ser.

A meus amigos, os de ontem, hoje e sempre, pessoas que chegaram e fizeram morada em meu coração.

A minha amiga Wanderlândia, a quem carinhosamente chamo de neguinha, por ter verdadeiramente me acompanhado e me incentivado em todas as etapas deste trabalho.

A “Drica”, amiga muito presente, sua expressão facial me serve de bússola, e me diz sobre quais seriam as decisões mais acertadas. A você Adriana meus sinceros agradecimentos por se dedicar com tanto carinho e ser parceira incontestemente de tantos sonhos e projetos.

Agradecendo a você amiga Rayanne, com seu jeito peculiar de amiga incondicional, sua disponibilidade generosa e seu raciocínio privilegiado, o seu apoio fez toda diferença para a conclusão desse trabalho.

Meus colegas de mestrado, que dividiram comigo a delícia de uma convivência cheia de companheirismo.

Aos professores que gentilmente participaram deste estudo, contribuindo para que fosse possível realizá-lo.

A todos os que me ajudaram ao longo desta caminhada, principalmente aos que conviveram com paciência comigo, quando o bom humor se ausentava e eu não conseguia ser uma boa companhia, pelo cansaço ou quando tudo parecia travado, inclusive meu raciocínio.

INDÍCE GERAL

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE TABELAS	XIII
LISTA DE GRÁFICOS.....	XIV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XVI
INTRODUÇÃO.....	- 1 -
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 6 -
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 7 -
i. Contexto histórico da educação Inclusiva	- 7 -
ii. As Deficiências e Transtornos.....	- 8 -
ii.i. Transtorno da Leitura	- 10 -
ii.ii. Transtorno da Matemática.....	- 10 -
ii.iii. Transtorno da Expressão Escrita	- 10 -
ii.iv. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).....	- 11 -
ii.v. Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	- 11 -
ii.vi. Síndrome de Rett	- 12 -
ii.vii. Trissomia do cromossomo 21.....	- 12 -
ii.viii. Transtorno desafiador e opositivo (TOD)	- 13 -
iii. Ferramentas e recursos para inclusão de alunos com deficiência na escola regular brasileira	- 13 -
iv. A autoeficácia.....	- 19 -
iv.i. A concepção da autoeficácia	- 19 -
iv.ii. Fontes das Crenças da Autoeficácia.....	- 20 -
iv.iii. Autoeficácia do professor na inclusão	- 24 -
v. Atitudes.....	- 26 -
vi. Aspectos que influenciam a autoeficácia docente e práticas inclusivas.....	- 29 -
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	- 37 -
CAPÍTULO 2. ESTUDO EMPÍRICO	- 38 -
1 Problemática.....	- 38 -

2 Objetivo do Estudo	- 38 -
3. Hipóteses	- 39 -
4. Metodologia.....	- 40 -
5 Instrumentos	- 40 -
6 Procedimentos	- 42 -
7 Técnicas de Análise de dados.....	- 44 -
8 Caracterização da População e Amostra	- 46 -
CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS...	
.....	- 50 -
1. Apresentação dos resultados.....	- 50 -
CAPÍTULO 4. CONCLUSÕES	- 98 -
REFERÊNCIAS	- 102 -
ANEXOS.....	- 111 -
Anexo 1 – Questionário sociodemográfico e trabalhista.....	- 111 -
Anexo 2 – T.E.S - “Teacher Efficacy Scale”.	- 112 -
Anexo 3 – Questionário TEIP - The Teacher Efficacy for Inclusive Practices.....	- 114 -
Anexo 4 – “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”	- 117 -
Anexo 5 – Parecer Substanciado – Plataforma Brasil	- 121 -
Anexo 6 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	- 129 -
Anexo 7 – Solicitação de Autorização para a Investigação.....	- 131 -
Anexo 8– Termo de Responsabilidade.....	- 133 -

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil da Amostra.....	- 46 -
Tabela 2. Variáveis profissionais	- 47 -
Tabela 3. Variáveis trabalhistas.....	- 49 -
Tabela 4. Consistência interna do questionário segundo o valor de alfa de Cronbach.....	- 50 -
Tabela 5. Alfa de Cronbach relacionados com os Instrumentos utilizados.....	- 51 -
Tabela 6. Resultados do Questionário T.E.S. – “Teacher Efficacy Scale”.	- 52 -
Tabela 7. Resultados do Questionário TEIP The Teacher Efficacy for Inclusive Practices - Sentido de eficácia para implementar práticas inclusivas.	- 59 -
Tabela 8. Resultados do Questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”, Bloco I.	- 67 -
Tabela 9. Resultados do Questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”, Bloco II.....	- 73 -

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Dispersão de TES-Pontos versus Idade.....	- 81 -
Gráfico 2. Variáveis Idade.....	- 90 -

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Variáveis de gênero	- 80 -
Quadro 2. Variáveis de Habilitação.....	- 81 -
Quadro 3. Variáveis profissionais	- 82 -
Quadro 4. Variáveis de Desempenho de função	- 83 -
Quadro 5. Variáveis de Capacitação.....	- 83 -
Quadro 6. Variáveis de nível de ensino	- 84 -
Quadro 7. Variáveis de número de alunos por turma	- 84 -
Quadro 8. Variáveis de Curso de Formação.....	- 85 -
Quadro 9. Variáveis de ensino de crianças com NEE	- 86 -
Quadro 10. Variáveis de existência de crianças com NEE.....	- 86 -
Quadro 11. Variáveis trabalhistas.....	- 87 -
Quadro 12. Variáveis pessoais.....	- 88 -
Quadro 13. Variáveis Habilitação Acadêmica	- 89 -
Quadro 14. Variáveis Profissionais	- 91 -
Quadro 15. Variáveis Desempenho de função na área do ensino regular e do ensino especial	- 92 -
Quadro 16. Variáveis Capacitação para educação especial.....	- 93 -
Quadro 17. Variáveis nível de ensino que leciona	- 93 -
Quadro 18. Variáveis número de alunos por turma.....	- 94 -
Quadro 19. Variáveis curso de formação	- 94 -
Quadro 20. Variáveis tipo de vínculo.....	- 95 -
Quadro 21. Variáveis Ensinou crianças com NEE	- 96 -
Quadro 22. Variáveis existe crianças com NEE na sua turma	- 96 -

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
C	Concordo
CA	Completamente de Acordo
CD	Completamente em Desacordo
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CP	Concordo Parcialmente
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
CT	Concordo Totalmente
D	Discordo
DP	Discordo Parcialmente
DT	Discordo Totalmente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDEB	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Levemente de Acordo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LD	Levemente em Desacordo
MA	Moderadamente de Acordo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PB	Paraíba
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologias Assistivas
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TEIP	The Teacher Efficacy for Inclusive Practices
T.E.S	Teacher Efficacy Scale
TICs	Tecnologias de Informações e Comunicações
TOD	Transtorno Desafiador e Opositivo

INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e Pressupostos da Investigação

A escolha desse tema se deu em função da dificuldade para construir a efetiva implantação da escola inclusiva, na prática diária da rede regular de ensino do sistema educacional brasileiro. Um dos principais gargalos existentes e citados nos estudos correspondentes a autoeficácia docente, diz respeito as atitudes dos professores devido a insegurança relatada pelos mesmos em lidar junto aos alunos com deficiência.

1.2 Relevância e Contribuição da Investigação

O tema desta investigação surgiu com o objetivo de conhecer e aprofundar informações sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência. A pesquisadora atendendo como médica e professora de um hospital universitário que recebe pessoas com deficiências, durante o acolhimento desses sujeitos, responde a inúmeros questionamentos, incluindo a prescrição de laudos médicos sobre a possibilidade de pessoas com deficiência serem capazes de apreender conteúdos ministrados em salas de aulas do ensino regular, sendo o desejo de conhecer melhor o processo de aprendizagem dessas pessoas, uma motivação para mergulhar nesse tema.

Em levantamento feito pelo censo escolar de 2017, observou-se em valores quantitativos, que 57,8 % das escolas de ensino regular no Brasil, matricularam alunos com deficiências, ou seja, mais da metade das escolas do sistema educacional brasileiro, acolheram alunos que apresentavam algum tipo de deficiência. Por esse motivo, existe a necessidade de ampliar conhecimentos nesta área específica, e dessa forma através da construção de embasamentos, facultem-nos o encontro de respostas para perguntas que chegam através de pais, professores ou outros profissionais, que acompanham o tratamento e a evolução desses alunos.

Segundo Silva (2009). a educação inclusiva traduz um modelo educacional onde alunos com deficiência , estudam em escolas comuns, junto com colegas sem deficiência .

O acesso ao ensino de forma integral, universal e de qualidade, para todos os alunos, com ou sem deficiência, permitem eliminar preconceitos, discriminação, atitudes excludentes ou práticas segregatórias. É imperativo cultivar a solidariedade, a criatividade, estimulando os ganhos que advém da diversidade.

Brandão e Ferreira (2013), defende que dentro do universo da assimilação de conteúdos, todos os alunos são diferentes, visto que apresentam particularidades pessoais, motivações e interesses diversos. Além do entendimento de que todos são singulares e especiais perante o sistema educacional, precisa-se estabelecer que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e suas características individuais. O aluno jamais pode ser identificado ou rotulado pelas semelhanças ou diferenças existentes entre ele e seus pares.

O grande desafio das diferenças no mundo da escola inclusiva, é assegurar o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, buscando atingir o objetivo crucial da educação, que é preparar cidadãos para a vida. Há de chegar o dia em que nenhuma escola irá precisar ser taxada de regular ou inclusiva, mas sim e unicamente, ser conhecida como uma escola comum, onde seus alunos convivem entre si, com suas particularidades e diferenças, até porque todos são diferentes, a cada novo imolar, a cada novo respirar, a cada novo aprendizado.

Cultivar a empatia, a tolerância e a colaboração cidadã, nos tornando mais humanos, mais fortes e mais heróis de nós mesmos. Por isso, acredita-se na sensibilização individual e coletiva da sociedade, principalmente dos atores desse processo educacional inclusivo, quer seja, pais, alunos, professores, gestores, trabalhadores, terapeutas, membros do Ministério Público, ou toda e qualquer pessoa que exerça alguma influência na comunidade escolar.

É imperativo que esse tema se torne de domínio público e acessível a todos, que façam parte das rodas de conversas, que as pessoas possam desenvolver suas opiniões e expressá-las com desenvoltura através do senso comum, que se entranhe no inconsciente coletivo fazendo com que a educação inclusiva esteja inserida no cardápio das relações sociais. Enquanto estudiosos e pessoas pertencentes ao mundo da educação e do convívio junto a alunos com deficiências debatem sobre o tema, ele corre o risco de permanecer

restrito, fugindo totalmente do seu principal objetivo, que é incluir os excluídos, e de incluir-se de uma vez por todas na vida cotidiana da sociedade. Acredita-se que desmistificar significa tornar rotineira a cultura das diferenças, dessa forma tem-se muito mais pessoas com atitudes inclusivas, o que é essencial para que se alcance a escola de todos.

Em nenhum momento deve-se acreditar que será simples ou fácil, mas, o ato de educar alunos com deficiência, jamais poderá ser encarado como obstáculo ou fardo, e sim como desafio e oportunidade.

Segundo Azzi, Polydoro e Maciel (2005), a autoeficácia é fundamental para que o indivíduo confie na sua capacidade e busque tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras e persista na superação de obstáculos mesmo diante de adversidades.

Leonardo, (2017), aborda a autoeficácia do professor como o julgamento pessoal de seu potencial para ensinar alunos de forma satisfatória nos mais variados contextos. Para Faria e Camargo (2018), a autoeficácia é de grande valia na adoção de práticas inclusivas pelos docentes.

As atitudes docentes vem sendo outro tema importante no rol dos estudos usados para avaliarem medidas de práticas educativas inclusivas. Como a inclusão é uma realidade das nossas escolas, torna-se relevante investigar quais são as práticas e as atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com deficiências, no contexto de sala de aula comum. Desta forma, é importante a abordagem deste domínio para que se conheça mais profundamente o seu impacto na área da atuação pedagógica.

As medidas necessárias para implantação da escola inclusiva, só serão tangíveis se os docentes apresentarem atitudes positivas face as mudanças adotadas. Indiscutivelmente o progresso da implantação da escola inclusiva no ensino regular está diretamente relacionado com a crença do professor na sua capacidade de executar tarefas inclusivas e nas suas atitudes frente a adoção de comportamentos inclusivos em sala de aula.

Assim, o principal objetivo deste trabalho é estudar a interferência do nível de autoeficácia dos professores nas atitudes inclusivas destes docentes, bem como, se existe relação entre estes dois constructos com as variáveis pessoais, profissionais e trabalhistas dos entrevistados. Outrossim, pretende-se colaborar para efetiva implementação da educação inclusiva no Brasil.

1.3 Orientação Metodológica

Utilizou-se uma metodologia de natureza quantitativa e de cariz exploratório. Participaram deste estudo cento e sessenta e sete professores que atuam nestas escolas, respondendo a um questionário e mais três instrumentos: o Questionário Sociodemográfico, profissional e trabalhista; a escala “The Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP), a escala “Teacher Efficacy Scale” (TES) e o instrumento “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”. Os dados coletados foram interpretados e analisados, com o programa em SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

1.4 Estrutura do Trabalho

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos, o primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico, o segundo capítulo discorre sobre o estudo empírico, o terceiro capítulo está relacionado com a apresentação e discussão dos resultados encontrados, o quarto e último capítulo discorre sobre as conclusões.

No capítulo inicial, procura-se fazer um breve relato sobre a legislação e as ferramentas metodológicas existentes no Brasil, com intuito de contextualizar o tema. Prosseguiu-se com o enquadramento teórico, onde discorre-se sobre autoeficácia a partir da Teoria sociocognitiva de Bandura, bem como da autoeficácia docente. Faz-se ainda uma abordagem conceitual do constructo atitude e das atitudes inclusivas dos docentes.

No segundo, tendo como enfoque o estudo empírico, apresenta-se a problemática do estudo, explanando-se os objetivos, as hipóteses, as questões da metodologia científica, dentre estes, abordando o tipo de pesquisa, a população amostra, os instrumentos utilizados

para a coleta de dados, bem como todos os procedimentos adotados. No terceiro capítulo apresenta-se a análise dos resultados que foram encontrados. No quarto capítulo, faz-se as conclusões e por fim apresenta-se as referências bibliográficas e os anexos do estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. UM BREVE RELATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

i. Contexto histórico da educação Inclusiva

No final do séc. XVIII e início do séc. XIX as pessoas que possuíam alguma necessidade especial, viviam o segregamento em espaços que “cuidavam” de doentes. E conseqüentemente, vieram as instituições que acolhiam, oferecendo o que ficou conhecido como educação especial. Após a segregação, surge no séc. XX, a integração que buscava defender os direitos inerentes da pessoa com deficiência e por consequência, a sua inserção na educação inclusiva (Minetto, 2010).

Contudo, o processo de acolhimento e inclusão não se dá por meio da segregação e muito menos pela integração e sim através da verdadeira inclusão. Uma educação inclusiva, requer uma escola inclusiva que “tem como mote a participação plena e compartilhada de todos os sujeitos no processo educacional” (Menino-Mencia et al, 2019, p.1)

Uma escola inclusiva pode ser construída com base na legislação e com a intervenção da equipa da educação. O processo pedagógico e todos os atores envolvidos na educação inclusiva precisam estar alinhados e também, dispostos a contribuir com o processo de aprendizagem do aluno com deficiência (Silva, 2011).

Considerada como “direito de todos”, a educação no Brasil, tem sua garantia fincada na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, de forma a assegurar todo o processo de formação do sujeito. Neste sentido, “a inclusão é garantida por leis e documentos oficiais, que defendem a criação e execução de políticas públicas para a formação de professores para a educação inclusiva”. (Silva e Carvalho,2017, p.294)

A inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectivada como educação inclusiva. Isto significa que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas. O que só é possível se aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros, como a investigação evidenciou. Nunca é demasiado recordar que todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentem. (Silva, 2011, p.120)

Todavia, vale ressaltar que o processo inclusivo na Educação, não depende exclusivamente de políticas públicas e nem de leis, é preciso que as escolas e os profissionais que atuam diretamente junto aos alunos com deficiência estejam dispostos a fazerem a diferença no processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

A escola inclusiva implica mudanças relativamente à atitude com que a perspectivamos, que pode determinar o sucesso ou o insucesso dos alunos; à prática pedagógica que a comunidade escolar desenvolve, que deve ter implícita a cooperação ou, no mínimo, a colaboração entre todos os atores que intervêm no seu espaço; à organização e à gestão da escola que, frequentemente, quando as situações são mais complexas tem de implementar projetos, tantas vezes parecerias com outras instituições, de modo a garantir uma resposta a mais adequada possível aos alunos que carecem dela. (Silva, 2011, p.121)

São as mudanças físicas promovidas nas escolas e a presença de atitudes que garantem ao sujeito a sua plena inclusão. A interação de aprendizagens significativas, a forma que os alunos são acolhidos pelos colegas e professores, e os recursos pedagógicos oferecidos também fazem com que todo o processo seja de fato inclusivo.

ii. As Deficiências e Transtornos

Para compreender o contexto do aluno com deficiência relacionado ao processo de inclusão escolar, deve-se conhecer alguns conceitos, buscando ampliar o entendimento dos problemas que cursam com déficit de aprendizagem. Segundo Mariano (2017), a abordagem sobre alunos com deficiência está sendo incrementada pela presença forte do viés da cidadania com o advento do conceito social da deficiência e a necessidade da superação de barreiras existentes no entorno social que envolve o indivíduo.

A princípio faz-se necessário clarificar o que difere as dificuldades dos transtornos de aprendizagem, uma vez que dentro desse universo, identifica-se fatores intrínsecos e extrínsecos ao aluno. Os fatores intrínsecos, endógenos ao aluno, referem-se a problemas nas condições neurobiológicas, em especial no desenvolvimento e amadurecimento neurológico do córtex cerebral, que serão traduzidos em inadequação dos mecanismos de aprendizagem. Enquanto os fatores extrínsecos, exógenos ao aluno, estão relacionados com contextos externos ao estudante, identificados como condições ambientais desfavoráveis, situações econômicas precárias, determinantes sociais adversos,

problemas familiares, professores pouco capacitados, escolas com precárias estruturas físicas e programas pedagógicos falhos, dentre outros. (Gomez e Terán, 2014)

De acordo com Costa Filho (2016), no corpo da Lei 13.146/2015, são identificados como critérios para definição de pessoa com deficiência, a presença de impedimentos a longo prazo para que a mesma tenha uma vida com sociabilidade digna em função da existência de deficiências de cunho físico, mental, intelectual ou sensorial e que estes fatores somados as inúmeras barreiras, torne desigual o acesso dessa pessoa as fermentas da vida social diária, em relação a outros indivíduos.

Pode-se citar os seguintes tipos:

Deficiência Física: relacionada a presença de alteração comprometedora de parte ou no todo do organismo humano acarretando déficit de funcionalidade interferindo na movimentação, funcionamento do corpo e/ou na locomoção do sujeito;

Deficiência Visual: diagnosticada como déficit visual, com perda total ou significativa da visão;

Deficiência Auditiva: diagnosticada como déficit total ou parcial da audição, surdez, ou diminuição comprometedora, medidas em decibéis (pelo menos 41 decibéis);

Deficiência Intelectual: déficit da capacidade intelectual, diagnosticada em um espectro que pode ir de leve a profundo, causando prejuízo cognitivo, comportamental, emocional, inabilidades, dentre outros.

Deficiência Múltipla: relacionada a presença concomitante de duas ou mais deficiências diagnosticadas em um indivíduo. (Cordioli, 2014, p.9)

Vale ressaltar que os distúrbios neurológicos, especificamente os que interferem patologicamente com o desenvolvimento do sistema nervoso central, repercutem consideravelmente no processo de escolarização, variando conforme a severidade do acometimento, expressando-se desde um grau leve, ao moderado ou profundo, causando injúria nas habilidades cognitivas, perturbando a capacidade perceptiva, podendo se expressar com comprometimento de memória, da fala, da interação social, do intelecto, atenção, raciocínio, dentre outros. A causa ainda é ponto de debate não havendo consenso elucidativo, sendo considerado fontes etiológicas multicausais, dentre elas predominam os relacionados a uma interação de gênese genética com fatores ambientais e sociais. Utilizando como parâmetro para avaliação e diagnóstico os dois manuais, CID 10 e o DSM-V, percebe-se que se agrupam em transtornos que afetam a leitura, dislexia, transtornos específicos da escrita, disgrafia/disortografia, e os que prejudicam no aprendizado da matemática, discalculia.

ii.i. Transtorno da Leitura

Conforme a literatura de Moojen e Rodrigues (2016), a Dislexia é identificada como um déficit específico da leitura, relacionado a interferências de origem neurológica na capacidade do aluno para entender a simbologia escrita, comprometendo a interpretação e fluência dessa linguagem, tornando o estudante pouco compreensivo, lento, e incorreto no ato da leitura, sem que haja problemas do intelecto ou injúrias que comprometam a visão, respeitando a exigência para interpretação ortográfica compatível com sua idade. O transtorno específico da leitura irá reverberar na ortografia.

ii.ii. Transtorno da Matemática

A discalculia está relacionada na apreensão de conhecimentos ligados aos números e sua correlação lógica com o contexto real circundante. O raciocínio para entender enunciados matemáticos, solucionar operações matemáticas, quantificar em linguagem numérica, enfim, interpretar a linguagem dos números sem que haja alguma outra justificativa orgânica, desde que, o grau de dificuldade esteja compatível com o conteúdo previsto para aquisição de competências relacionadas a idade cronológica e o programa de aprendizado previstos para o aluno, configuram um transtorno específico da Matemática. Doravante, é comum encontrar associação entre este transtorno com a dislexia (Bernardi, 2011).

ii.iii. Transtorno da Expressão Escrita

Segundo Ferreira (2015), os transtornos de expressão escrita podem estar relacionados a disgrafia e a disortografia. A disgrafia relaciona-se com inadequações integrativas elaboradas da escrita, expressando desordens visuais e motoras relacionadas as representações gráficas das letras, fazendo surgir uma escrita que passa a aparentar as seguintes características: sem organização, sem qualidade compreensiva, com inúmeros erros gramaticais, signos literários sem significado compatível, com letras indecifráveis, produção textual com erros de pontuação repetidos e grosseiros, desorganização de ideias no curso de um texto, sem clareza na estética de parágrafos, produção caligráfica disforme e com traçado irregular, imprecisão na construção das palavras, rasuras em excesso, dentre outros.

Por conseguinte, a disortografia relaciona-se mais com uma incorreção na escrita, onde encontra-se troca de letras nas palavras, junção inadequada de signos gráficos, sílabas usadas de maneira irregular, palavras escritas sem separação, subtração de vogais e/ou consoantes, sendo claramente uma série de erros ortográficos sem a presença de fatores motores associados. Para que seja adequadamente identificado, esse distúrbio deve ser precedido da fase de aprendizagem correspondente a leitura e escrita. Percebe-se a vinculação entre esse transtorno e a dislexia, porém a recíproca não é necessariamente verdadeira.

Ademais, além dos transtornos específicos da aprendizagem, destacam-se outros transtornos que advém de problemáticas atreladas a disfunções no desenvolvimento neurológicos desde sua origem, dentre esses:

ii.iv. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

São relacionados três grupos de TDAH, os predominantemente desatentos, os predominantemente hiperativos/impulsivos e os combinados. É perceptível algumas características durante o convívio escolar, quando a motricidade é comprometida e a dificuldade de selecionar e focar a atenção passam a serem fatores determinantes para a instalação de déficit na aprendizagem, comprometendo a capacidade organizacional do aluno e a relação interpessoal com os seus pares (Rotta (2016), Oliveira (2019), Russell e Sulkes (2020)).

ii.v. Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Os alunos diagnosticados com TEA, apresentam distúrbios nas habilidades sociais, com relações interpessoais comprometidas, padrões restritivos de escolhas e interesses, maneirismos, hipersensibilidade auditiva, corporal e a outros tipos de exposição sensorial, além de alterações significativas do comportamento, comprometimento nas variadas formas de comunicação, repetições mecânicas de sons, gestos e atitudes posturais, presença de rituais imotivados e comportamentos sem justificativas aparentemente racionais, além de dificuldade na linguagem, em especial na fala. É uma patologia com

evolução e prognóstico variável, com um grau de acometimento espectral, o que vai determinar o nível de comprometimento no percurso evolutivo dos mais variados níveis existenciais do ser humano (Menezes, 2012).

ii.vi. Síndrome de Rett

Trata-se de uma patologia de natureza genética, prevalente no sexo feminino, evoluindo com evidente rebaixamento nas funções neurológicas e com forte comprometimento das funções motoras.

Em geral inicia-se por um processo de estagnação do desenvolvimento encefálico, interação interpessoal e socialização comprometida, com retraimento social profundo, rápida evolução dos sintomas nefastos e negativos, relacionados ao comprometimento no desenvolvimento cerebral. Inicialmente observa-se extrema irritabilidade e crises de choro frequentes sem aparente motivação, com comprometimento da linguagem em especial da fala e estereotípias (Silva, 2011).

Os distúrbios da motricidade se instalam, e também são progressivos podendo comprometer de maneira significativa os movimentos corporais, sendo muito comum a presença de escoliose associados aos distúrbios respiratórios. A evolução possui um grau de extrema severidade na deficiência mental o que confere um prejuízo nefasto dessa síndrome em relação a qualidade de vida, tendo essas pessoas uma sobrevida média em torno de vinte anos (Silva, 2011)

ii.vii. Trissomia do cromossomo 21

Essa patologia é responsável por graus variáveis de limitações cognitivas que acarretam déficit de aprendizagem. Mais conhecida por síndrome de Down, o desequilíbrio cromossômico existente traduz-se em inúmeras alterações multissistêmicas, com evidências fenotípicas. Em geral, cursam com hipotonia muscular, alterações comportamentais, comorbidades, disfunções imunológicas, problemas cardiovasculares, auditivos, visuais, obesidade, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, com graus variáveis de limitações cognitivas que serão traduzidas em comprometimento do intelecto, onde o retardo mental costuma em geral ser entre leve a moderado (Santos, 2018).

ii.viii. Transtorno desafiador e opositivo (TOD)

De acordo com Mendes e Araújo (2017), outros transtornos que estabelecem uma importante interferência no curso da aprendizagem são os relacionados com alteração do comportamento identificados como distúrbios na conduta. Dentre esses, o transtorno desafiador e opositivo (TOD) deve ser relatado em função da frequência elevada com que é citado. Esse transtorno com características disruptivas surge em geral em crianças com tendências a desafiar regras, com comportamento conflituoso e perturbador, intolerantes e irritadiços e por serem desafiadores em especial, confrontam-se com normas, adultos e autoridades.

É comum acessos de raiva com ressentimentos exagerados e atitudes vingativas, além de inabilidades emocionais evidentes. Essas atitudes, por vezes hostis, dificultam o convívio social, em especial com colegas e professores na vida diária escolar. A gênese desse transtorno indica fatores multicausais, sugerindo uma combinação de fatores biopsicossociais, associados ou sobrepondo-se. Esse padrão de comportamento não evidencia atividades delituosas e agressões de gravidade extrema.

Por conseguinte, diante do exposto, mesmo entendendo que alunos com deficiência, com déficit de aprendizagem devido a transtornos do neurodesenvolvimento na presença de distúrbios de conduta comportamental, quando abordados da maneira correta e submetidos ao tratamento adequado, podem na maioria das vezes, gozarem de benefícios capazes de permitirem aos mesmos acessos a uma vida digna e com funcionalidade.

iii. Ferramentas e recursos para inclusão de alunos com deficiência na escola regular brasileira

Conforme preconiza a LDB nº. 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com deficiência devem ser matriculados e inseridos na escola regular, sendo atendidos na sua plenitude, respeitando as suas peculiaridades na forma de assimilar conteúdos, utilizando metodologias, recursos e suportes especializados, admitindo dessa forma, as dificuldades no manuseio educacional

de alunos com deficiência e por isso acrescentando ferramentas para a superação destas dificuldades.

Dentro do contexto estabelecido por Braun e Vianna (2011), as ferramentas em uso na rede escolar brasileira para garantir a inclusão são:

- Atendimento Educacional especializado (AEE), visa garantir que o aluno com deficiência tenha acesso a uma escola munida de recursos que a torne inclusiva, desde o espaço físico ao material didático e pedagógico, podendo estes, estarem relacionados a adaptação da estrutura física e arquitetônica, a acessibilidade espacial, ao transporte adequado, ao mobiliário condizente, a brinquedos, a equipamentos usados com eficácia e criatividade, serviços diversos, incluindo a acessibilidade digital (Braun & Vianna, 2011). As funções do AEE estão estabelecidas na Resolução nº 4/2009, no seu art. 2.
- Plano de Ensino individualizado (PEI), obedecendo o que determina a Resolução nº. 4/2009, onde a individualização, a singularidade e a personalização do ritmo de aprendizado de cada aluno com deficiência, impõe que este aluno tenha o seu plano de ensino individualizado (PEI), elaborado pelo professor especializado da Sala de Recursos, devendo esta existir em toda escola de ensino regular (Braun & Vianna, 2011).
- A Sala de Recurso Multifuncional, estão previstas no Decreto nº. 7.611/2011, no seu segundo parágrafo do art. 5, esta sala deve estar equipada com materiais pedagógicos, mobiliários e com professores capacitados por meio de formação específica, para atender aos alunos que apresentem necessidades de seu uso, ou necessidades especiais. (Braun & Vianna, 2011, p.8).

Entendendo a educação como um dever do estado e um direito de todos, a educação inclusiva passa a existir necessariamente dentro da escola regular. Quando o aluno apresenta deficiência, este deve se beneficiar de todo arsenal e recursos específicos disponíveis, por exemplo, na deficiência auditiva com a linguagem em libras, na visual com a leitura em braile, na deficiência física com a ambientação arquitetônica adequada, na deficiência intelectual com a adoção de estratégias cognitivas específicas, nos Transtornos Globais do Desenvolvimento com estratégias para abordagem da comunicação, socialização e do comportamento, dentre outras.

Entendendo que o ato da matrícula e aceitação do aluno com deficiência, não são suficientes para a construção de uma escola inclusiva. Neste sentido, Correia (2008), afirma que é preciso ofertar a todos os alunos o acesso ao exercício do aprendizado, utilizando a totalidade dos recursos disponíveis. Dentre esses destacam-se as adequações do espaço físico, as Salas de Recursos Multifuncionais, o Plano de Ensino Individualizado (PEI), as Tecnologias Assitivas (TA), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a flexibilização dos currículos, a existência do professor especializado agindo de forma colaborativa com professores regentes, Projeto Pedagógico Especifico para Inclusão,

Formação Continuada dos Professores para educação inclusiva, estabelecimento de uma Rede de Apoio e as estruturas e serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros.

No Brasil, a construção e o exercício da Educação Inclusiva ainda encontra-se em fase de implementação e assimilação por parte da comunidade escolar. Para uma melhor compreensão e contextualização do tema, optou-se por fazer um breve relato das Políticas Públicas brasileiras e das ferramentas que estão disponibilizadas para inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares do sistema educacional.

Na tentativa da melhor definição de inclusão, Figueiredo (2010), afirma que incluir não significa inserir ou ocupar o mesmo espaço, é algo que conclama a abraçar de forma abrangente e fazer com que todos tenham o sentimento de pertencimento. Tomas (2011), reflete que todos são diferentes, se não no macro, assim serão nos detalhes, e em geral esses são definidores das identidades, quer seja nas digitais, nas íris, nos pensamentos, na personalidade, na maneira de assimilar e apreender as coisas do mundo.

Como sabe-se quanto mais detalhistas, maiores serão as singularidades, pois olhando-se bem de perto ninguém é igual, e isto faz com que alguém seja especial, pois todos são diferentes, e já que ninguém é igual a ninguém, carrega-se o dom de ser a soma de muitos que se incorporam ao dia a dia, não sendo só um só, mas, quando se é vários ninguéns, expressa-se o brilho da singularidade, tornando-se uma gigantesca fonte de possibilidades. A diversidade está para a vida, assim como a singularidade está para o indivíduo, se almeja-se ser mar, tem-se que ter a coragem de misturar-se com outros rios e a grandeza de se lançar na imensidão do oceano.

Para Brandão e Ferreira (2013), a inclusão desperta sentimentos de várias matizes no momento de sua implementação, principalmente quando a exaltação passa a ser o diferente, e este vem maquiado de preconceitos, minimizando as suas potencialidades. Quando valoriza-se o que não é padrão ou o que está fora do esquadro, nesse momento, a escola e as práticas docentes devem transcender a visão legalista de educação como direito de todos, mas, principalmente, identificar na escola regular inclusiva os benefícios de que

todos vão lucrar com uma convivência, onde verdadeiramente ocorrerá o crescimento de todos e que nenhuma diferença será fator impeditivo da aprendizagem.

Educação inclusiva implica em novas práticas docentes. Segundo Tsakiridou e Polyzopoulou (2014), necessita-se também que a escola, no seu conjunto, perspective a inclusão não apenas como um direito, mas, também como um benefício, porque contribui para que todos “cresçam” de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença, que caracteriza cada um de nós.

Sanches (2012), enfatiza a educação como direito de todos, e dessa forma deve oportunizar com igualdade a oferta e o acesso sem distinção, onde a valorização do que não é a regra significa a chance de vivenciar as vantagens que trazem as diferenças.

Partindo da premissa de que todos tem direito a educação, que todos aprendem, e que este aprendizado é próprio de cada um, ou seja, no seu ritmo e singularidade, que conviver no cenário escolar junto a tantos atores traz inúmeros benefícios aos componentes dessa comunidade, e que a tão almejada educação inclusiva é tarefa de cada um, faz com que a educação inclusiva seja vista com a roupagem da contemporaneidade.

Saleiro (2014), repercute que quando fala-se em todos, refere-se a todos os alunos sem exceção, por que sempre que aborda-se o tema, foca-se em pessoas com deficiência, mas a escola inclusiva tem como público alvo todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação, de raça, credo, cor, situação socioeconômica, ou seja lá o que for, educar e ensinar todos juntos, sem segregar, distinguir ou excluir, faz parte de uma sociedade mais justa, sendo a ênfase de juntar todos nessa acolhida, a máxima que rege a educação inclusiva.

Cabe a escola promover este ambiente, criando os espaços necessários para abraçar as diversidades, onde a heterogeneidade é a chance de aprender com as diferenças, sabendo que as necessidades de cada ser jamais serão iguais, independentemente das circunstâncias, sendo a escola o lugar natural para demonstrar que o que não é igual, não é adverso e sim diverso, e deve ser compreendido como vantagem de enriquecimento e de oportunidade,

para que se aprenda, inclusive, a incluir. Essa capacidade de interagir com as diferenças, torna o individuo mais plural, dando-lhe a chance de viver a magnitude da cidadania.

Entendendo a escola como um lugar onde o espaço físico importa, pois muitas vezes será necessário organizar e efetivamente dotá-la de recursos, para enfrentar a contento as adversidades que dificultam um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possibilitando alcançar o almejado sucesso no aprendizado. Ao dizer-se isso, depara-se com a realidade, compreendendo o quanto é difícil essa tarefa, que não depende apenas de adequar currículos, treinar os docentes, mas também dotar todas as escolas regulares de estrutura física para responder a essas solicitações.

Menino-Mencia et al (2019), repercutem em seus textos, que diante dos recursos financeiros poucos e de uma sociedade pouco envolvida nesse processo, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, até que seja alcançada a tão almejada escola inclusiva, pois sem sombra de dúvida é uma tarefa para ser construída por várias mãos, e se a problemática é multifacetada, as soluções também o serão e terão de advir de uma consciência, onde todos internalizem a necessidade de assumirem as suas tarefas, cumprindo com eficiência o seu papel.

Maiola (2016), defende que trabalhar as competências de cada aluno, buscando ajudá-lo a sentir-se capaz de concretizá-las, vai muito mais além de identificar suas limitações e aprisionar o estudante em rótulos que constroem ilhas e destroem pontes. O professor que se sente capaz de ser inclusivo, planeja, adapta, se reinventa a cada dia vencendo barreiras do cotidiano escolar. É importante que esse desempenho do educador seja inserido no contexto da formação continuada e inicial e que o acompanhe durante sua jornada diária.

Segundo Rocha e Reis (2020), o professor que intenciona adotar atitudes inclusivas para os alunos com deficiência, física, intelectual, visual, auditivas, múltiplas, com transtorno global do desenvolvimento, e até com altas habilidades, necessariamente terá que focar nas competências do aluno, o objetivo primordial é estimular nesse aluno o potencial de desbravar seus saber e impulsionar rotas que concorram para que ele possa

aprender, e para tanto esse docente necessitará de mecanismos para avaliar as potencialidades e as limitações de um aluno com deficiência, portanto, fica claro que o professor terá que se sentir capaz de lidar com essa oportunidade inclusiva, e que exista nesse professor expectativas positivas para encarar esse desafio. É importante que o professor saiba que se necessário, terá o devido apoio e que o mesmo seja ciente de que terá retaguarda e auxílio, se julgar importante, para agregar mais conhecimentos para vivenciar essa proposta inclusiva.

Nos dizeres de Poker, Valentim e Garla (2017), o professor é quem catalisa novos saberes, estimula e potencializa capacidades inerentes a cada aluno, permitindo a aquisição de competências, sendo, pois, o grande mestre de obras de conhecimentos através da sua colaboração junto a todos os discentes. A ele cabe intervir para dotar os alunos de autonomia, buscando sucesso na realização das tarefas, respeitando as diferenças existentes entre cada estudante, sabendo que o aluno vai aprender no seu ritmo, de acordo com seu próprio estilo. Dessa forma, o professor torna-se adubo para que cada semente germine.

v. A autoeficácia

v.i. A concepção da autoeficácia

A autoeficácia é a confiança sobre a própria capacidade de organizar e executar ações requeridas para o alcance de metas e resultados. A interpretação da capacidade pessoal permite que o sujeito utilize o seu arcabouço cognitivo de forma a influenciar e determinar o seu próprio destino. Este constructo não possui relação com as habilidades pessoais, mas sim com o julgamento sobre o que se é capaz de fazer utilizando essas habilidades (Bandura, 2004).

As crenças de autoeficácia ocupam um papel importante na estrutura causal do comportamento porque impactam em alguns determinantes deste, como as metas, as aspirações, as expectativas de resultado, os aspectos emocionais, a percepção de impedimentos ou de oportunidades (Oliveira, Silva e Bardagi, 2018, p.147)

A autoeficácia é promulgada como o principal pilar da Teoria Social Cognitiva e de acordo com essa perspectiva, as crenças na eficácia pessoal podem ser consideradas a maior base para a ação humana, sendo, pois, um grande incentivo para agir em busca dos objetivos desejados (Bandura, 2009).

Para Dias (2009), quanto maior a autoeficácia, maior será o esforço e a persistência. Considerando a interação existente entre a eficácia, a percepção do esforço e a persistência, há de se procurar o nível ótimo de autoeficácia, que permita a aquisição e internalização de novas habilidades e conhecimentos, através do equilíbrio entre o que se almeja e o que é possível ser alcançado, seguindo uma expectativa crescente de metas cada vez mais altas e tarefas sempre mais complexas. Frequentemente ocorre uma autoavaliação dos indivíduos quanto a sua capacidade para realizarem, ou não, determinada ação, e estes geralmente costumam procurar desenvolver tarefas que se considerem capazes, evitando abandonar a sua zona de conforto e envolverem-se em atividades para as quais não se achem devidamente preparados.

Nessa linha, Boomgard (2013), apresentou em seus estudos o processo de interesse profissional e a autoeficácia para ocupação de determinadas tarefas. Segundo as autoras a

confiança na habilidade para o processo de realização das tarefas no âmbito das carreiras, podem corroborar com o bom resultado dos profissionais.

As pessoas quando se julgam eficazes pensam, sentem e agem diferentemente das que se consideram ineficazes. O senso de autoeficácia interfere na expectativa de sucesso ou fracasso. O juízo pessoal sobre a própria competência para executar tarefa, pode ser alto em certo domínio e baixo em outro. Quando o indivíduo apresenta um senso elevado de eficácia em uma determinada área, certamente vai buscar objetivos mais elevados, com menor preocupação de se deparar com o fracasso, e caso encontre dificuldades, tende a persistindo por mais tempo na tentativa de execução da sua meta. A autoeficácia também relaciona-se com a capacidade para alcançar uma transição no mercado de trabalho (Vieira, Soares & Polydoro, 2006).

Para Tindall, Culhane e Foley (2016), as pessoas com elevada confiança em suas capacidades procuram executar metas mais desafiadoras e mantêm um forte compromisso com elas; quando se deparam com o fracasso, costumam recuperar rapidamente a sua percepção de autoeficácia e prosseguem na sua missão; modificam suas estratégias para enfrentar os problemas e se julgam capazes de ter controle sobre as circunstâncias onde estão inseridos.

v.ii. Fontes das Crenças da Autoeficácia

Segundo Coleman (2017), o senso de autoeficácia é formado através de quatro fontes principais: a) Experiência Direta, b) Experiência Vicária, c) Persuasões Sociais e d) Estados Somáticos e Emocionais. As informações recebidas através dessas fontes são interpretadas pelos indivíduos elaborando assim suas crenças.

A Experiência Pessoal ou Experiência Direta, segundo os autores Schwab; Hellmich e Görel (2017), é considerada a fonte mais influente na formação das crenças de autoeficácia. Ela diz respeito à interpretação que o indivíduo tem sobre seus comportamentos anteriores e suas experiências prévias. Essa fonte é formada frente ao desempenho do indivíduo na realização de uma tarefa, os resultados obtidos de sucesso ou fracasso no desempenho de certas atividades, servirão como parâmetro de suas habilidades

para realizar determinada ação, desenvolvendo assim, suas crenças sobre sua capacidade de ser bem ou mal-sucedido, com o intuito de direcionar suas próximas ações de acordo com suas experiências autenticamente vivenciadas no dia a dia. Através dessas interpretações as pessoas medem os efeitos de sua performance, o que certamente influenciará na motivação e persistência para desenvolver, ou não, alguns atos. Dessa forma, a conclusão final do êxito tende a fortalecer a autoeficácia, enquanto o insucesso tende a fragilizá-la.

Schwab; Hellmich e Görel (2017), enfatizam que bons desempenhos contribuem para a construção de uma forte crença na eficácia pessoal, ao passo que, as falhas podem comprometê-la, especialmente se elas ocorrerem antes que um sentimento de eficácia esteja firmemente estabelecido.

A Experiência Vicária é uma fonte que cria crenças de eficácia através da observação das ações de outros indivíduos. Consiste em observar o desempenho de outras pessoas, avaliadas como semelhantes a si, realizando certas tarefas. Quando os modelos observados desempenham tarefas com sucesso, o indivíduo acredita que também possui capacidade de realizá-las, obtendo êxito semelhante, elevando assim suas crenças de autoeficácia. Por outro lado, quando os modelos são mal sucedidos tendem a enfraquecer a Autoeficácia do observador.

Não obstante, é de suma importância à similaridade com o modelo observado, como por exemplo, a idade, o sexo ou a própria capacidade. O impacto da modelagem na percepção de autoeficácia é fortemente influenciado pela semelhança percebida em relação aos modelos. Se as pessoas percebem esses modelos como muito diferentes de si mesmas, os comportamentos e resultados que eles produzem perdem relevância e se tornam incapazes de influenciar a autoeficácia dessas pessoas. Quanto maior a similaridade do observador com o modelo, mais persuasivo este será, podendo impactar fortemente nas chances de sucessos ou fracassos.

Em certas situações as experiências vicárias podem ser especialmente úteis para aprendizagem de estratégias comportamentais, tais como a existência de insegurança sobre sua própria capacidade; quando há falta de experiência para basear as avaliações sobre sua

competência ou quando existe deficiência para lidar com situações desafiadoras ou ameaçadoras. A informação vicária é muito importante quando um baixo nível de eficácia percebida está ligado a uma habilidade deficiente.

Por fim, segundo Woodcock, Hemmings e Kay (2012), assim como Bandura (2006), o grau de influência exercida por pessoas que convivem no dia a dia, quer seja por preferência ou imposição, depende da afinidade, da similaridade dos envolvidos e da experiência do observador, em relação à ação a ser executada. Ver pessoas parecidas consigo mesmos obterem sucesso através de suas atitudes, fortalece as crenças dos observadores de que eles possuem as mesmas capacidades e habilidades para enfrentar atividades semelhantes de forma bem-sucedida. O sentido de autoeficácia diminui quando a pessoa observada é ineficaz no seu desempenho.

A Persuasão Verbal ocorre quando a comunicação entre os pares influencia suas motivações. Está relacionada com os estímulos sociais recebidos por meio dos julgamentos que outras pessoas têm sobre as habilidades do indivíduo, se essa avaliação for positiva, pode encorajá-lo a realizar determinadas tarefas, se for negativa pode frustrá-lo, enfraquecendo as convicções de que são capazes de conseguir alcançar o que buscam.

As pessoas são inclinadas a acreditar nas avaliações de outros que são hábeis naquela atividade. Sendo assim, a força de convencimento e a repercussão da avaliação verbal, dependem muito da credibilidade de quem a faz, e de o quanto a opinião expressada se aproxima de limites realistas. O impacto da persuasão será tão forte quanto a confiança do observador na pessoa que o persuade. Para Bandura (2006), os modelos significativos na vida da pessoa exerceram um papel relevante nas suas crenças de potencialidades.

As mensagens verbais quando exercem um papel significativo no desenvolvimento das crenças de um indivíduo, estimulam o sujeito a se esforçar para realizar certa atividade, ou até mesmo o incentivam a desenvolver suas capacidades.

Apesar de ser uma das fontes mais frequentes é importante destacar que a persuasão social isoladamente não costuma ser duradoura, pois não promove uma experiência autêntica, realizada pela própria pessoa (Woodcock, Hemmings e Kay, 2012).

Entende-se por fim que a influência das persuasões sociais pode ser anulada pelas experiências concretas do indivíduo, por suas limitações, ou ainda, pelo grau de confiança e de competência do provedor da persuasão, e serve como meio adicional para fortalecer as crenças de autoeficácia, que podem ser aumentadas ou enfraquecidas se o indivíduo se depara com persuasões positivas ou negativas.

Os Estados Somáticos e Emocionais referem-se aos fatores fisiológicos relacionados com as reações orgânicas dos indivíduos frente a situações desafiadoras ou ameaçadoras. As pessoas frequentemente utilizam essas reações para o julgamento da sua capacidade ou vulnerabilidade no desempenho de determinadas tarefas. Quando estes sinais fisiológicos são interpretados como aversivo e vivenciados como indicadores de incapacidade diminuem a autoeficácia, ao contrário, quando percebidos como positivos e agradáveis elevam o senso de autoeficácia.

Gao e Mager (2011), corroboram com Bandura (1997), e defendem que balizar o nível ideal de reação fisiológica é extremamente difícil, pois depende de muitas circunstâncias causais, da natureza e complexidade da tarefa, bem como, de habilidades pessoais. A susceptibilidade à interferência dos fatores emocionais pode funcionar como um entrave para o desenvolvimento de atividades complexas que requerem execuções precisas. Pessoas que tendem a interpretar suas reações fisiológicas como indicadores de inadequação pessoal costumam elevar o nível de ativação emocional, o que fatalmente vai se traduzir na diminuição da sua percepção de autoeficácia. Para o autor o estado de excitação afetiva tanto pode funcionar como um facilitador eloquente do desempenho, como pode ser considerado um debilitador, dependendo da intensidade e de como são percebidos ou interpretados.

Bandura (1997), acredita que dificilmente estas fontes atuam separadamente, de forma isolada ou independente, ressaltando sempre que a Experiência Direta é a mais importante das fontes e a mais forte na formação das crenças de autoeficácia.

iv.iii. Autoeficácia do professor na inclusão

O processo que envolve a inclusão de pessoas com deficiência é extremamente importante para a sociedade, isso porque há no arcabouço desse tema, a possibilidade da inserção desses sujeitos e a promoção da cidadania, levando a uma sociedade mais justa. Para que isso ocorra, é necessário que o trabalho docente proporcione o ensino inclusivo e para isso, destaca-se a autoeficácia (Fernandes, Costa-filho e Iaochite, 2019).

A autoeficácia do professor traduz o seu sentimento de competência para executar o seu mister. Corresponde à sua crença de possuir mecanismos adequados para encarar uma tarefa e concluí-la com êxito em relação ao aprendizado dos seus alunos. E isso nos remete a “ pesquisas sobre a autoeficácia docente para o ensino de maneira inclusiva” (Fernandes, Costa-filho e Iaochite, 2019, p.222).

De acordo com o julgamento de que é capaz, o professor irá encarar os desafios, buscando atingir tarefas progressivamente mais complexas, com graus de exigências sempre mais elaboradas, acreditando na possibilidade de alcançar seus objetivos pedagógicos com sucesso.

Segundo Peebles e Mendaglio (2014), a expectativa do êxito exerce um papel estimulante, influencia o comportamento atual e principalmente a forma de agir e planejar o futuro. A autoeficácia enquanto um constructo prospectivo, vai encorajar o professor a buscar desafios cada vez mais elevados, isso se aplica ao desafio de ensinar alunos com deficiência em sala de aula comum.

A autoeficácia do professor influencia no aprendizado do aluno, assim como o grau de realização do aluno afeta o sentimento de eficiência do professor. Para Gibson and Dembo (1984), a autoeficácia do professor está intimamente relacionada ao aumento do sucesso escolar dos alunos.

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

Os estudos realizados sobre autoeficácia docente, relacionam o nível de eficácia com o nível de compromisso. Quanto maior é a autoeficácia, mais competente e dedicado é o professor. Segundo Soodak e Podell (1994), onde se acostam também Zee e Koomen (2016), professores com autoeficácia elevada creditam o êxito do seu desempenho em ensinar alunos com deficiência, a si próprio, minimizando a influência de outras pessoas ou fatores externos.

Para que ocorra um resultado satisfatório na sala de aula, o professor deve estar seguro e confiante de que é capaz de transmitir seus conhecimentos a todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Com a autoeficácia baixa, as atitudes negativas afloram, o que pode representar sérios obstáculos no aprendizado de alunos com deficiência (Martins e Chacon, 2020).

Bandura (2004), relaciona esse constructo com aquisições cognitivas geradas a partir do juízo de capacidades. É natural que professores que se julguem competentes aceitem atividades relacionadas com aulas para alunos com deficiência, ao passo que professores que se avaliam com pouco preparo evitem desempenhar tarefas com esses alunos.

Para Venditti Júnior (2010), a autoeficácia é o principal fator de mobilização dos professores para encontrar resolução de problemas. Autoeficácia elevada aumenta a disposição para encarar novos desafios e aumenta o empenho em relação ao aprendizado do aluno.

Na perspectiva de Pedro (2011), a eficácia do docente está relacionada com o quanto ele julga ser capaz de impactar o aprendizado dos alunos. Por vezes, mesmo acreditando ser possível a execução de determinadas práticas pedagógicas, os docentes não confiam na sua capacidade para realizá-las. Desta forma, o desempenho do docente está muito relacionado a sua crença de autoeficácia, sendo este um fator determinante para sua decisão de encarar desafios profissionais.

Segundo Faria e Camargo (2018), assim como Barco (2007), acreditam que a autoeficácia e a atitude dos professores vão influenciar na existência de práticas inclusivas.

Considerando o professor como um dos principais protagonistas da escola inclusiva, torna-se de fundamental relevância estudar o seu senso de competência e a correlação deste com as suas atitudes e práticas em ambientes escolares que incluam alunos com deficiência.

Buell, Hallam, Gamel-McCormick e Scheer (2010), relatam que apesar dos professores se mostrarem receptivos à inclusão, eles se preocupam, se estão aptos em adotar atitudes inclusivas. Nesta linha,

A formação de professores é um dos pilares para a inclusão. A identificação de necessidades que parecem emergir indiferentemente do contexto em que ocorrem e a intervenção fundamentada na investigação-ação dão-nos conta da importância de processos que assentam na reflexão sobre a prática, quer seja para poder ajustar a formação oferecida à formação pretendida, quer seja para (re)planificar a intervenção de modo mais adequado, isto é, de modo a poder responder a todos. (Silva, 2011, p.130).

Na prática, a resistência dos professores para ensinar alunos com deficiência, está muitas vezes relacionadas com o sentimento de despreparo. Para conseguir a ampla adesão dos professores junto a escola inclusiva, faz-se necessário dotá-los de competência, o que se traduz em trabalhar nesse profissional o seu senso de autoeficácia.

v. Atitudes

A atitude é um constructo relacionado com a Psicologia Social. Apesar de Existir inúmeras tentativas para definir atitude, o que tem sido consensual entre os autores estudiosos do assunto, é que esse é um tema subjetivo, estando sempre relacionada a um objeto ou grupo destes, podendo ser adquirida ou inata e ser passível de modificações, estando ainda revestida de intensidade própria. A abordagem do tema surgiu na tentativa de encontrar um elo entre estímulo e resposta; a atitude seria este elo.

Para Ñeiva e Mauro (2011), a atitude está relacionada ao entendimento advindo de um contexto social compartilhado por grupos sociais, acerca de algum objeto social. Os autores correlacionam esses sentimentos, entendimentos e reações as ocasiões específicas que são sempre lembradas quando se torna necessário adotar posicionamentos. Ainda ressaltam que há uma diversidade enorme de objetos, podendo os mesmos serem determinantes de atitudes.

Coelho (2011), nos apresenta conceitos acerca da atitude,

primeiro é a atitude através do comportamento, que refere o grau na qual uma pessoa tem uma avaliação favorável ou desfavorável do comportamento em questão. O segundo conceito é a norma subjectiva, que se refere à percepção da pressão social exercida para desempenhar ou não o comportamento. O terceiro conceito é o grau de controlo comportamental percebido, ou seja, a percepção da facilidade ou dificuldade de desempenhar o comportamento, que é assumido tendo em consideração a experiência passada, tal como um impedimento ou obstáculo antecipado (Coelho,2011, p.151).

A autora nos apresenta o processo que envolve o sujeito e a atitude, e essa mudança está associada, segundo Coelho (2011), aos comportamentos, aos sentimentos e a relação social que o sujeito se encontra.

Para Coelho (2011, p.155)

a mudança de atitudes envolve alguns processos que não influenciam uma formação de atitudes. Na literatura existente sobre o tema, pode-se encontrar três teorias fundamentais que procuram explicar este processo: a teoria do reforço, a teoria do equilíbrio e a teoria da dissonância cognitiva.

Para Santos e César (2010), as atitudes evidenciam as prováveis reações que podem ser positivas ou negativas, de acordo com as experiências subjetivas acumuladas, quer individuais ou grupais, acerca de objetos ou situações estabelecidas, que permitem prever a forma de reagir do individuo.

Omote (2018), acrescenta que o constructo atitude é tridimensional, sendo descrito como composta pelos elementos que possuem o componente cognitivo, afetivo e comportamental. O cognitivo está intrinsecamente atrelado ao processo de aprendizagem, já o afetivo, esse se apresenta relacionado a valores emocionais e o comportamental traz a reação do sujeito.

Faria e Camargo (2018), se referem a atitude como a soma de tendências e sentimentos que um indivíduo apresenta frente a um determinado tema.

Em suma, as atitudes de uma certa forma podem explicar os comportamentos humanos, funcionando como preditores. Esse constructo estará sempre relacionado aos posicionamento favoráveis ou contrários a alguma situação, que será traduzida em

comportamento, e costumam ser referência para agir frente a um determinado objeto social.

Como as atitudes podem ser aprendidas em um convívio social, a escola torna-se um ambiente propício para difundir aquisições de atitudes positivas ou negativas que produzam os efeitos esperados. Percebe-se nesta concepção o papel privilegiado do professor no contexto da sala de aula, pois o mesmo pode despertar aquisições e modificações significativas nas atitudes adotadas por seus alunos.

Segundo Maciel (2014), o professor estabelece a confiança de que o seu repertório na sala de aula está elaborado de acordo com a verdade a ser assimilada. Dessa forma, os alunos acreditam que o professor está apto a responder todas as perguntas, sendo esse o detentor das certezas e do emblemático discernimento entre o certo e errado.

As atitudes dos professores para com seus alunos dependem da expectativa gerada em relação ao aprendizado desses discentes, pois alunos que despertam expectativas de desempenho satisfatório tendem a ter sucesso e evoluírem com considerável progresso, ocorrendo o inverso com os que geram expectativas desfavoráveis.

A autoconfiança vai despertar atitudes positivas no professor para estimular o nível do seu desempenho, o que por fim irá influenciar na evolução dos alunos. Por conseguinte, as atitudes dos professores se relacionam com as atitudes dos alunos, interferem no aprendizado, e determinam o quanto o professor pode influenciar no sucesso de adoções de uma metodologia pedagógica.

Segundo Santos e Martins (2015), quando os professores se julgam capazes de ensinar alunos com deficiência, os mesmos adquirem atitudes positivas face a educação inclusiva.

Em seu estudo Camisão (2004), aponta que professores com atitudes desfavoráveis à práticas inclusivas relatam não possuírem condições para a implantação do ensino inclusivo de forma satisfatória.

As atitudes dos professores espelham muitas vezes o comportamento dos alunos, o que nos faz crer que as mesmas podem representar um ponto crucial no processo de aprendizagem.

Nesse diapasão, muitos educadores vêm evoluindo e superando obstáculos, tornando-se um aprendiz no dia a dia do seu próprio modelo de ensinar pessoas com deficiência, fazendo de sua atuação uma fonte viva de conhecimentos práticos inclusivos, que devem ser pesquisados a posteriori. Nesse condão é importante enaltecer quão gigantes tem sido nossos professores, fazendo da educação inclusiva uma realidade na nossa escola regular.

vi. Aspectos que influenciam a autoeficácia docente e práticas inclusivas

No que se refere a experiência de lecionar em escola inclusiva, Fernandes, Costa-Filho e Iaochite (2019), reforçam o quão importante é a relação entre a confiança que os professores carregam, na sua capacidade de lecionarem alunos com deficiência e os resultados da aprendizagem.

Para Crochík et al. (2011), a confiança docente no seu potencial de ensino torna os professores mais receptivos para encarar o desafio da inclusão, julgando-se capazes de contribuir significativamente na melhoria da aprendizagem desses alunos.

Segundo Rocha e Reis (2020), a educação inclusiva é uma oportunidade de ressignificar a diversidade, unindo todos os alunos em um espaço socialmente empático, onde todos os sujeitos se juntam para aprender, independentemente de suas diferenças, suas individualidades, de suas características e suas peculiaridades. É mais que um espaço plural, é um espaço coletivo de respeito social, no qual a convivência com a miscelânea humana constrói indivíduos com senso de coletividade e os preparam para viverem em comunidades.

Segundo Brandão e Ferreira (2013), a escola inclusiva se ancora na igualdade de oportunidade, onde todos participam tendo as mesmas chances de aprenderem,

independentemente de suas diferentes necessidades, enfatizando que as diferenças são desafios a serem encarados como chance de aprendizado coletivo e colaborativo. É preciso garantir o acesso de todos, nesse novo contexto de não apenas matricular, mas trabalhar para entender que é na heterogeneidade que investimos nas diferenças, para conseguir alcançar o melhor de cada aluno, conforme o seu potencial, devendo adotar estímulos com estratégias que busquem ampliar sempre o repertório e arcabouço intelectual de cada aluno.

Braun e Vianna (2011), entendem que o professor regente deve funcionar como um guia para os alunos, e estes devem ter autonomia para ditar seu ritmo de aprendizagem, dando significado aos conteúdos e conhecimentos apresentados para eles, desta forma, o docente deve mediar e intervir quando perceber a existência de dificuldade de aprendizado, apoiando o aluno e convidando os pares a exercerem atitudes colaborativas.

Já para Braun e Vianna (2011), alunos com alguma dificuldade de aprendizado ou com alguma deficiência tem direito de serem matriculados regularmente nas escolas, como também devem ter garantido o atendimento de uma equipe de educação especial para trabalharem suas habilidades de forma complementar. Professores com Baixa autoeficácia encontram dificuldade em trabalhar sujeitos com algum problema de aprendizagem, julgam-se com pouca competência para o desempenho de lecionar à estes alunos.

Para Omote (2018), o aluno de uma escola regular tem o privilégio de aprender com as diferenças, portanto todos ganham, garantindo o direito de acesso universal à educação. Os docentes com crenças de atitudes inclusivas acreditam ser a sala de aula um espaço de ensino e aprendizagem para todos, pois cada aluno carrega o seu arcabouço de potencialidades e dificuldades, estando todos aptos a aprenderem no seu próprio tempo e forma.

Dialogando com Leonardo, (2017), o mesmo descreve que autoeficácia docente está associada a presença de atitudes positivas frente a inclusão, o que também é defendido por Engstrand & Roll-Pettersson (2014), onde professores com alta crença em sua capacidade julgam-se aptos para a implantação de tarefas inclusivas para alunos com deficiência.

No tocante a formação continuada, Leonardo (2017), demonstra sua inquietação em relação aos professores regentes que verbalizam sua incapacidade para lecionar alunos com deficiência na sala de aula, entendendo ser primordial, estabelecer uma formação continuada adequada para que os mesmos desenvolvam sentido de eficácia e efetivamente implementem ações que superem essas dificuldades.

Para Rocha e Reis (2020), o docente deve ter uma capacitação continuada para trabalhar com estratégias pedagógicas inclusivas quando necessário na rotina escolar, e que ao invés de intimidarem-se com as limitações dos alunos, desenvolvam um olhar mais generoso para as potencialidades dos mesmos.

Entendendo as estratégias pedagógicas como sendo os mecanismos adotados para lecionar, constituindo um conjunto de ações e comportamentos implementados pelos docentes que almejam resultados satisfatórios, estando presentes em professores que apresentam uma crença no seu potencial para adotá-las, assim, alunos com deficiência se beneficiam com professores que apresentam atitudes inclusivas.

Leonardo (2017), por sua vez, denota que adotar estratégia pedagógica inclusiva pode ser crucial para que ocorra um resultado positivo na aprendizagem e que a autoeficácia docente é uma força motriz inquestionável para se alcançar a verdadeira inclusão, sendo está intimamente relacionada com a experiência acumulada pelo docente.

Para Crochík et al. (2011), as escolas devem ofertar uma mudança no seu ambiente físico, que permita incluir todos os alunos com deficiência, além de empoderar o professor para que o mesmo tenha acesso a conhecimentos e ferramentas que gerem autoconfiança para o mister de lecionar.

O mesmo é abordado por Fernandes, Costa-Filho e Iaochite (2019), dando conta que professores que têm acesso a proposta e paradigmas da escola inclusiva, tendem a aderirem com facilidade e passam a ter atitudes inclusivas por acreditar na sua autoeficácia.

No que diz respeito a família e o avanço da inclusão escolar, Szymansky (2010), acredita que é no seio familiar, ainda na fase mais tenra da lactância, que a criança se aparta dos outros para se reconhecer e ser reconhecido como sujeito, construindo o seu próprio mundo, e sendo inserido no contexto como alguém com necessidades, porém com vontades cada vez mais definidas. Nesse ambiente único, que é a unidade morfofuncional de todo o restante da sociedade, as relações vão sendo paulatinamente ressignificadas. Indubitavelmente esta é a primeira fonte de relacionamento, pois é na família que se constrói noções de valores, sentimentalidade, aspectos culturais, mecanismos para lidar com conflitos, importância de respeito mútuo, dentre outros.

Para Lazzaretti e Freitas (2016), a família é primordial no contexto da escola como fonte de ensino, sendo este binômio a esteira por onde caminha o aprendizado das habilidades sociais, permitindo a abertura de um leque de apreensão de conhecimentos técnicos elaborados, praticados na escola regular, e onde efetivamente ocorre o início da inclusão social. É certo que uma instituição complementa a outra, tendo ambas papéis distintos que se potencializam, enquanto a primeira cuida de sentimentos, costumes e posicionamentos, a segunda da complexidade de processos educativos planejados.

A família sendo uma instituição formadora dos costumes e da cultura, também é o eixo norteador de limites sociais para formação do sujeito cidadão, estabelecendo regras e valorosos ensinamentos, pois é neste contexto que se constroem laços afetivos e sentimentos de pertencimento, sendo, pois, a família uma instituição primordial na caminhada para o alcance da efetiva educação inclusiva.

Dessa forma o ambiente familiar constitui-se em importante ferramenta para implantação de intercâmbio em relação as práticas escolares inclusivas extensivas ao seio familiar, sendo a família potencializadora, repercutindo positivamente nas ações inclusivas adotadas pelos professores na escola.

Os professores, para estarem aptos a reconhecerem o que capacita e o que atrapalha as potencialidades dos seus alunos, precisam estabelecer uma sintonia com a família, buscando junto aos pais dos alunos uma bússola que possibilitem trilhar caminhos seguros, pois é no seio familiar, segundo Szymansky (2010), que verdadeiramente se compreende a

essência do ser de cada aluno. Este apoio serve de farol clarificador das potencialidades do discente, para que se apliquem práticas pedagógicas com resultados inclusivos.

Para tanto, o fortalecimento de vínculos entre escola e família é importante, tendo nos pais aliados imprescindíveis para que os docentes implementem ações pedagógicas na escola e os genitores as acompanhem e deem prosseguimento em casa, unindo a arte de aprender conteúdos com formação do sujeito cidadão.

A colaboração entre professores, instituição, outros profissionais, família e alunos, segundo Capelline (2019), facilita as ações inclusivas, tornando-se instrumento potente para a efetivação de troca de saberes, entre profissionais, quer seja de salas regulares, quer seja entre esses docentes e professores de educação especial, ou ainda profissionais externos a própria sala de aula, como terapeutas de várias matizes. A força conjunta da colaboração de todos como forma de apoio e superação de entraves, é sem dúvida uma grande estratégia de aprendizagem.

Menino-Mencia et al (2019), argumentam que um trabalho colaborativo entre professores regentes de sala de aula regular, docentes com formação para educação especial, profissionais de apoio, em fim, englobando toda comunidade que venha a fazer parte do repertório escolar, gera um planejamento rico em amplitude de saberes, mitigando desinformações e preconceitos, trazendo a flexibilidade necessária para professores trabalharem conteúdos com metas centradas nos resultados de interação coletiva, onde cada aluno possa ter seu ritmo e seu potencial de aprendizagem respeitados.

Já para Lazzaretti e Freitas (2016), é importante o bom relacionamento entre escola e professores, no sentido de trazer os genitores para a conquista de uma educação inclusiva, pois esses atuando sinergicamente com a escola, potencializam o aprendizado dos sujeitos com deficiência, tornando exitosas as ações pedagógicas implementadas na escola.

Além de acrescentar saberes, beneficia o planejamento para atender as diferentes necessidades do aluno, respeitando as individualidades, porém trabalhando o planejamento coletivo.

Coletivizando as responsabilidades através do trabalho em equipe, podemos conseguir uma maior eficácia no aprendizado, favorecendo a atenção as especificidades sem perder de vista o todo (Capelline, 2009).

Dialogando com Ferreiro (2015), percebe-se que as escolas funcionam como oficinas privilegiadas para aquisição de experiência de práticas inclusivas, especialmente quando ocorre trabalho colaborativo entre profissionais, no sentido de ampliar e diversificar os recursos pedagógicos para serem utilizados pelos docentes.

Para Mendes et al (2020), as ações pedagógicas planejadas de ensino, geram um ambiente na comunidade escolar muito favorável para um ensino inclusivo, pois a soma de olhares variados com o foco na aprendizagem inclusiva, favorecem a superação de vieses, o que certamente impulsionam a qualidade do ensino.

Segundo Mendes (2018), existem vácuos que tangenciam investimentos para práticas de planejamento do ensino inclusivo, apesar da cobrança generalizada dos docentes, não percebemos a presença das práticas de planejamento pedagógico ou curricular, implantadas nas inúmeras escolas regulares existentes no país.

Para Nunes e Madureira (2015), urge que seja providenciada uma ferramenta universal de planejamento de aprendizagem, que adote uma metodologia flexível, que abranja todos os alunos. Este autor relata que a falta desse instrumento gera insegurança nos docentes e uma sensação de impotência, e que se faz necessário compartilhar de forma atualizada as Leis existentes sobre inclusão, para balizar todos os docentes, tornando-os aptos a participarem da construção do processo de planejamento da sua turma, escola e do processo de ensino inclusivo em seu país.

Com isto almeja-se um salto de qualidade, onde o foco das ações metodológicas para o ensino seja direcionado para a escola inclusiva e não para o aluno, fugindo da dicotomia entre os estudantes com e sem deficiências.

Ademais, na rotina das escolas, os docentes deparam-se com a falta de acesso a condições satisfatórias de trabalho, tanto no que diz respeito ao ambiente escolar, quanto aos materiais didáticos ausentes ou hipossuficientes, mesmo diante de alunos dos mais variados perfis, de forma que, para enfrentarem essa realidade adversa e habitual, é necessário que adote-se estratégias pedagógicas de ensino, que permitam atrair a atenção e a curiosidade do aluno, respeitando sempre a existência de necessidades singulares, onde ferramenta estimulantes de aprendizado fazem toda diferença.

Para Ferreira (2015), a existência de materiais didáticos atrativos, adequados por faixa etária, por conteúdo e por expectativas individuais, podem representar a diferença entre o sucesso ou o fracasso no resultado almejado. Segundo a autora os alunos quando frustrados na sua expectativa de apreender o conteúdo ministrado tendem a vivenciar decepções que podem resultar em um fraco desempenho e baixo rendimento na aprendizagem, esse fenômeno pode gerar uma queda na autoestima e julgamentos incorretos. Essa realidade pode aumentar a exclusão dos alunos que diante de necessidades peculiares, carecem serem incluídos.

Segundo Borba e Braggio (2019), os docentes devem atuar como agentes promotores de práticas inclusivas, prazerosas, que despertem sentimentos de pertencimento e permita a compreensão do que está sendo explanado, estimulando cognitivamente o aluno para que o mesmo veja a significância no que ele está aprendendo, de tal forma que a sala de aula se torne um ambiente de interação, de superação de conflitos, de construção de saberes e de aprendizados, que serão utilizados na vida , que a sala de aula seja um cenário de estímulos para conhecimentos importantes para todos, garantindo a inclusão evitando assim a evasão escolar.

Ferreira (2015), enfatiza que professores que encaram desafios como uma forma de superação de limitações, conseguem mais rapidamente trabalharem os conteúdos.

Segundo Borba e Braggio (2019), a aprendizagem de alunos com deficiência é mais positiva quando os professores apresentam um perfil contributivo, que interagem com seus alunos de forma criativa, sensíveis as realidades da pluralidade de comportamentos.

Professores com autoeficácia acreditam serem capazes de desempenharem atitudes inclusivas e trabalharem em conjunto com colegas profissionais da educação especial quando necessário.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 2. ESTUDO EMPÍRICO

1 Problemática

Este estudo justifica-se em função da relevância e atualidade do tema. Observa-se também que existe pouca produção científica acerca da autoeficácia docente e sua relação com atitudes inclusivas, bem como poucos estudos que abordem a relação dos constructos autoeficácia, atitudes inclusivas e variáveis demográficas, com a implementação da escola inclusiva no ensino regular brasileiro, em especial no município de Piancó-Paraíba. Além disso segundo o censo escolar o número de matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino no país cresce de forma expressiva, mas não se observa crescimento proporcional na publicação de estudos sobre esse tema, por isso, ainda carece de analisar o impacto das variáveis pessoais, profissionais e trabalhistas na implementação da escola inclusiva nessa rede educacional.

Pergunta de partida: A autoeficácia docente pode influenciar as atitudes inclusivas dos professores impactando na inclusão dos alunos com deficiência, matriculados nas escolas regulares?

2 Objetivo do Estudo

O objetivo geral

Verificar a existência de uma relação entre o nível de autoeficácia do docente com as suas atitudes inclusivas face aos alunos com deficiência.

Objetivos específicos:

- 01) Descrever os níveis de autoeficácia pessoal e os níveis de autoeficácia inclusiva dos professores;
- 02) Analisar a presença de atitudes inclusivas dos docentes junto aos alunos com deficiências;
- 03) Compreender a relação entre autoeficácia docente e atitudes inclusivas;

04) Avaliar a autoeficácia docente em função das variáveis sociodemográficas; **personais** (gênero idade, habilitação acadêmica); **profissionais** (Tempo de atuação como docente, experiência na área do ensino regular e do ensino especial, capacitação para educação especial, nível de ensino que leciona, número de alunos por turma); e **trabalhistas** (tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino).

05) Avaliar as atitudes docentes em função das variáveis sociodemográficas; **personais** (sexo, idade, grau acadêmico/habilitação acadêmica); **profissionais** (Tempo de atuação como docente, experiência na área do ensino regular e do ensino especial, capacitação para educação especial, nível de ensino que leciona, número de alunos por turma); e **trabalhistas** (tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino).

3. Hipóteses

De acordo com os objetivos descritos, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1- Existe uma relação estatisticamente significativa entre autoeficácia docente e atitudes inclusivas;

H2 - As variáveis sociodemográficas, idade, gênero e habilitação /grau acadêmico, influenciam a autoeficácia inclusiva

H3- As variáveis trabalhistas, tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino influenciam a autoeficácia inclusiva

H4- As variáveis profissionais, experiência na área do ensino regular , tempo de atuação como docente, capacitação para educação especial ou para lecionar alunos com deficiência, nível de ensino que leciona e número de alunos por turma, influenciam a autoeficácia inclusiva

H5- As variáveis sociodemográficas, idade, gênero e habilitação /grau acadêmico, influenciam a autoeficácia docente.

H6- As variáveis trabalhistas, tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino, influenciam a autoeficácia docente.

4. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa com natureza quantitativa e de cariz exploratório, pois não existirá manipulação dos fatos durante a análise do fenômeno estudado.

Para a realização desta pesquisa foram utilizados quatro questionários/escalas (já validados), com perguntas fechadas sobre a autoeficácia e as práticas inclusivas docentes, para ensinar alunos com deficiência em escolas regulares. Os dados coletados foram interpretados e analisados, com abordagem quantitativa, utilizando uma amostra de cento e noventa e três professores. Os dados serão tratados em SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

5 Instrumentos

Para avaliação das características sociodemográficas, profissionais e trabalhistas dos participantes da nossa amostra utilizou-se um questionário (anexo 1) com perguntas fechadas sobre variáveis pessoais e profissionais, tais como: gênero, idade, habilidade acadêmica, tempo de serviço, capacitação em educação especial, atuação em escola regular e inclusiva, quantidade de alunos por sala de aula, nível escolar que leciona e tipo de vínculo empregatício.

1-Para a análise da autoeficácia docente usamos a Escala de autoeficácia dos professores “Teacher Efficacy Scale” (T.E.S.), de Gibson and Dembo (1984), na versão portuguesa usada por Lopes (1990) (anexo 2) . Esta escala se desenvolveu a partir dos princípios estabelecidos na teoria sociocognitiva de Bandura (1977).

A T.E.S. aborda dois quesitos: o sentido de eficácia pessoal do professor para alcançar o objetivo de ensinar; e a crença docente sobre a eficácia do ensino e/ou o resultado deste.

Inicialmente essa escala era formada por cinquenta e três itens que foram sendo eliminados após as análises fatoriais, ficando por fim composta por dezesseis itens. Os itens relacionados com o quesito a crença de autoeficácia pessoal do professor para adotar

mecanismos que possibilitem o aprendizado do aluno são: 1, 5,6,7,9,10,12,13,14 e 15. Os itens que evidenciam a crença de eficácia do ensino ou de seu resultado são: 2, 3, 4, 8, 11 e 16.

Esse questionário é de auto-preenchimento, apresentado numa escala tipo Likert com opções de 1 a 6 , dentro de um espectro existente entre a concordância e a discordância apartir da escolha baseada nas assertivas apresentadas. Sendo que o 1 corresponde ao “completamente em desacordo”, o 2 ao “moderadamente em desacordo”, o 3 ao “levemente em desacordo”, o 4 ao “levemente de acordo”, o 5 ao “moderadamente de acordo” e o 6 ao “completamente de acordo”.

2. Para avaliação da autoeficacia dos professores na implantação de práticas inclusivas foi usado o instrumento “The Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP), que foi elaborado por Forlin, Earle, Loreman and Sharma (2011) e logo em seguida adaptado por Minhoto (2015) (anexo 3).

Essa escala se subdivide em três subescalas: A primeira subescala refere-se a autoeficácia docente para utilizar estratégias inclusiva, os itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6 estão relacionados com este quesito. A segunda subescala está ligada a autoeficácia do professor no controle de comportamentos indisciplinados, composta pelos itens 7, 8, 9, 10, 11 e 12. A terceira subescala está relacionada à eficácia da colaboração, que analisa a competência do professor para atuar em colaboração com colega, instituições e outros profissionais, correspondendo aos itens 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19 e 20.

A escala TEIP é portanto composta por vinte itens, onde os professores devem marcar o item que traduz o seu grau de concordância em relação aos enunciados usados para aferir a autoeficacia sobre implantação de práticas inclusivas, dependendo do julgamento o docente deve fazer as seguintes opções: 1 (Discordo Totalmente), 2 (Discordo), 3 (Discordo Parcialmente), 4 (Concordo Parcialmente), 5 (Concordo) e 6 (Concordo Totalmente).

3. Para medir a autoeficácia sobre a realização de práticas inclusivas na escola, foi aplicado o questionario “ Crenças de Atitudes e Práticas inclusivas” (Hassamo,

2009). Esse instrumento é composto por tres Blocos. Bloco I - Crença e Atitude sobre Educação Inclusiva; Bloco II- Práticas Pedagógicas Inclusivas; e Bloco III- Resolução de dilemas (anexo 4) .

Para efeito desta pesquisa foi utilizado apenas o Bloco I e o Bloco II , sendo esses aplicados no formato de escala tipo Likert, com graduação de 1 até 5 , iniciando com: 1 (Discordo Totalment) terminando com 5 (Concordo Totalmente).

O Bloco I é composto por dezessete itens, formatado em tres subescalas, sendo que cada uma aborda um quesito: Quesito Valores Sociais e Educativos, pesquisado pelos itens 1, 2, 3, 7, 9, 12, 13, 14 e 16; quesito Adaptações Curriculares, costituída pelos itens 8, 15 e 17 e quesito Recursos, composta dos itens 4, 5, 6, 10 e 11.

O Bloco II é composto por treze quesitos, relacionados a tres subescalas: quesito Atitudes Inclusivas, correspondendo aos itens 1, 2, 9, 11 e 12; quesito Cooperação e Colaboração, formada pelos itens 4, 6 e 8; e quesito Estratégia pedagógicas Inclusivas, estruturada através dos itens 3, 5, 7, 10 e 13.

6 Procedimentos

O projeto deste estudo foi apresentado e aprovado pela plataforma Brasil (anexo 5). Houve inicialmente um contato com a Secretária Municipal de Educação, do município de Piancó-PB, com intuito de apresentar a proposta da pesquisa e a identificação da pesquisadora como mestranda da Universidade Fernando Pessoa -Portugal, aluna do curso de Educação Especial, em fase de construção da sua dissertação.

Foi agendada através da Secretária Municipal de Educação, uma reunião com os diretores e professores das escolas públicas municipais. Esse encontro ocorreu no auditório do fórum municipal, ocasião em que compareceram cento e cinquenta e dois professores, com a justificativa formal da ausência de quatro faltosos, em ato continuo foi feita uma explanação a esses docentes sobre o estudo e recebida a adesão verbal positiva dos mesmos no que se refere a adesão para participação.

Expoe-se sobre a garantia da confidencialidade e sigilo dos participantes, informando que tratava-se de um trabalho de cunho científico, com riscos mínimos para os entrevistados, dando conta de que eles receberiam escalas/questionários para responderem, e que estes instrumentos abordariam assuntos relacionados com a educação inclusiva de alunos com deficiência.

Foi informado que a participação do estudo teria que ser voluntária e de livre adesão, e que essa ação não seria remunerada. Informou-se ainda sobre os possíveis benefícios, visto que dependendo dos resultados obtidos poderiam ser sugeridas estratégias que ajudariam na adoção de mecanismos para melhorar a autoeficácia dos professores, bem como colaborar com meios que pudessem influenciar nas atitudes inclusivas dos docente face ao aprendizado de alunos com deficiências.

Ficou pré acordado que os questionários seriam entregues nas escolas, ficando a cargo dos diretores de cada estabelecimento, distribuí-los com os professores. Os professores tiveram uma semana para responderem aos instrumentos e devolvê-los. Os questionários/escalas, depois de preenchidos foram entregues diretamente à pesquisadora, ou ao diretor e esse repassou para a pesquisadora. O tempo médio avaliado para a resposta dos questionários foi de quarenta minutos.

Sobre os princípios éticos, respeitou-se a liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa. Foi garantido o livre consentimento dos participantes da pesquisa, sendo esses esclarecidos sobre os objetivos, sentido e implicações do estudo. Foi garantido a confidencialidade e a proteção de todas as informações colhidas, e de que o uso dessas informações serviriam única e exclusivamente para o propósito do estudo em tela. Foi resguardado o direito de recusa ou desistência de participar do estudo, em qualquer fase, sem nenhum prejuízo para o participante. Foi esplanado que seria garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, e os mesmos foram esclarecidos sobre os riscos e benefícios do estudo. Todos assinaram o Termo de livre consentimento esclarecido (anexo 6).

7 Técnicas de Análise de dados

Os dados foram tratados na forma de estatística descritiva e inferencial com recurso ao programa informático SPSS, versão 25.0 para Windows.

No questionário T.E.S. foram somadas as avaliações extremas de acordo (moderadamente de acordo e completamente de acordo) e extremas de desacordo (moderadamente em desacordo e completamente em desacordo) para identificar qual a maior delas. No questionário T.E.I.P. foram somadas as avaliações extremas de concordância (concordo totalmente e concordo) e de discordância (discordo totalmente e discordo) para identificar qual a maior delas. No questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”, Blocos I e II foram somadas as avaliações extremas de concordância (concordo em absoluto e concordo) e de discordância (discordo e discordo em absoluto) para identificar qual a maior delas.

Nos casos de uma dessas somas apresentarem valores muito superiores a outra, aplicou-se o teste para uma proporção com o nível de significância de 5% (0,05). Foram utilizados intervalos de confiança de 95% para estimar as proporções dos itens enfatizados. Essas somas foram avaliadas para estimar qual a proporção na população.

No caso de se constatar proporções amostrais bem próximas da equivalência entre os extremos da escala, aplicou-se o teste para duas proporções com o nível de significância de 5% (0,05) com o objetivo de verificar se as diferenças entre as proporções são estatisticamente significativas. Foram utilizados intervalos de confiança de 95% para estimar as proporções dos itens enfatizados.

Na análise sociodemográfica, aplicou-se o teste Qui-Quadrado ou o teste exato de Fisher para avaliar a existência de evidências de associação com nível de significância de 5% (0,05) quando se encontravam envolvidas variáveis qualitativas. O teste de correlação de Spearman, com nível de significância de 5% (0,05) foi aplicado para testar a correlação entre a variável ‘Idade’ e as somas das pontuações dos questionários.

As respostas foram tabuladas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador e ao final da pesquisa todo material será mantido guardado em arquivo digital, pelo prazo mínimo de 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador, conforme Resoluções 510/16 cap. IV, Art. 28, item IV, do CNS e orientações do CEP e com o fim deste prazo, será descartado.

Com o intuito de fornecer a todos os participantes a garantia da confidencialidade dos dados, os registros de informação/dados e declarações de consentimento informado serão separados e guardados em local seguro, de forma a garantir a impossibilidade de os emparelhar e aos quais só terão acesso, a equipa responsável pelo estudo. Será assegurado que os registros de recolha de informação serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

8 Caracterização da População e Amostra

A rede municipal de ensino de Piencó é formada por 11 escolas, com uma população docente de 196 professores, desses 29 não responderam, restando uma amostra de 167 docentes, que responderam aos questionários voluntariamente. Essa trata-se de uma amostragem não probalística por conveniência, tendo em vista que a amostra foi selecionada de acordo com a conveniência da pesquisadora.

No que se refere a caracterização da amostra participante da investigação, contou-se com 167 docentes que trabalham na rede pública de educação municipal de Piencó-Pb.

Na tabela seguinte encontra-se a caraterização da amostra

Tabela 1. Perfil da Amostra

		Frequência	%
Sexo	Feminino	148	88,6
	Masculino	19	11,40
	Total	167	100,00
Idade	31 a 40 anos	24	14,37
	41 a 50 anos	52	31,14
	51 a 60 anos	82	49,10
	Acima de 61 anos	9	5,39
	Total	167	100,00
Média = 50,03 anos; desvio padrão = 7,27 anos; mediana = 52 anos.			
Habilitação (grau acadêmico)	Pós-graduação	90	53,90
	Licenciatura	49	29,30
	Não tem curso superior	14	8,40
	Mestrado	10	6,00
	Bacharelado	4	2,40
	Total	167	100,00

No que se refere ao sexo dos participantes, a maioria são do sexo feminino (88,6%); já em relação a formação acadêmica dos participantes, cerca de 53,90% (90) possuem uma pós-graduação, 6,00% têm mestrado e 8,40 não cursou nenhuma graduação.

No que tange a idade dos participantes, a maioria tem entre 51 a 60 anos, totalizando 49,10% dos participantes. Já daqueles que possuem menos de 40 anos, são 14,37%.

Já sobre a habilitação dos participantes, percebe-se que a maioria possui pós-graduação (53,9%), totalizando 90 participantes, seguidos de licenciatura com 49 participantes e com mestrado, tem-se somente 10.

Tabela 2. Variáveis profissionais

		Frequência	%
Experiência na área de ensino (em anos)	Menos de 5 anos	6	3,59
	5 a 10 anos	23	13,77
	15 anos	24	14,37
	16 a 20 anos	29	17,37
	Mais de 20 anos	85	50,90
	Total	167	100,00
Alguma vez frequentou um curso de formação de professores, só para educação especial?	Sim	27	16,17
	Não	140	83,83
	Total	167	100,00
Alguma vez frequentou algum curso ou capacitação sobre como ensinar crianças com Necessidades Educativas Especiais?	Sim	24	14,37
	Não	143	85,63
	Total	167	100,00
Atualmente desempenha funções no ensino:	Especial	4	2,40
	Regular	163	97,60
	Total	167	100,00
Alguma vez ensinou crianças com Necessidades Educativas Especiais?	Sim	96	57,49
	Não	71	42,51
	Total	167	100,00
Existem alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas turmas?	Sim	101	60,48
	Não	66	39,52
	Total	167	100,00

AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Em que nível de ensino voce leciona?	EJA I	4	2,40
	EJA II	2	1,20
	Ensino Médio	2	1,20
	Fundamental I	94	56,29
	Fundamental II	65	38,92
	Total	167	100,00
Em geral existem quantos alunos em cada turma que você ensina?	15 – 20	108	64,67
	20 – 30	48	28,74
	30 – 40	11	6,59
	Total	167	100,00

Referente a experiência na área da educação, a maioria dos participantes (50,9%/85) possuem mais de 20 anos na rede pública de ensino de Piencó. Seguidos daqueles que possuem de 16 a 20 anos (17,37%).

Quanto a formação em Educação Especial, infelizmente os dados comprovam que a maioria dos participantes, cerca de 83,83% nunca frequentaram cursos de formação para a Educação Especial.

Ainda dentro do processo de formação dos alunos com deficiência, foi perguntado aos participantes se houve alguma capacitação para ensinar as crianças com deficiência, e novamente, percebe-se que a maioria não tem essa formação, totalizando 85,63% dos participantes.

Sobre a atuação com a Educação Especial (somente alunos com deficiência) temos o registro de apenas 4 (2,4%), contudo, vale ressaltar que no Brasil a Educação Especial passou a fazer parte da Educação Regular, ou seja, o aluno com deficiência precisa estar matriculado na Educação Regular juntamente com os demais alunos.

Quanto a realidade sobre o ensino aos alunos com deficiência, a maioria dos participantes responderam já ter tido a oportunidade de ensinar alunos com deficiência

(57,49%), contudo, vale ressaltar que uma parcela significativa ainda não vivenciou essa experiência, totalizando 42,51%.

Quando perguntados se existia aluno com deficiência na sala de aula em que o professor atuava no momento, 60,48%, respondeu que sim.

No que se refere ao nível de ensino em que os participantes lecionam, a maioria deles se encontram no Fundamental I, com 94 participantes (56,92%) e o Ensino Fundamental II com 65 participantes e 38,92% da amostragem.

No que se refere a quantidade de alunos em uma sala de aula, cerca de 108 participantes (64,67%) disseram que tem turmas com 15 a 20 alunos, já 48 participantes têm cerca de 20 a 30 alunos.

Tabela 3. Variáveis trabalhistas

		Frequência	%
Situação Profissional (tipo de vínculo trabalhista):	Contratado	12	7,19
	Quadro Efetivo	155	92,81
	Total	167	100,00

No que se refere a situação profissional e o vínculo dos profissionais da Educação, a maioria pertence ao quadro efetivo, sendo 92,81% dos docentes. O nível de ensino em que lecionam, a maioria dos participantes dão aula no Ensino Fundamental, sejam no I (1° ao 5° ano) sendo 56,29% ou II (6° ao 9° ano) 38,92% dos docentes.

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos resultados

Nesse capítulo consta a apresentação dos resultados referentes aos três questionários aplicados aos docentes que trabalham com a educação pública no município de Piancó-Pb.

Inicia-se a demonstração dos resultados pela apresentação do valor de Alfa de Cronbach, que demonstra a fiabilidade do instrumento utilizado.

A confiabilidade dos instrumentos de medida tem diferentes aspectos e existem diferentes estatísticas para estimar confiabilidade enfatizando um determinado aspecto da conformidade do instrumento. Para o presente trabalho a ênfase foi na consistência interna de um questionário. O coeficiente alfa de Cronbach atualmente é a estatística mais usada para medir a consistência de um questionário.

Os valores do coeficiente alfa de Cronbach variam entre zero e um. Quanto mais próximo de 1 for o valor da estatística, maior é a consistência interna do questionário. Não há uma regra precisa para avaliar o valor do coeficiente como aceitável ou não e vários autores estabelecem regras próprias. A tabela seguinte mostra uma dessas regras

Tabela 4. Consistência interna do questionário segundo o valor de alfa de Cronbach

Valor de alfa	Consistência interna
Maior que 0,80	Quase perfeito
De 0,61 a 0,80	Substancial
De 0,41 a 0,60	Moderado
De 0,21 a 0,40	Razoável
Menor que 0,21	Pequeno

Obs.: adaptada de <http://soniavieira.blogspot.com/2015/10/alfa-de-cronbach.html>

Foram obtidos os seguintes Alfa de Cronbach nos testes aplicados:

Tabela 5. Alfa de Cronbach relacionados com os Instrumentos utilizados

Instrumento	Alfa de Cronbach
TES	0,814
TEIP	0,931
Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas – Bloco I	0,934
Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas – Bloco II	0,957

Os valores acima de 0,60 são considerados valores adequados de consistência interna e demonstram a fiabilidade dos instrumentos utilizados, desse modo, obteve-se uma grande fiabilidade em todos os instrumentos.

Para mais fácil leitura e compreensão, os dados serão apresentados relacionando-os com os objetivos e hipóteses e discutidos no fim da apresentação referente a cada objetivo e ou hipótese. Assim para o 1º objetivo “**Descrever os níveis de autoeficácia pessoal e os níveis de autoeficácia inclusiva dos professores**”; encontraram-se os seguintes resultados:

No que se refere aos resultados do questionário T.E.S. – “Teacher Efficacy Scale”, alusivo à autoeficácia dos professores.

A consistência ou confiabilidade interna do questionário medida pelo valor do coeficiente Alfa de Cronbach foi de 0,814, estando acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna do questionário é adequada para a análise proposta.

A tabela 6 apresenta os resultados, em percentuais, do Questionário T.E.S. – “Teacher Efficacy Scale”, alusivo à autoeficácia dos professores.

Tabela 6. Resultados do Questionário T.E.S. – “Teacher Efficacy Scale”.

Itens	CD	MD	LD	LA	MA	CA	Média	Desvio padrão	Mediana
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)			
	Completamente em Desacordo (%)	Moderadamente em desacordo (%)	Levemente em Desacordo (%)	Levemente de Acordo (%)	Moderadamente de Acordo (%)	Completamente de Acordo (%)			
A1. Quando um aluno tem melhores resultados do que habitualmente, muitas vezes isso acontece porque me empenho mais profissionalmente.	1,8	0,0	5,4	9,0	45,5	38,3	5,11	0,984	5
A2. O tempo que o aluno passa nas aulas, tem pouca influência se compararmos com a influência que exerce o meio familiar.	8,4	10,8	7,2	11,4	41,9	20,4	4,29	1,56	5
A3. O que o aluno pode aprender está relacionado em primeiro lugar com o seu ambiente familiar.	5,4	0,0	3,6	13,8	27,5	49,7	5,07	1,28	5
A4. Se os alunos não cumprem regras em casa, não são capazes de aceitar a disciplina da escola ou qualquer outra.	1,8	3,6	1,8	8,4	40,1	44,3	5,14	1,09	5
A5. Se um aluno tem dificuldades em qualquer matéria, sou habitualmente capaz de ajustar o ensino ao seu nível.	0,0	0,0	6,6	14,4	48,5	30,5	5,03	0,846	5
A6. Quando um aluno obtém melhores resultados do que é costume, isso deve-se ao facto de eu ter encontrado estratégias de ensino mais adequadas.	0,0	1,8	1,8	10,8	46,1	39,5	5,20	0,838	5
A7. Quando eu realmente me empenho, consigo melhores resultados, mesmo com os piores alunos	0,0	0,0	3,6	10,2	38,9	47,3	5,30	0,795	5
A8. Um professor está muito limitado naquilo	6,6	3,6	5,4	13,8	50,3	20,4	4,59	1,33	5

AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA

que pode conseguir com os alunos, porque o ambiente familiar deles é o que mais influencia os resultados.										
A9. Quando os resultados dos alunos melhoram, isso deve-se normalmente ao facto de eu ter encontrado estratégias de ensino mais eficazes.	0,0	0,0	2,4	3,6	41,9	52,1	5,44	0,681	6	
A10. Se um aluno domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente ao facto de eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito.	0,0	0,0	7,2	18,6	36,5	37,7	5,05	0,924	5	
A11. Se os pais trabalharem mais com os seus filhos, eu também posso empenhar-me mais	10,8	3,0	3,6	6,0	24,0	52,7	4,87	1,65	6	
A12. Se um aluno não se lembra do que eu lhe ensinei na aula anterior, eu sei como lhe exercitar a memória no dia seguinte.	0,0	3,0	3,6	12,6	44,3	36,5	5,08	0,951	5	
A13. Se um aluno se porta mal na minha aula, eu sinto-me seguro(a) porque conheço técnicas para modificar esse comportamento.	0,0	7,2	11,4	9,6	41,3	30,5	4,77	1,21	5	
A14. A influência das experiências sócio-familiares de cada aluno pode ser superada por um professor competente.	1,8	7,2	8,4	9,0	43,7	29,9	4,75	1,27	5	
A15. Se um dos meus alunos não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deverei estar apto(a) a avaliar cuidadosamente se a tarefa tem um nível de dificuldade adequado.	0,0	1,8	3,6	10,8	26,9	56,9	5,34	0,935	6	
A16. Mesmo um professor competente é incapaz de chegar a (i. e. ensinar/educar) todos os alunos.	9,0	4,8	3,0	13,8	23,4	46,1	4,76	1,60	5	

Nos testes para uma proporção adotou-se o nível de significância de 5% (0,05). Foram utilizados intervalos de confiança de 95% para estimar as proporções dos itens enfatizados.

No item A1 observa – se que 83,8% assinalaram as duas maiores avaliações da escala, apresenta média 5,11, desvio padrão 0,984 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, indicando uma percepção bastante favorável do empenho profissional. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 78,2% e 89,4%.

No item A2 a soma das duas avaliações mais altas da escala foi 62,3%, com média 4,29, desvio padrão 1,56 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica um nível considerável de concordância que “o tempo que o aluno passa nas aulas, tem pouca influência se compararmos com a influência que exerce o meio familiar”, ou seja, a maioria dos docentes acreditam que a participação familiar na aprendizagem é extremamente improtante. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 54,9% e 69,6%.

O item A3 tem 77,2% das respostas nas duas avaliações mais altas da escala, com média 5,07, desvio padrão 1,28 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica um nível considerável de concordância com a afirmação, deste modo o ambiente familiar interfere significativamente na aprendizagem do aluno. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 70,9% e 83,6%.

O item A4 tem 84,4% das respostas nas duas avaliações mais altas da escala, com média 5,14, desvio padrão 1,09 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica a importância positiva da família no que diz respeito a disciplina do aluno na escola. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 78,9% e 89,9%.

No item A5 a soma das duas avaliações mais altas da escala foi 79,0%, com média 5,03, desvio padrão 0,846 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica um nível considerável de concordância quanto a crença do docente em adotar mecanismo que possibilite a aprendizagem do aluno, mesmo diante da presença de dificuldades. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 72,9% e 85,2%.

No item A6 a soma das duas avaliações mais altas da escala foi 85,6%, com média 5,20, desvio padrão 0,838 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica um nível considerável de concordância sobre a crença do docente quanto a sua capacidade de encontrar estratégias adequadas para melhorar os resultados do aluno. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 80,3% e 90,9%.

O item A7 tem 86,2% das respostas nas duas avaliações mais altas da escala, com média 5,30, desvio padrão 0,795 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica um nível considerável de concordância que “quando eu realmente me empenho, consigo melhores resultados, mesmo com os piores alunos”. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 81,0% e 91,5%.

O item A8 tem 70,7% das respostas nas duas avaliações mais altas da escala, com média 4,59, desvio padrão 1,33 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica um nível considerável de concordância sobre que os professores acreditam, que se encontra no seio familiar a chave para elevar os níveis de aprendizado. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 63,8% e 77,6%.

No item A9 a soma das duas avaliações mais altas da escala foi 94%, com média 5,44, desvio padrão 0,681 e mediana igual a 6. Com esses dados conclui – se que mais da

metade dos entrevistados assinalou a maior avaliação da escala, o que indica um nível considerável de concordância sobre a crença pessoal do docente na sua capacidade em desenvolver estratégias de ensino eficazes, interferindo positivamente no nível de aprendizagem. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 90,4% e 97,6%.

No item A10 a soma das duas avaliações mais altas da escala foi 74,2%, com média 5,05, desvio padrão 0,924 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica um nível considerável de concordância sobre o julgamento do professor em se sentir capaz de conduzir os passos necessários para uma boa aprendizagem. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 67,6% e 80,9%.

O item A11 tem 76,7% das respostas nas duas avaliações mais altas da escala, com média 4,87, desvio padrão 1,65 e mediana igual a 6. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalou a maior avaliação da escala, o que indica um nível considerável de concordância que “Se os pais trabalharem mais com os seus filhos, eu também posso empenhar-me mais”. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 70,2% e 83,0%.

O item A12 tem 80,8% das respostas nas duas avaliações mais altas da escala, com média 5,08, desvio padrão 0,951 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica um nível considerável de concordância sobre a crença do professor positivamente no que diz respeito a capacidade do docente de encontrar soluções para superar as dificuldades de aprendizagem do aluno. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 74,9% e 86,8%.

No item A13 a soma das duas avaliações mais altas da escala foi 71,8%, com média 4,77, desvio padrão 1,21 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica um nível considerável de concordância sobre o conhecimento de técnicas para modificar o

comportamento de um aluno. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 65,0% e 78,7%.

No item A14 a soma das duas avaliações mais altas da escala foi 73,6%, com média 4,75, desvio padrão 1,27 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica um nível considerável de concordância que os docentes acreditam que “a influência das experiências sóciofamiliares de cada aluno pode ser superada por um professor competente.”. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 67,0% e 80,3%.

No item A15 a soma das duas avaliações mais altas da escala foi 83,8%, com média 5,34, desvio padrão 0,935 e mediana igual a 6. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalou a maior avaliação da escala, o que indica um nível considerável de concordância que os docentes acreditam que eles devem estar aptos a ajustar a aprendizagem com o nível adequado de dificuldade da tarefa para cada aluno. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 78,2% e 89,4%.

O item A16 tem 69,5% das respostas nas duas avaliações mais altas da escala, com média 4,76, desvio padrão 1,60 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram as maiores avaliações da escala, o que indica um nível considerável de concordância sobre a incapacidade de um professor competente conseguir ensinar a todos os alunos. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 62,5% e 76,4%.

O questionário TES tem duas dimensões, onde primeira dimensão aborda a autoeficácia do professor para adotarem mecanismos que possibilitem a aprendizagem, composta pelos itens A1, A5, A6, A7, A9, A10, A12, A13, A14 e A15. O Alfa de Cronbach dessa dimensão foi 0,854, também acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna dessa dimensão é adequada para a análise proposta.

A outra dimensão estar relacionada a crença de eficácia do ensino ou de resultados, e é composta pelos itens A2, A3, A4, A8, A11 e A12. O Alfa de Cronbach dessa dimensão foi 0,729, também acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna dessa dimensão é adequada para a análise proposta.

Como se pode ver, todos os itens apresentaram grandes proporções nas avaliações mais altas das escalas (MA – moderadamente de acordo e CA – completamente de acordo). Em todos os itens as estimativas obtidas pelos intervalos de confiança de 95% indicaram que a proporção também deve ser alta na população, informando que os docentes da amostra se julgam capazes de ensinarem e obterem bons resultados.

No que se refere ao questionário TEIP The Teacher Efficacy for Inclusive Practices, relacionado ao sentido de eficácia para implementar práticas inclusivas

A consistência ou confiabilidade interna do questionário medida pelo valor do coeficiente Alfa de Cronbach foi de 0,931 estando bem acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna do questionário é adequada para a análise proposta.

A tabela 7 apresenta os resultados, em percentuais, do Questionário TEIP – “**Teacher Efficacy for Inclusive Practices**”, alusivo à autoeficácia dos professores.

Tabela 7. Resultados do Questionário TEIP The Teacher Efficacy for Inclusive Practices - Sentido de eficácia para implementar práticas inclusivas.

Itens	DT	D	DP	CP	C	CT									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Discordo Parcialmente (%)	Concordo Parcialmente (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Média	Desvio padrão	Mediana
B1) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação (por exemplo, portfólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho, etc.)	0,6	1,8	10,2	30,5	47,9	9,0	4,50	0,904	5						
B2) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	1,8	1,8	1,8	21,6	60,5	12,6	4,75	0,897	5						
B3) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE	0,0	13,2	9,6	40,1	33,5	3,6	4,05	1,05	4						
B4) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei	1,8	0,0	14,4	34,1	42,5	7,2	4,37	0,941	4						
B5) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas	3,6	1,8	3,6	27,5	56,3	7,2	4,53	1,00	5						
B6) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos	3,6	0,0	5,4	21,6	44,9	24,6	4,78	1,10	5						
B7) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência	1,8	4,2	5,4	27,5	46,1	15,0	4,57	1,06	5						
B8) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula	1,8	0,0	0,0	27,5	46,1	24,6	4,90	0,893	5						
B9) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento	1,8	0,0	0,0	29,3	52,7	16,2	4,80	0,840	5						
B10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala	2,4	0,0	1,8	10,2	62,3	23,4	5,00	0,892	5						

AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA

B11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos	1,8	5,4	3,6	29,9	50,3	9,0	4,49	1,02	5
B12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos	1,8	0,0	1,8	18,6	65,3	12,6	4,83	0,80 4	5
B13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola	1,8	0,0	3,6	19,8	53,3	21,6	4,87	0,91 3	5
B14) Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que demonstre mais fragilidades académicas	1,8	0,0	1,8	26,9	60,5	9,0	4,71	0,80 0	5
B15) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula	1,8	1,2	1,8	14,4	65,9	15,0	4,86	0,86 4	5
B16) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola	1,8	0,6	8,4	26,3	55,7	7,2	4,55	0,90 3	5
B17) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola	1,8	0,0	0,0	16,2	59,9	22,2	4,99	0,82 1	5
B18) Consigo colaborar com outros profissionais (exemplo professores externos, terapeutas da fala), no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE	1,8	0,6	3,0	25,1	53,3	16,2	4,76	0,90 7	5
B19) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE	1,8	5,4	12,0	26,3	44,3	10,2	4,37	1,11	5
B20) Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados	2,4	4,8	8,4	32,3	41,3	10,8	4,38	1,10	5

Nos testes para uma proporção adotou-se o nível de significância de 5% (0,05). Foram utilizados intervalos de confiança de 95% para estimar as proporções dos itens enfatizados.

No item B1 observa – se que 87,4% assinalaram os níveis de concordância da escala, apresenta média 4,50, desvio padrão 0,904 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B1. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (30,5%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B1. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 82,4% e 92,5%.

No item B2 observa – se que 94,7% assinalaram os níveis de concordância da escala, apresenta média 4,75, desvio padrão 0,897 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B2. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (21,6%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B2. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 91,2% e 98%.

O item B3 tem 77,2% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 4,05, desvio padrão 1,05 e mediana igual a 4. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B3. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (40,1%) com a maior avaliação do ITEM B3. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 70,9% e 83,6%.

No item B4 observa – se que 83,8% assinalaram os níveis de concordância da escala, apresenta média 4,37, desvio padrão 0,941 e mediana igual a 4. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B4. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (34,1%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B4. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 78,2% e 89,4%.

O item B5 tem 91% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 4,53, desvio padrão 1,00 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B5. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (27,5%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B5. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 86,7% e 95,3%.

No item B6 observa – se que 91,1% assinalaram os níveis de concordância da escala, apresenta média 4,78, desvio padrão 1,10 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B6. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (21,6%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B6. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 86,7% e 95,3%.

No item B7 observa – se que 88,6% assinalaram os níveis de concordância da escala, apresenta média 4,57, desvio padrão 1,06 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B7. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (27,5%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B7. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 83,8% e 93,4%.

O item B8 tem 98,2% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 4,90, desvio padrão 0,893 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B8. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (27,5%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B8. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 96,2% e 100%.

O item B9 tem 98,2% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 4,80, desvio padrão 0,840 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B9. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (29,3%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B9. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 96,2% e 100%.

No item B10 observa – se que 85,7% assinalaram os dois níveis de concordância mais altos da escala, apresenta média 5,00, desvio padrão 0,892 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os dois níveis de concordância mais altos da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B10. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 80,3% e 90,9%.

No item B11 observa – se que 89,2% assinalaram os níveis de concordância da escala, apresenta média 4,49, desvio padrão 1,02 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B11. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (29,9%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B11. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 84,5% e 93,9%.

No item B12 observa – se que 77,9% assinalaram os dois níveis de concordância mais altos da escala, apresenta média 4,83, desvio padrão 0,804 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os dois níveis de concordância mais altos da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B12. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 71,5% e 84,1%.

No item B13 observa – se que 74,9% assinalaram os dois níveis de concordância mais altos da escala, apresenta média 4,87, desvio padrão 0,913 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os dois níveis

de concordância mais altos da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B13. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 68,2% e 81,4%.

O item B14 tem 96,4% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 4,71, desvio padrão 0,800 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B14. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (26,9%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B14. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 93,5% e 99,2%.

No item B15 observa – se que 80,9% assinalaram os dois níveis de concordância mais altos da escala, apresenta média 4,86, desvio padrão 0,864 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os dois níveis de concordância mais altos da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B15. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 74,9% e 86,8%.

O item B16 tem 89,2% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 4,55, desvio padrão 0,903 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B16. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (26,3%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B16. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 84,5% e 93,9%.

No item B17 observa – se que 82,1% assinalaram os dois níveis de concordância mais altos da escala, apresenta média 4,99, desvio padrão 0,821 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os dois níveis de concordância mais altos da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B17. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 76,2% e 87,9%.

O item B18 tem 94,6% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 4,76, desvio padrão 0,907 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B18. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (25,1%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B18. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 91,2% e 98,0%.

O item B19 tem 80,8% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 4,37, desvio padrão 1,11 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B19. Destaca-se nesse item a proporção da % concordância parcial (26,3%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B19. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 74,9% e 86,8%.

O item B20 tem 84,4% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 4,38, desvio padrão 1,10 e mediana igual a 5. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM B20. Destaca-se nesse item a proporção da concordância parcial (32,3%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM B20. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 78,9% e 89,9%.

O questionário TEIP tem três dimensões. Sendo a primeira dimensão composta pelos itens B1, B2, B3, B4, B5 e B6, relacionando-se com a utilização pelo docente de estratégias inclusiva. O Alfa de Cronbach dessa dimensão foi 0,748, também acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna dessa dimensão é adequada para a análise proposta.

A segunda dimensão é composta pelos itens B7, B8, B9, B10, B11 e B12, estando relacionada com autoeficácia em controle de comportamentos indisciplinados. O Alfa de Cronbach dessa dimensão foi 0,906, também acima do que se considera aceitável (que é

0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna dessa dimensão é adequada para a análise proposta.

A terceira dimensão é composta pelos itens B13, B14, B15, B16, B17, B18, B19 e B20, estando relacionada com a eficácia de colaboração para com colegas/instituições/pais/alunos. O Alfa de Cronbach dessa dimensão foi 0,900, também acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna dessa dimensão é adequada para a análise proposta.

Como se pode ver, todos os itens apresentaram grandes proporções nas avaliações que indicam a concordância com as afirmações (CP – Concordo Parcialmente, C – Concordo e CT – Concordo Totalmente). Em todos os itens as estimativas obtidas pelos intervalos de confiança de 95% indicaram que a proporção também é alta na população.

No que concerne o questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas” (Hassamo & Bahia, 2009), relacionado ao sentido de eficácia para implementar práticas inclusivas:

Bloco I – Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva

A consistência ou confiabilidade interna do questionário medida pelo valor do coeficiente Alfa de Cronbach foi de 0,934 estando acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna do questionário é adequada para a análise proposta.

A tabela 8 apresenta os resultados, em percentuais, do Bloco I (Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva) do Questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”.

Tabela 8. Resultados do Questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”, Bloco I.

Itens	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Média	Desvio padrão	Mediana
	Concordo em absoluto (%)	Concordo (%)	Não Concordo Nem Discordo (%)	Discordo (%)	Discordo em Absoluto (%)			
C1) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação (por exemplo, portfólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho, etc.)	4,2	63,5	7,8	16,8	7,8	2,60	1,06	2
C2) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	41,3	47,9	4,2	1,8	4,8	1,81	0,963	2
C3) Sinto-me confiante no planejamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE	18,0	66,5	7,2	3,6	4,8	2,11	0,905	2
C4) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei	18,0	37,1	22,2	15,6	7,2	2,57	1,16	2
C5) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas	29,9	44,3	12,0	4,8	9,0	2,19	1,18	2
C6) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos	6,0	32,3	16,2	31,1	14,4	3,16	1,20	3
C7) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência	10,8	67,7	11,4	3,6	6,6	2,28	0,942	2
C8) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula	19,2	64,7	9,6	0,0	6,6	2,10	0,935	2
C9) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento	33,5	56,9	3,6	0,6	5,4	1,87	0,933	2
C10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala	3,0	31,7	19,2	34,7	11,4	3,20	1,10	3

AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA

C11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos	27,5	59,9	7,2	0,6	4,8	1,95	0,897	2
C12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos	22,8	58,7	9,6	4,2	4,8	2,10	0,958	2
C13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola	28,1	60,5	6,0	0,0	5,4	1,94	0,897	2
C14) Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que demonstre mais fragilidades académicas	24,0	62,9	7,8	0,0	5,4	2,00	0,910	2
C15) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula	21,0	68,3	6,0	0,6	4,2	1,99	0,821	2
C16. As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.	13,2	73,7	8,4	0,0	4,8	2,10	0,801	2
C17. As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto das orientações curriculares “normais” e não em orientações curriculares diferentes.	10,2	52,1	22,2	10,8	4,8	2,48	0,981	2

Nos testes para uma proporção adotou-se o nível de significância de 5% (0,05). Foram utilizados intervalos de confiança de 95% para estimar as proporções dos itens enfatizados.

O item C1 tem 67,7% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,60, desvio padrão 1,06 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C1. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é média e está entre 60,6% e 74,8%.

O item C2 tem 89,2% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 1,81, desvio padrão 0,963 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C2. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 84,5% e 93,9%.

O item C3 tem 84,5% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,11, desvio padrão 0,905 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C3. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 78,9% e 89,9%.

O item C4 tem 55,1% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,57, desvio padrão 1,16 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C4. Destaca-se nesse item a proporção de avaliações Não Concordo Nem Discordo (22,2%) com uma contribuição importante para a avaliação do ITEM C4. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é média e está entre 47,5% e 62,6%.

O item C5 tem 74,2% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,19, desvio padrão 1,18 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C5. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 67,6% e 80,9%.

O item C6 tem 38,3% das respostas nos níveis de concordância da escala e 45,5% no nível de discordância. O item apresenta média 3,16, desvio padrão 1,20 e mediana igual a 3. Para este item aplicou-se o teste para duas proporções, que indicou não existir evidências de que as proporções sejam diferentes na população ($Z = -1,33$ e Valor-p = 0,182), indicando uma avaliação empatada entre os níveis de concordância e de discordância. Para este item, os intervalos de confiança de 95% indicam que a proporção do nível de concordância na população está entre 30,9% e 45,7% e a proporção do nível de

discordância na população está entre 37,9% e 53,1%. Nos dois casos proporções entre baixa e média.

O item C7 tem 78,5% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,28, desvio padrão 0,942 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C7. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 72,2% e 84,7%.

O item C8 tem 83,9% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,10, desvio padrão 0,935 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C8. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 78,2% e 89,4%.

O item C9 tem 90,4% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 1,87, desvio padrão 0,933 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C9. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 86% e 94,9%.

O item C10 tem 34,7% das respostas nos níveis de concordância da escala e 46,1% no nível de discordância. O item apresenta média 3,20, desvio padrão 1,10 e mediana igual a 3. Para este item aplicou-se o teste para duas proporções, que indicou existir evidências de que as proporções sejam diferentes na população ($Z = -2,13$ e Valor-p = 0,016) com a proporção do nível discordância maior que a do nível de concordância. Para este item, os intervalos de confiança de 95% indicam que a proporção do nível de concordância na população está entre 27,5% e 42% e a proporção do nível de discordância na população está entre 38,5% e 53,3%. Nos dois casos proporções entre baixa e média.

O item C11 tem 87,4% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 1,95, desvio padrão 0,897 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala,

indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C11. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 82,4% e 92,5%.

O item C12 tem 81,5% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,10, desvio padrão 0,958 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C12. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 75,5% e 87,3%.

O item C13 tem 88,6% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 1,94, desvio padrão 0,897 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C12. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 83,8% e 93,4%.

O item C14 tem 86,9% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 1,94, desvio padrão 0,897 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C14. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 81,7% e 92%.

O item C15 tem 89,3% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 1,99, desvio padrão 0,821 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C15. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 84,5% e 93,9%.

O item C16 tem 86,9% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,10, desvio padrão 0,801 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C16. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 81,7% e 92%.

O item C17 tem 62,3% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,48, desvio padrão 0,981 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM C17. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é médio e está entre 54,9% e 69,6%.

O Bloco 1 do **Questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”** a primeira dimensão é composta pelos itens C1, C2, C3, C7, C9, C12, C13, C14 e C16 e está relacionada com valores sociais e educativos. O Alfa de Cronbach dessa dimensão foi 0,940, também acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna dessa dimensão é adequada para a análise proposta.

A segunda dimensão é composta pelos itens C8, C15 e C17 e estar relacionada com a adaptação curricular. O Alfa de Cronbach dessa dimensão foi 0,770 também acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna dessa dimensão é adequada para a análise proposta.

A terceira dimensão é composta pelos itens C4, C5, C6, C10 e C11 e estar relacionada com recursos. O Alfa de Cronbach dessa dimensão foi 0,625 também acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna dessa dimensão é adequada para a análise proposta.

Sobre o questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas” (Hassamo & Bahia, 2009) - Bloco II – Práticas Pedagógicas Inclusivas, temos:

A consistência ou confiabilidade interna do questionário é medida pelo valor do coeficiente Alfa de Cronbach. O valor calculado foi 0,957 e está acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna do questionário é adequada para a análise proposta. O nível de coerência das respostas dos pesquisados está bem acima do aceitável.

A tabela 9 apresenta os resultados, em percentuais, do Bloco II (Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva) do Questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”.

Tabela 9. Resultados do Questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”, Bloco II.

Itens	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Média	Desvio padrão	Mediana
	Concordo em absoluto (%)	Concordo (%)	Não Concordo Nem Discordo (%)	Discordo (%)	Discordo em Absoluto (%)			
D1. Na minha sala, dou valor ao potencial educativo de todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	26,3	61,7	2,4	1,8	7,8	2,03	1,03	2
D2. Tenho medo de não ter as competências necessárias para potenciar o desenvolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais.	19,8	35,9	13,2	25,1	6,0	2,62	1,23	2
. D3. No planeamento das atividades de sala, incluo atividades em díades ou em pequeno grupo.	6,6	73,7	7,8	3,6	8,4	2,34	0,967	2
D4. Habitualmente, partilho com outros educadores as minhas preocupações e dúvidas sobre as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	31,1	50,9	7,2	3,0	7,8	2,05	1,10	2
D5. No planeamento das atividades, incluo a utilização de materiais pedagógicos de natureza diversa para adequar as atividades a todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	12,0	68,9	3,6	6,0	9,6	2,32	1,08	2
D6. É comum partilhar com outros técnicos (e.g., psicólogo) as minhas preocupações sobre o desenvolvimento das crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	23,4	55,7	9,0	2,4	9,6	2,19	1,12	2
D7. Realizo adequações na organização da sala para que todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas	19,8	62,3	7,2	3,0	7,8	2,17	1,03	2

AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Especiais, participem ativamente nas atividades.									
<hr/>									
D8. É comum partilhar com outros educadores as minhas práticas pedagógicas que são mais eficazes com as crianças da minha sala, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	25,1	52,7	10,8	3,6	7,8	2,16	1,09	2	
<hr/>									
D9. Sinto-me desconfortável com a presença de crianças com Necessidades Educativas Especiais na minha sala.	4,2	19,2	12,0	50,9	13,8	3,51	1,08	4	
<hr/>									
D10. Promovo a autonomia e a igualdade de participação de todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais, na minha sala.	17,4	65,9	2,4	6,6	7,8	2,22	1,06	2	
<hr/>									
D11. Adapto-me aos diferentes estilos de desenvolvimento, de modo a garantir boas aprendizagens para todos, incluindo as crianças com Necessidades Educativas Especiais.	14,4	67,7	3,6	6,0	8,4	2,26	1,05	2	
<hr/>									
D12. Acredito nas minhas competências (e.g., criatividade) para desenvolver estratégias e aplicar práticas pedagógicas mais eficazes na educação de todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	9,6	65,3	9,0	8,4	7,8	2,40	1,04	2	
<hr/>									
D13. Sou flexível nos planos de aula que habitualmente construo.	24,0	62,3	3,6	2,4	7,8	2,08	1,04	2	
<hr/>									

Nos testes para uma proporção adotou-se o nível de significância de 5% (0,05). Foram utilizados intervalos de confiança de 95% para estimar as proporções dos itens enfatizados.

O item D1 tem 88% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,03, desvio padrão 1,03 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM D1. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é média e está entre 83,1% e 92,9%.

O item D2 tem 55,7% das respostas nos níveis de concordância da escala e 31,1% no nível de discordância. O item apresenta média 2,62, desvio padrão 1,23 e mediana igual a 2. Para este item aplicou-se o teste para duas proporções, que indicou existir evidências de que as proporções sejam diferentes na população ($Z = 4,67$ e $\text{Valor-p} < 0,001$), indicando uma percepção ligeiramente favorável do ITEM D2. Para este item, os intervalos de confiança de 95% indicam que a proporção do nível de concordância na população está entre 48,2% e 63,2% e a proporção do nível de discordância na população está entre 24,1% e 38,2%. Nos dois casos proporções entre baixa e média.

O item D3 tem 80,3% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,34, desvio padrão 0,967 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM D3. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 74,2% e 86,2%.

O item D4 tem 82% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,05, desvio padrão 1,10 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM D4. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 76,2% e 87,9%.

O item D5 tem 80,9% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,32, desvio padrão 1,08 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM D5. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 74,9% e 86,8%.

O item D6 tem 79,1% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,19, desvio padrão 1,12 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM D6. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 72,8% e 85,2%.

O item D7 tem 81,8% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,17, desvio padrão 1,03 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM D7. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 76,2% e 87,9%.

O item D8 tem 77,8% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,19, desvio padrão 1,09 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM D8. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 71,5% e 84,1%.

O item D9 tem 64,7% das respostas nos níveis de discordância da escala, apresenta média 3,51, desvio padrão 1,08 e mediana igual a 4. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de discordância da escala, indicando uma percepção desfavorável do ITEM D9. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 57,4% e 71,9%.

O item D10 tem 83,3% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,22, desvio padrão 1,06 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM D10. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 77,6% e 88,9%.

O item D11 tem 82,1% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,26, desvio padrão 1,05 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM D11. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 76,2% e 87,9%.

O item D12 tem 74,9% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,40, desvio padrão 1,04 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala,

indicando uma percepção bastante favorável do ITEM D12. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 68,3% e 81,4%.

O item D13 tem 86,3% das respostas nos níveis de concordância da escala, apresenta média 2,08, desvio padrão 1,04 e mediana igual a 2. Com esses dados conclui – se que mais da metade dos entrevistados assinalaram os níveis de concordância da escala, indicando uma percepção bastante favorável do ITEM D13. Para este item, o intervalo de confiança de 95% indica que a proporção na população é alta e está entre 81,0% e 91,5%.

O Bloco 2 do **Questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”** a primeira dimensão é composta pelos itens D1, D2, D9, D11 e D12 e diz respeito as atitudes inclusivas. O Alfa de Cronbach dessa dimensão foi 0,771, também acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna dessa dimensão é adequada para a análise proposta.

A segunda dimensão é composta pelos itens D4, D6 e D8 e diz respeito a cooperação e colaboração. O Alfa de Cronbach dessa dimensão foi 0,932 também acima do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna dessa dimensão é adequada para a análise proposta.

A terceira dimensão é composta pelos itens D3, D5, D7, D10 e D13 e diz respeito a estratégias de práticas inclusivas. O Alfa de Cronbach dessa dimensão foi 0,952. Essa dimensão apresenta um valor abaixo do que se considera aceitável (que é 0,60). Esse resultado atesta que a confiabilidade interna dessa dimensão é adequada para a análise proposta.

Em resposta ao objetivo 1, após a análise dos dados, concluí-se que os níveis de autoeficácia pessoal dos docentes são elevados, bem como os níveis de autoeficácia inclusiva, da amostra estudada.

Em estudo realizado por Nina (2015), ficou evidenciado fortes crenças de autoeficácia docente, sendo relatado pela mesma que professores eficazes alcançam competências para atingirem seus objetivos, melhorando seus desempenhos. No mesmo

sentido, Rocha (2009), estudando 457 docentes observou a existência de uma elevada autoeficácia na amostra pesquisada, estando ambos em consonância com os dados obtidos pela pesquisa em tela.

Em resposta ao objetivo 2, “Analisar a presença de atitudes inclusivas dos docentes junto aos alunos com deficiências”, responde-se a esse objetivo através dos resultados da aplicação do questionário TEIP, ficando evidenciado que a maioria dos docentes julgam-se aptos para adoção de atitudes inclusivas face aos alunos com deficiência, tendo em vista que foram expressivos os dados nesse sentido, demonstrando elevadas proporções nas avaliações indicando a concordância com as afirmações relacionadas ao sentimento positivo para assumir atitudes inclusivas. Observa-se os mesmos resultados para a aferição das respostas do questionário “Crenças, atitudes e práticas inclusivas”, que também é utilizado para averiguar a inclinação da amostra quanto as práticas inclusivas. Ambos apresentaram índices altos e significativos para o desempenho de práticas inclusivas, conforme demonstrado anteriormente.

O mesmo resultado ocorreu nos estudos de Silva, Ribeiro e Carvalho (2013), e Coelho (2012). Outrossim, observa-se que nos estudos de Boer et al. (2010), foi encontrada resistência quanto a adoção de atitudes inclusivas para alunos com deficiência.

Coutsocostas & Alboraz (2010), no seu estudo não encontraram evidências de atitudes inclusivas em docentes, em contrapartida, Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos (2008), constataram níveis satisfatórios para atitudes positivas em relação a inclusão de discentes com deficiência, compatível com os resultados obtidos na amostra estudada na pesquisa atual.

No que se refere ao terceiro objetivo **“Compreender a relação entre autoeficácia docente e atitudes inclusivas”,** foi gerada a hipótese H1- **“Existe uma relação estatisticamente significativa entre autoeficácia docente e atitudes inclusivas”;**

Respondendo ao terceiro objetivo que avalia a existência de correlação entre autoeficácia pessoal do docente com atitudes inclusivas, considerou-se o estudo de comparação dos níveis dos testes TES e TEIP, considerando que o TES averigua o nível de

autoeficácia pessoal do docente e o TEIP informa acerca da adesão dos professoras para implantação de atitudes inclusivas. Ficou evidenciada a presença de níveis satisfatórios em ambos os testes, segundo as estimativas de proporção das medianas junto com os intervalos de confiança calculados, pode-se perceber que a estimativa de proporções foram altas, havendo sinergismo entre os testes, revelando que a eficácia pessoal do docente interage positivamente com atitudes inclusivas.

Para avaliar a existência de correlação entre autoeficácia e atitudes inclusivas considerou-se a soma dos valores das respostas de cada um dos pesquisados gerando uma pontuação total para os questionários TEIP e TES. Aplicou-se o teste de correlação de Spearman para essas pontuações geradas.

O teste de correlação de Spearman indicou a existência de evidências de correlação entre as pontuações (Valor-p = 0,919). De acordo com o resultado do teste, há correlação.

Respondendo a hipótese 1 encontrou-se relação estatisticamente significativa entre a autoeficácia e as atitudes dos professores frente a inclusão de alunos com deficiência, evidenciando que um elevado sentido de autoeficácia docente leva os mesmos a assumirem atitudes positivas com relação as práticas inclusivas, validando a hipótese 1 em tela.

Mâta & Clipa (2020), afirmam que professores com níveis satisfatórios de autoeficácia docente apresentam maior sensibilidade para adoção de atitudes inclusivas para alunos com deficiência. Lopes (2014), estudando portugueses com mais de trinta anos, encontrou níveis elevados de percepção de autoeficácia para atitudes inclusivas. Resultados semelhantes foram observados na amostra estudada no presente trabalho.

Para o quarto objetivo **“Avaliar a autoeficácia docente em função das variáveis sociodemográficas; pessoais (gênero idade, habilitação acadêmica); profissionais (Tempo de atuação como docente, experiência na área do ensino regular e do ensino especial, capacitação para educação especial, nível de ensino que leciona, número de alunos por turma); e trabalhista (tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino)”**, foram geradas duas hipóteses, a H5 - **“As variáveis sociodemográficas,**

idade, gênero e habilitação /grau acadêmico, influenciam a autoeficácia inclusiva” e a H6- “As variáveis trabalhistas, tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino influenciam a autoeficácia docente”.

No que se refere ao questionário T.E.S. – “Teacher Efficacy Scale”, alusivo à autoeficácia dos professores.

Análise sociodemográfica.

Para as análises sócio demográficas, utilizou-se a soma dos valores das respostas de cada um dos pesquisados gerando uma pontuação total para o questionário TES.

H5- “As variáveis sociodemográficas, idade, gênero e habilitação /grau acadêmico, influenciam a autoeficácia inclusiva”.

Para avaliar a variável pessoal relacionada ao gênero, aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 1. Variáveis de gênero

Gênero	Pontuação menor ou igual a 75	Pontuação maior que 75	Total
Feminino	43	105	148
Masculino	7	12	19
Total	50	117	167

Obteve-se um Qui-Quadrado = 0,487 sendo o Valor-p: 0,485, revelando não existirem evidências de associação entre o gênero e a pontuação (Valor-p > 0,05).

Conclusão: o gênero parece não influenciar a pontuação do questionário TES.

Habilitação Acadêmica

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 2. Variáveis de Habilitação

Habilitação	Pontuação menor ou igual a 75	Pontuação maior que 75	Total
Não tem curso superior/Licenciatura/Bacharelado	17	50	67
Pós graduação/Mestrado	33	67	100
Total	50	117	167

Obteve-se um Qui-Quadrado = 1,113, sendo o Valor-p: 0,292. O resultado do teste indica não existir evidências de associação entre a habilitação e a pontuação (Valor-p > 0,05).

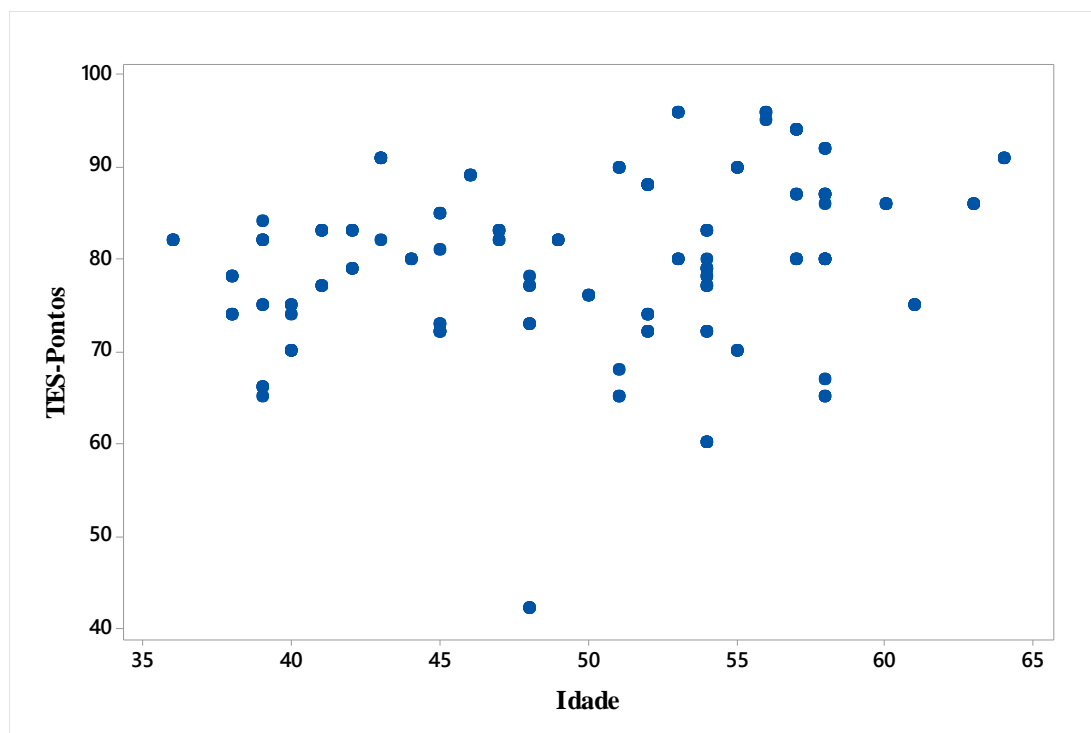
Conclusão: a habilitação acadêmica parece não influenciar a pontuação do questionário TES.

Idade

Aplicou-se o teste de correlação de Spearman com nível de significância de 5% (0,05).

Coeficiente de correlação de Spearman: 0,271. E o Valor-p < 0,001.

Gráfico 1. Dispersão de TES-Pontos versus Idade



Conclusão: o teste indicou a existência de evidência de correlação positiva entre a pontuação total do TES e a Idade.

O valor do coeficiente de correlação indica uma correlação fraca.

Observação sobre correlação positiva: as maiores pontuações do questionário TES estão correlacionadas com os maiores valores de idade, então fica demonstrado que autoeficácia docente se eleva com a idade.

Para responder a H5, quanto as variáveis sociodemográficas, temos que apenas a variável “idade” influencia na autoeficácia docente, sendo portanto validada parcialmente a hipótese em tela.

No tocante a idade Bornman & Danohue (2013), estabelem que docentes com menos idade são mais propensos a serem autoeficazes no que diz respeito a alunos com deficiência, o que também é confirmado em estudo realizado por Gal et al. (2010), conforme encontrado na amostra da pesquisa atual.

Embora Lopes (2014), tenha concluído em seus estudos que o gênero masculino registrou melhores níveis de autoeficácia em relação ao gênero feminino, no presente estudo, conclui-se que o gênero não influencia na autoeficácia docente, em consonância com a maioria dos estudos encontrados na literatura.

Variáveis profissionais

Tempo de atuação como docente

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 3. Variáveis profissionais

Experiência	Pontuação menor ou igual a 75	Pontuação maior que 75	Total
Menos de 5 anos/5 a 10 anos	0	29	29

15 anos	15	9	24
16 a 20 anos	9	20	29
Mais de 20 anos	26	59	85
Total	50	117	167

Obteve-se um Qui-Quadrado = 24,557., sendo o Valor-p: 0,001. O resultado do teste indica existir evidências de associação entre a experiência e a pontuação (Valor-p < 0,05), ou seja, quanto maior a experiência, maior a autoeficácia docente.

Desempenho de função na área do ensino regular e do ensino especial

Aplicou-se o teste Exato de Fisher para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 4. Variáveis de Desempenho de função

Função	Pontuação menor ou igual a 75	Pontuação maior que 75	Total
Especial	3	1	4
Regular	47	116	163
Total	50	117	167

Valor-p: 0,081. O resultado do teste indica existir evidências de associação entre a função e a pontuação (Valor-p < 0,05).

Conclusão: a área de desempenho da função parece não influenciar a autoeficácia docente.

Capacitação

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 5. Variáveis de Capacitação

Frequentou algum curso ou capacitação	Pontuação menor ou igual a 75	Pontuação maior que 75	Total

AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Não	38	105	143
Sim	12	12	24
Total	50	117	167

Com um Qui-Quadrado = 5,377 e o Valor-p: 0,020. O resultado do teste indica existir evidências de associação entre a capacitação e a pontuação (Valor-p < 0,05).

Conclusão: a capacitação parece influenciar a autoeficácia docente.

Nível de ensino que leciona

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 6. Variáveis de nível de ensino

Nível que leciona	Pontuação menor ou igual a 75	Pontuação maior que 75	Total
Fundamental I	19	75	94
Fundamental II/Ensino Médio/EJA	31	42	73
Total	50	117	167

Com o Qui-Quadrado = 9,700. E o Valor-p = 0,002. O resultado do teste indica existir evidências de associação entre o nível que leciona e a pontuação (Valor-p < 0,05).

Conclusão: o nível que o docente leciona parece influenciar na autoeficácia do professor, onde professores do Fundamental I apresentam um maior nível de autoeficácia.

Número de alunos por turma

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 7. Variáveis de número de alunos por turma

Número de alunos na	Pontuação menor ou	Pontuação maior	Total
---------------------	--------------------	-----------------	-------

turma	igual a 75	que 75	
15-20 alunos	24	84	108
20-30 alunos/30-40 alunos	26	33	59
Total	50	117	167

Com o Qui-Quadrado = 8,681 e o Valor-p: 0,003. O resultado do teste indica existir evidências de associação entre o número de alunos da turma e a pontuação (Valor-p < 0,05).

Conclusão: o número de alunos na turma parece influenciar a autoeficácia docente, ou seja, quanto menor o número de alunos na turma, maior a percepção de autoeficácia docente.

Curso de formação

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 8. Variáveis de Curso de Formação

Formação	Pontuação menor ou igual a 75	Pontuação maior que 75	Total
Não	38	102	140
Sim	12	15	27
Total	50	117	167

Com o Qui-Quadrado = 3,230 e o Valor-p: 0,072. O resultado do teste indica não existir evidências de associação entre o curso de formação e a pontuação (Valor-p > 0,05).

Conclusão: o curso de formação parece não influenciar a autoeficácia docente.

Ensinou crianças com NEE

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 9. Variáveis de ensino de crianças com NEE

Ensinou	Pontuação menor ou igual a 75	Pontuação maior que 75	Total
Não	10	61	71
Sim	40	56	96
Total	50	117	167

Com um Qui-Quadrado = 14,803 e o Valor-p < 0,001. O resultado do teste indica existir evidências de associação entre ter ensinado crianças com deficiência e a pontuação (Valor-p < 0,05).

Conclusão: ter ensinado crianças com deficiência parece influenciar a autoeficácia docente.

Existe crianças com NEE na sua turma.

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 10. Variáveis de existência de crianças com NEE

Existe	Pontuação menor ou igual a 75	Pontuação maior que 75	Total
Não	8	58	66
Sim	42	59	101
Total	50	117	167

Com o Qui-Quadrado = 16,519 e o Valor-p < 0,001. O resultado do teste indica existir evidências de associação entre existir crianças com deficiência na turma e a pontuação (Valor-p < 0,05).

Conclusão: a existência de crianças com NEE parece influenciar a autoeficácia docente.

Respondendo à hipótese H6- “As variáveis trabalhistas, tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino influenciam a autoeficácia docente”.

Variável trabalhista

Tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino

Aplicou-se o teste Exato de Fisher para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 11. Variáveis trabalhistas

Tipo de vínculo	Pontuação menor ou igual a 75	Pontuação maior que 75	Total
Efetivo	3	9	12
Contratado	47	108	155
Total	50	117	167

Com o Valor-p = 1. O resultado do teste indica não existir evidências de associação entre o tipo de vínculo e a pontuação (Valor-p < 0,05).

Conclusão: tipo de vínculo parece não influenciar a autoeficácia docente.

Respondendo a H6, observa-se que a variável trabalhista não influencia a autoeficácia docente, sendo assim, a hipótese em tela é inválida.

Em resposta ao quarto objetivo verifica-se que das variáveis pessoais apenas a idade apresentou sinergismo com autoeficácia docente e que gênero e habilitação acadêmica não influenciaram nos níveis de autoeficácia. Em relação as variáveis profissionais, apenas o tempo de experiência em anos lecionados apresenta correlação positiva com os níveis de autoeficácia, diferentemente das seguintes variáveis: ter participado de capacitações específicas sobre educação inclusiva, o nível de ensino que o docente leciona, o número de alunos por turma o fato de já ter experienciado lecionar

alunos com deficiência e estar lecionando no presente alunos com deficiência. Quanto a variável trabalhista não foi observada associação entre o tipo de vínculo e autoeficácia docente.

No que se refere ao quinto objetivo: “**Avaliar as atitudes docentes em função das variáveis sociodemográficas; pessoais (sexo, idade, gênero, grau acadêmico/habilitação acadêmica); profissionais (Tempo de atuação como docente, experiência na área do ensino regular e do ensino especial, capacitação para educação especial, nível de ensino que leciona, número de alunos por turma); e trabalhistas (tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino), foram geradas três hipóteses, a H2- “As variáveis sociodemográficas, idade, gênero e habilitação /grau acadêmico, influenciam a autoeficácia inclusiva, duas hipóteses a H3- “As variáveis trabalhistas, tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino influenciam a autoeficácia inclusiva’ e a H4- ‘As variáveis profissionais, experiência na área do ensino regular , tempo de atuação como docente, capacitação para educação especial ou para lecionar alunos com deficiência, nível de ensino que leciona e número de alunos por turma, influenciam a autoeficácia inclusiva”.**

Utilizou-se nesse quesito o Questionário TEIP The Teacher Efficacy for Inclusive Practices, para pesquisar a presença de autoeficácia inclusiva nos docentes.

Análise sociodemográfica relacionada ao quinto objetivo:

Para as análises sócio demográficas, utilizou-se a soma dos valores das respostas de cada um dos pesquisados gerando uma pontuação total para o questionário TEIP.

Variáveis pessoais

Gênero

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 12. Variáveis pessoais

Gênero	Pontuação menor	Pontuação	Total
--------	-----------------	-----------	-------

	ou igual a 90	maior que 90	
Feminino	57	91	148
Masculino	6	13	19
Total	50	117	167

Com o Qui-Quadrado = 0,345. e o Valor-p: 0,557.

O resultado do teste indica não existir evidências de associação entre o gênero e a pontuação (Valor-p > 0,05).

Conclusão: o gênero parece não influenciar a pontuação do questionário TEIP.

Grau acadêmico/habilitação acadêmica

Habilitação Acadêmica

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 13. Variáveis Habilitação Acadêmica

Habilitação	Pontuação menor ou igual a 90	Pontuação maior que 90	Total
Não tem curso superior	0	14	14
Licenciatura/Bacharelado	15	38	53
Pós-graduação/Mestrado	48	52	100
Total	63	104	167

Com um Qui-Quadrado = 14,978 e o Valor-p: 0,001. O resultado do teste indica existir evidências de associação entre a habilitação e a pontuação (Valor-p < 0,05).

Conclusão: a habilitação parece influenciar a pontuação do questionário TEIP, ou seja, quanto maior a graduação, maior a sensibilidade docente para a adoção de práticas inclusivas.

Idade

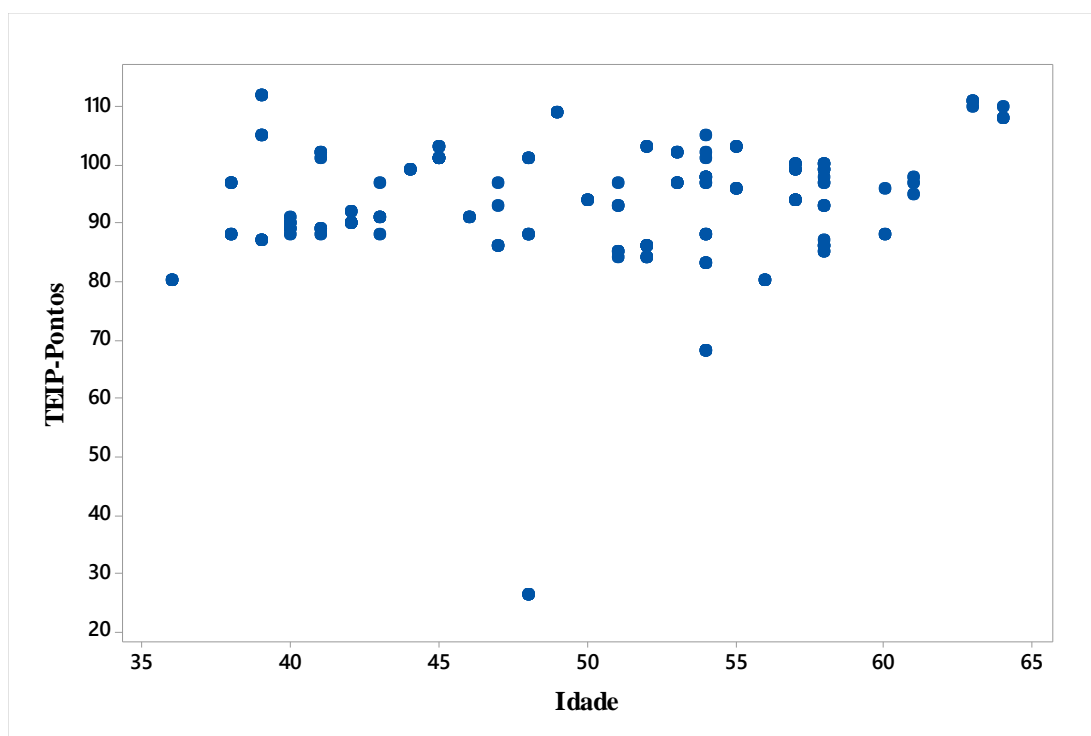
Aplicou-se o teste de correlação de Spearman com nível de significância de 5% (0,05).

Coefficiente de correlação de Spearman: 0,271.

Valor-p = 0,092

Gráfico de Dispersão de TEIP-Pontos versus Idade

Gráfico 2. Variáveis Idade



Conclusão: o teste não indicou a existência de correlação entre a pontuação total do TEIP e a Idade.

O valor do coeficiente de correlação indica uma correlação fraca.

Observação sobre correlação positiva: as maiores pontuações do questionário TEIP estão correlacionadas com os maiores valores de idade, ou seja, os professores com maior idade, apresentam práticas mais inclusivas

Respondendo a H2, temos que as apenas as variáveis: idade e habilitação acadêmica influenciam na autoeficácia inclusiva, deste modo a hipótese em tela é parcialmente válida.

Lopes (2014), em seus estudos registrou que o sexo masculino se apresenta menos inclusivos e que professoras são mais receptivas a adotarem atitudes inclusivas.

No estudo de Mulhoand (2011), observa-se que docentes com idade mais elevada se apresentam mais favoráveis a atitudes inclusivas face alunos com deficiência. Já para Boer et al (2011), docentes mais jovens são mais inclusivos. Em outros estudos como Hwang e Evans (2011), e Coelho (2012), não foram evidenciadas correlações entre a faixa etária docente e atitudes inclusivas.

Conforme encontrado nos estudos de Coelho (2012, p. 363), foi revelado uma tendência em aumentar as atitudes inclusivas de acordo com a elevação do grau acadêmico, em concordância existem também os estudos de Sharma et al (2008), que apontam essa relação positiva, onde quanto mais se eleva o grau acadêmico, mais inclinados se tornam os docentes em relação a atitudes inclusivas para alunos com deficiência.

Para a hipótese H4- **“As variáveis profissionais, experiência na área do ensino regular , tempo de atuação como docente, capacitação para educação especial ou para lecionar alunos com deficiência, nível de ensino que leciona e número de alunos por turma, influenciam a autoeficácia inclusiva”**, temos:

Variáveis profissionais

Tempo de atuação como docente

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 14. Variáveis Profissionais

Experiência	Pontuação menor	Pontuação maior que	Total
-------------	-----------------	---------------------	-------

AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA

	ou igual a 90	90	
Menos de 5 anos/5 a 10 anos	17	12	29
15 anos	7	17	24
16 a 20 anos	9	20	29
Mais de 20 anos	30	55	85
Total	63	104	167

Com um Qui-Quadrado = 6,904 e o Valor-p: 0,075. O resultado do teste não indica existir evidências de associação entre a experiência e a pontuação (Valor-p >0,05).

Desempenho de função na área do ensino regular e do ensino especial

Aplicou-se o teste Exato de Fisher com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 15. Variáveis Desempenho de função na área do ensino regular e do ensino especial

Função	Pontuação menor ou igual a 90	Pontuação maior que 90	Total
Especial	1	3	4
Regular	62	101	163
Total	63	104	167

Com o Valor-p: 1. O resultado do teste não indica existir evidências de associação entre a função e a pontuação (Valor-p > 0,05).

Conclusão: o desempenho de função em diferentes áreas de ensino parece influenciar a autoeficácia inclusiva.

Capacitação para educação especial

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 16. Variáveis Capacitação para educação especial

Frequentou algum curso ou capacitação	Pontuação menor ou igual a 90	Pontuação maior que 90	Total
Não	57	86	143
Sim	6	18	24
Total	63	104	167

Com o Qui-Quadrado = 1,932 e o Valor-p: 0,165. O resultado do teste indica não existir evidências de associação entre a capacitação e a pontuação (Valor-p > 0,05).

Conclusão: a capacitação não parece influenciar a pontuação do TEIP.

Nível de ensino que leciona

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 17. Variáveis nível de ensino que leciona

Nível que leciona	Pontuação menor ou igual a 90	Pontuação maior que 90	Total
Fundamental I	36	58	94
Fundamental II/Ensino Médio/EJA	27	46	73
Total	63	104	167

Com o Qui-Quadrado = 0,030 e o Valor-p: 0,862.

O resultado do teste indica não existir evidências de associação entre o nível que leciona e a pontuação (Valor-p > 0,05).

Conclusão: o nível que leciona parece não influenciar a pontuação do questionário TEIP.

Número de alunos por turma.

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 18. Variáveis número de alunos por turma

Número de alunos na turma	Pontuação menor ou igual a 90	Pontuação maior que 90	Total
15-20 alunos	44	64	108
20-30 alunos/30-40 alunos	19	40	59
Total	63	104	167

Com o Qui-Quadrado = 1,184 e o Valor-p: 0,277. O resultado do teste não indica existir evidências de associação entre o número de alunos da turma e a pontuação (Valor-p > 0,05).

Conclusão: o número de alunos na turma não parece influenciar a pontuação.

Curso de formação

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 19. Variáveis curso de formação

Curso de Formação	Pontuação menor ou igual a 90	Pontuação maior que 90	Total
Não	54	86	140
Sim	9	18	27
Total	63	104	167

Co o Qui-Quadrado = 0,264 e o Valor-p: 0,607. O resultado do teste indica não existir evidências de associação entre o nível que leciona e a pontuação (Valor-p > 0,05).

Conclusão: o curso de formação parece não influenciar a pontuação do TEIP.

Respondendo a H4, temos que apenas a variável experiência na área do ensino regular e especial, influencia na autoeficácia inclusiva do docente, deste modo a hipótese em tela é parcialmente válida.

Conforme Leyser, Zeiger & Romi (2011), em estudo aplicado em docentes em formação, verificou que os que foram capacitados na área de educação especial apresentaram nível de autoeficácia inclusiva mais elevado.

Lopes (2014), concluiu que práticas inclusivas diminuem de acordo com nível de ensino no qual o professor atua. O estudo realizado por Gilmore et al. (2003), aponta resultados concordantes, visto que, níveis mais elevados apresentam relação positivas com atitudes inclusivas.

H3- “As variáveis trabalhistas, tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino influenciam a autoeficácia inclusiva”.

Tipo de vínculo

Aplicou-se o teste Exato de Fisher para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 20. Variáveis tipo de vínculo

Tipo de vínculo	Pontuação menor ou igual a 75	Pontuação maior que 75	Total
Efetivo	55	100	155
Contratado	8	4	12
Total	63	104	167

Com o Valor-p: 0,058. O resultado do teste indica não existir evidências de associação entre o tipo de vínculo e a pontuação (Valor-p >0,05).

Conclusão: tipo de vínculo parece não influenciar a autoeficácia inclusiva.

Respondendo a H3 temos que o tipo de vínculo empregatício não influencia a autoeficácia inclusiva, deste modo a hipótese em tela é inválida.

Ensinou crianças com NEE

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 21. Variáveis Ensinou crianças com NEE

Ensinou	Pontuação menor ou igual a 90	Pontuação maior que 90	Total
Não	33	38	71
Sim	30	66	96
Total	63	104	167

Com o Qui-Quadrado = 4,029 e o Valor-p < 0,045. O resultado do teste indica existir evidências de associação entre ter ensinado crianças com deficiência e a pontuação (Valor-p < 0,05).

Conclusão: ter ensinado crianças com deficiência, parece influenciar as práticas inclusivas.

Existe crianças com NEE na sua turma.

Aplicou-se o teste Qui-Quadrado para associação com nível de significância de 5% (0,05).

Quadro 22. Variáveis existe crianças com NEE na sua turma

Existe	Pontuação menor ou igual a 90	Pontuação maior que 90	Total
--------	-------------------------------	------------------------	-------

AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Não	23	43	66
Sim	40	61	101
Total	63	104	167

Com o Qui-Quadrado = 0,384 e o Valor-p = 0,535. O resultado do teste indica não existir evidências de associação entre existir crianças com deficiência na turma e a pontuação (Valor-p > 0,05).

Conclusão: a existência de crianças com deficiência parece influenciar a auto eficácia inclusiva.

Em resposta ao quinto objetivo verifica-se que nas variáveis pessoais, a idade apresentou sinergismo com atitudes docentes inclusivas, os professores com maior idade, apresentam práticas mais inclusivas, para a habilitação acadêmica identificou-se que quanto maior a graduação mais receptivos se tornam os docentes para práticas inclusivas, já o gênero não influenciou no favorecimento de atitudes inclusivas.

Em relação as variáveis profissionais, apenas a área de desempenho na qual o docente leciona (especial ou regular) apresentou correlações positivas com a atitude inclusiva dos professores. Não houve correlação entre atitudes inclusivas com as demais variáveis profissionais (tempo de experiência em anos lecionados, ter participado de capacitações específicas sobre educação inclusiva, o nível de ensino que o docente leciona e o número de alunos por turma).

Quanto a variável trabalhista não foi observada associação entre o tipo de vínculo e atitudes inclusivas face a alunos com deficiência.

CAPÍTULO 5. CONCLUSÕES

A realização desta investigação teve como foco a autoeficácia docente, atitudes inclusivas e aluno com deficiência. O processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência no Brasil perpassa pela história da Educação Inclusiva, pelas ferramentas e os recursos que os professores utilizam na sala de aula, para que possam contribuir com o processo de aprendizagem do aluno.

Com o objetivo de colaborar para implantação com qualidade do ensino face ao aluno com deficiência, buscou-se com essa investigação conhecer a autoeficácia docente e as atitudes inclusivas, que proporcionam além do acolhimento, condições para a efetivação da inclusão na rede escolar.

Diante o exposto, foi definido como objetivo geral: Verificar a existência de uma relação entre o nível de autoeficácia do docente com as suas atitudes com o aluno com deficiência.

Para responder aos objetivos específicos, apresenta-se as conclusões deste estudo, embasadas nos resultados que se apresentaram:

Com relação ao primeiro objetivo específico deste estudo, **Descrever os níveis de autoeficácia pessoal e os níveis de autoeficácia inclusiva dos professores**, percebe-se que os professores apresentaram níveis de autoeficácia pessoal elevados, tendo em vista que apresentaram pontuação elevada para os itens do Questionário T.E.S - “Teacher Efficacy Scale”, alusivo à autoeficácia dos professores, quanto aos níveis de autoeficácia inclusiva, os professores mostraram-se favoráveis para práticas inclusivas através da mensuração feita com os instrumentos “The Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP) e o instrumento “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”.

No que se refere ao segundo objetivo específico: **Analisar a presença de atitudes inclusivas dos docentes junto aos alunos portadores de deficiências**, existem evidências de que os professores pesquisados apresentaram-se sensíveis e favoráveis a assumirem atitudes inclusivas, notadamente pelas altas pontuações no questionário TEIP bem como

pelo que se observa na mensuração feita através do instrumento “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”, também observamos que o fato de que a existência de associação positiva entre as atitudes inclusivas, as estratégias inclusivas e as atividades colaborativas, são preditivos para os docentes adotarem comportamento inclusivos e atividades colaborativas.

Portanto, quando o professor apresenta atitudes inclusivas, tendenciam a adotarem comportamento estrategicamente inclusivos na sala de aula e a buscarem colaboração com seus colegas, com alunos e outros atores do universo educacional, bem como a autoeficácia do docente para atitudes inclusivas influenciam positivamente na adoção de práticas pedagógicas inclusivas nas salas de aulas regulares, havendo por tanto correlação entre a crença de ter competência para adotar atitudes inclusivas e a adoção de práticas inclusivas em sala de aula.

No que se refere ao terceiro objetivo específico: **Compreender a relação entre autoeficácia docente e atitudes inclusivas**, percebe-se a existência de correlação positiva entre a autoeficácia docente e a disposição dos professores adotarem práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula regular. Quanto maior a autoeficácia docente, maior a crença dos professores para serem implementadas atitudes inclusivas. Denota-se que professores que se julgam capazes de adotar medidas pedagógicas inclusivas também se sentem aptos para lidar com comportamentos disruptivos em sala de aula, bem como buscar colaborar com pais, colegas professores e outros profissionais.

Para responder ao quarto objetivo específico: **Avaliar a autoeficácia docente em função das variáveis sociodemográficas; pessoais (gênero, idade, grau acadêmico, habilitação acadêmica); profissionais (Tempo de atuação como docente, experiência na área do ensino regular e do ensino especial, capacitação para educação especial, nível de ensino que leciona, número de alunos por turma); e trabalhistas (tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino)**, pode-se concluir que das variáveis sócio-demográficas, apenas a idade influencia na autoeficácia docente, deste modo, pode-se afirmar que a autoeficácia docente se eleva com maiores valores de idade.

Quanto as variáveis profissionais, percebe-se que o tempo de atuação e a existência de crianças com deficiência na sua turma influenciam positivamente na autoeficácia docente, portanto, os docentes que apresentam uma maior quantidade em anos de experiência na sala de aula e os que estavam lecionando para alunos com deficiência apresentaram índices de autoeficácia mais elevados, no que concerne ao número de alunos por turma, quanto menor o número de alunos por turma maior a percepção de autoeficácia docente. Ainda com relação a variável profissional “nível de ensino”, obteve-se que esta também influencia na autoeficácia docente, deste modo, quanto menor o nível de ensino no qual o docente leciona, maior a percepção de autoeficácia do mesmo, quanto a variável capacitação, percebe-se que os docentes não capacitados se julgam mais autoeficazes, ao passo que já ter lecionado alunos com deficiência torna os professores menos autoeficazes.

A variável trabalhista “tipo de vínculo empregatício”, por sua vez, não obteve influência na autoeficácia docente.

Para responder ao quinto objetivo específico: **Avaliar as atitudes docentes em função das variáveis sociodemográficas; pessoais (sexo, idade, gênero, grau acadêmico/habilitação acadêmica); profissionais (Tempo de atuação como docente, experiência na área do ensino regular e do ensino especial, capacitação para educação especial, nível de ensino que leciona, número de alunos por turma); e trabalhistas (tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino)**, percebe-se que quanto as variáveis socio demográficas, a idade e a habilitação acadêmica influenciam na atitude docente, sendo assim, pode-se afirmar que as atitudes inclusivas dos docentes se elevam com maiores valores de idade, bem como com maiores graus de habilitação. O gênero não apresentou influência para adoção de práticas inclusivas.

Quanto as variáveis profissionais, constatou-se que apenas a área onde o docente desempenha sua função (área de ensino especial ou regular) influencia nas atitudes inclusivas dos docentes, portanto, os docentes que lecionaram no ensino regular apresentaram-se mais favoráveis para práticas inclusivas.

A variável trabalhista “tipo de vínculo empregatício”, por sua vez, não obteve influência na adoção de atitudes inclusivas, frente a alunos com deficiência.

Por fim, recomenda-se a adoção de uma amostra mais alargada nos próximos estudos que discorram sobre este tema, bem como sejam realizados trabalhos futuros que possam incluir um aprofundamento em relação a autoeficácia docente e atitudes inclusivas interpretando os seus reflexos na aprendizagem do aluno. Da mesma forma, sugere-se a implementação de oficinas para a sensibilização dos docentes no início de cada ano letivo, com intuito de promover a autoeficácia dos mesmos, visto que esse é um constructo que pode ser adquirido e construído ao longo do tempo através de treinamentos sucessivos. Além disso, pode-se perceber que apesar de tratar-se de um tema exaustivamente abordado na literatura, ainda existem algumas variáveis que carecem de maior enfoque.

Destaca-se ainda, as dificuldades encontradas no tocante a revisão literária quanto as variáveis trabalhistas, correlacionadas ao viés da linha de pesquisa.

Assim sendo, conclui-se que todo o processo de autoeficácia docente e atitudes inclusivas na sala de aula, depende de diversos fatores como foi discorrido anteriormente. Diante do exposto, espera-se que essa investigação possa contribuir para melhorar a compreensão da autoeficácia dos professores e sua relação com atitudes inclusivas junto a comunidade acadêmica, que anseia por melhorias no processo inclusivo dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J. e Maciel, A. C. (2005). Crenças de auto-eficácia docente: Problematizando sua importância no cotidiano escolar a partir de um estudo junto a professores de línguas estrangeiras. In: Martins, A. M., Sousa C. P. e Pardal, L. A. (Orgs). *Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais* (pp. 1-13). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, Freeman and Company.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavioral Research and Therapy*, 42, pp. 613-630.
- Bandura, A. (2006). Autobiography. In: Lindzey, M. G. e Runyam, W. M. (orgs). *A History of Psychology in autobiography*. Washington, American Psychological Association, pp. 42-75.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational behavior. In: Locke, E. A. (org.). *Handbook of principles of organization behavior*. 2 ed. pp. 179-200.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares e T. Urdan (Eds.). *Self- Efficacy beliefs of adolescents* (pp.1-43). Greenwich, Information Age Publishing.
- Boer, A., Pijl, S. e Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*.
- Bernardi, J. e Stobäus, C. D. (2011). Discalculia: conhecer para incluir. *Revista Educação Especial*, 1(1), pp.47-59.
- Bornman, J. e Danohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 85-104.
- Boomgard, M. (2013). *Changes in perceived teacher self-efficacy and burnout as a result of facilitated discussion and self-reflection in an online course designed to prepare teachers to work with students with autism*. San Francisco: USF. 212f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade da Escola de Educação, Universidade de San Francisco.

- Brandão, M. e Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), pp. 487-502.
- Borba, A. L. e Braggio, M.A. (2019). *Como interagir em sala de aula com alunos portadores de transtornos de aprendizagem*. Associação Brasileira de Dislexia.
- Braun, P. e Vianna, M. M. (2011). Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: Desdobramentos de um fazer pedagógico. In: Pletsch, M. D. e Damasceno, A. (Org.), *Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico* (pp. 20-29). Seropédica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. e Scheer, S. (2010). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P. e Block, M. E. (2015). Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. *Innovative Teaching*, 4(1).
- Camisão, I. F. F. (2004). *Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Capellini, V. L. M. F. e Zerbato, A. P. (2019). *O que é o ensino colaborativo*. 1º ed. São Paulo, Editora Edicon.
- CID-10. (1997). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 10a rev. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Coelho, M. (2011). *A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. (Tesis Doctoral), Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Badajoz.
- Coleman, M. E. (2017). *Enhancing teacher efficacy and pedagogical practices amongst general and special education teachers*. Estados Unidos: Rowan University. 242f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Rowan University.
- Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988*. (2003). (32a ed.). São Paulo, Saraiva.
- Coutsocostas, G. G. e Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.

- Crochík, J. L. et al. (2011). Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 37(3), pp. 565-582.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. (2ª ed.). Lisboa, Porto Editora.
- Cordioli, A. V. (Org.). (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM – 5*. American Psychiatric Association. Nascimento, M. I. C., et al. (Trad.). Porto Alegre, Editora Artmed.
- Costa Filho, W. M. (2016). A Lei 13.146/2015. O estatuto da pessoa com deficiência ou a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência e sua efetividade. *Direito e Desenvolvimento*, 07(13), pp. 12-30.
- Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm.
- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, p atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.
- Dias, E.T.D.M. (2009). Teoria social cognitiva: conceitos básicos. *Revista Estudos de Psicologia*, Campinas, 26 (4), pp. 563-564.
- Engstrand, R. Z. e Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), pp. 170-179.
- Faria, P. M. F. e Camargo, D. (2018). As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), pp. 217-228.
- Fernandes, M.M., Costa-Filho, R.A. e Iaochite, R.T. (2019) Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*,25(2), pp.219-232.
- Ferreira, C. (2015). *Transtorno de aprendizagem: da teoria à prática*. 1.ed. Belo Horizonte, Uni DUni Ed.
- Figueiredo, R. V. de. (2010). Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. In Revista pedagógica Inclusão. *Revista da Educação Especial*, 5(2).
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. e Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Preservice Teachers' Perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), pp. 50-65.

- Gao, W. e Mager, G. (2011). Enhancing Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Attitudes toward School Diversity through Preparation: A Case of One U.S. Inclusive Teacher Education Program. *International Journal of Special Education*, 26(02), pp. 92-107.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), pp.569-582.
- Gil, A. C. (2015). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. (4a ed.). São Paulo, Editora Atlas.
- Gil, M. (Coord.). (2005). *Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Ashoka Brasil.
- Gilmore, L., Campbell, J. e Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality, stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher view of Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
- Gomez, A. M. S. e Terán, N. E. (2014). *Dificuldades de aprendizagem*. São Paulo, Editora Grupo Cultural.
- Hassamo, I. C. S. (2009). *Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Hwang, Y. S. e Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), pp. 136-146.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. e Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.
- Lazzaretti, B. e Freitas, A. S. (2016). Família e escola: O processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. *Caderno Intersaberes*, 5(6), pp.1-13.
- Leonardo, F.C.L. (2017). *Associações entre crenças e autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários*. Presidente Prudente: UNOESTE, 68f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.
- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- Leyser, Y., Zeiger, T. e Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.
- Lopes, A. L. (1990). *Formação Psicológica de Professores do Ensino Pré-Primário*. (Tese de doutorado), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Lopes, J. C. (2014). *Educação Inclusiva. Indicadores sobre Sentimentos, Atitudes, Preocupações e Autoeficácia dos Professores*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Extremadura, Badajoz.
- Maciel, A. K. S. (2014). *Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência*. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- Maiola, C. dos S. (2016). *Práticas inclusivas para a formação dos professores*. Indaial, Uniasselvi.
- Martins, B.A. e Chacon, M.C.M. (2020). Escala de Eficácia Docente para práticas inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP). *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, 26(1), pp.1-16.
- Mariano, T. B., et al. (2017). *Uma abordagem sociológica do estatuto da pessoa com deficiência*. [Em linha]. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/57782/uma-abordagem-sociologica-do-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia>>. [Consultado em: 28/09/2021].
- Mâta, L. e Clipa, O. (2020). Inclusive Education and In-Service Teacher's Attitudes. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), pp. 135-149.
- Mendes, E. G. (2020). *Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula*. Marília: ABPEE.
- Mendes, E. G. e D’Affonseca, S. M. (2018). Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. *Revista Educação Especial*, 31(63).
- Mendes, M. P. e Araújo, F. Z. (2017). A criança com transtorno opositivo desafiador nas aulas de educação física: pressupostos inclusivos Linguagens. *Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI, Educação e Sociedade*, 22(37).

- Menino-Mencia, G.F., Belancieri, M.F., Santos, M.P. e Capellini, V.L.M. (2019). ESCOLA INCLUSIVA: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23.
- Menezes, A.R. S. (2012). *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?*. Dissertação (Mestrado), Universidade do Rio de Janeiro.
- Minetto, M. de F. J., et al. (2010). *Diversidade na aprendizagem de pessoas portadores de necessidades especiais*. Curitiba, IESDE Brasil S.A.
- Minhoto, C. M. B. (2015). *Percepções de autoeficácia para as práticas inclusivas dos professores do Ensino Regular e da Educação Especial* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, Penafiel, Portugal.
- Ministério da Educação & Secretaria de Educação Especial. (2010). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. [Em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. [Consultado em: 27/02/2021].
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, & Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (2013). Brasília: Autor. [Em linha]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. [Consultado em: 08/02/2021].
- Moojen, S. M. P., Bassôa, A. e Gonçalves, H. A. (2016). Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação da idade adulta. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), pp. 50-59.
- Mulhoand, S. M. (2011). *The factors that influence the attitudes of teachers and administrators affiliated with the national association of independent schools (nais) regarding the inclusion of students with disabilities* (Doctoral dissertation). Duquesne University – EUA. Proquest.
- Ñeiva, E.R. e Mauro, T.G. (2011). Atitudes e mudança de atitudes. In: Ñeiva, E. R. e Torres, C. V. (Orgs.). *A psicologia social no Brasil*, Porto Alegre, Editora Artmed.
- Nina, K. C. F. (2015). *Fontes de Autoeficácia Docente: Um Estudo Exploratório com Professores de Educação Básica*. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Nunes, C. e Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Invest. Práticas*, 5(2), pp. 126-143
- Oliveira, T.F., Silva, N. e Bardagi, M. P. (2018). Aspectos históricos e epistemológicos sobre crenças de autoeficácia: Uma revisão de literatura. *Revista Barbarói*, Santa Cruz do Sul, 51.

- Oliveira, C. G. e Albuquerque, P. B. (2019). Diversidade de resultados no estudo do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(1).
- Omote, S. (2018). Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, pp.21-32, Edição Especial. Marília.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (1990). *Declaração mundial sobre a educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Nova York, WCEFA.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os constructos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, XVIII (1), pp. 23-47.
- Peebles, J. L. e Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), pp. 1321-1336.
- Poker, R. B., Valentim, F. O. D. e Garla, I. A. (2017). Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. *Revista Eletrônica de Educação*, 11(3), pp.876-889.
- Resolução nº. 4, de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.
- Rocha, L. P. e Reis, M.B.F. (2020). Educação Especial, *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp.1). Planos de Educação - Educação Especial
- Rocha, M. S. da. (2009). *A Autoeficácia docente no ensino superior*. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Rodrigues, S. das D. e Ciasca, S. M. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), pp. 86-97.
- Rotta, N.T., Ohlweiler, L. e Riesgo, R.S. (2016). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Saleiro, T. (2014). *Educação especial: o lado mais frágil do Estado Social*. [Em linha]. Disponível em: <www.educare.pt/opinião/artigo/ver/?id=27662&langid=1>. [Consultado em: 14/03/2021].
- Sanches, I. (2012). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona Educação*, 19(19).

- Santos, T. C. C. e Martins, L. de A. R. (2015). Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3).
- Santos, T. M. (2018). *O aluno com síndrome de Down nas aulas de matemática: desafios e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe.
- Schwab, S., Hellmich, F. e 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(03), pp. 205-217.
- Sharma, U., Forlin, C. e Loreman, T. (2008). Impact of training on preservice teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, pp. 773-785.
- Silva, M., Ribeiro, C. e Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), pp. 53-73.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153. [Em linha]. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/349/34912395009.pdf>>. [Consultado em: 14/03/2020]
- Silva, M. (2011). Educação inclusiva: Um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp. 119-134. [Em linha]. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/349/34923264008.pdf>. >. [Consultado em: 14/03/2020]
- Silva, A. (2011). *Síndrome de Rett e atividade física adaptada: Uma perspectiva de profissionais nesta área de intervenção*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Soodak, L. C. e Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88(1), pp. 44-51.
- Sulkes, S.B. (2020). *Manual MSD – Versão Saúde para a família*. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.msmanuals.com/pt-br/casa>>. [Consultado em: 14/03/2021].
- Szymanski, H. (2010). *A relação família e escola: desafios e perspectivas*. Brasília, Liber.
- Tindall, D., Culhane, M. e Foley, J. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(1), pp. 27-39.
- Tsakiridou, H. e Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2 (4), 208-218.
- Tomas, G. (2011). *Aprender: uma necessidade, um direito e uma possibilidade ao alcance de todos*. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Educação

Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

- Venditti Júnior, R. (2010). *Autoeficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de educação física adaptada*. Campinas: UNICAMP. 315f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Vieira, D., Soares, A. M. e Polydoro, S. A. J. (2006). Escala de autoeficácia na transição para o mundo do trabalho (AETT): Um estudo de validação para a realidade brasileira. In: C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, e V. Ramalho (Eds.), *Conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contexto* (pp. 293-299). Braga, Psiquilíbrios.
- Woodcock, S., Hemmings, B. e Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(06), p. 1-11.
- Zee, M. e Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981- 1015.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário sociodemográfico e trabalhista

1. Sexo: F M
2. Idade: _____
3. Experiência na área de ensino
Menos que 5 anos 5 à 10 anos
2 15 anos 16 a 20 anos Mais de 20 anos
4. Habilitação Acadêmica (grau mais elevado adquirido):
Não tem curso superior Curso de Bacharelato
Licenciatura Pós Graduação
Mestrado Doutorado
5. Alguma vez frequentou um curso de formação de professores, só para educação especial? Sim Não
6. Alguma vez frequentou algum curso ou capacitação sobre como ensinar crianças com Necessidades Educativas Especiais? Sim Não
7. Atualmente desempenha funções no ensino: regular ou especial
8. Alguma vez ensinou crianças com Necessidades Educativas Especiais?
Sim Não
9. Existem alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas turmas?
Sim Não
10. Situação Profissional (tipo de vínculo trabalhista):
Quadro Efetivo
Nomeação Provisória
Contratado
11. Em que nível de ensino voce leciona?
Fundamental I Fundamental II
12. Em geral existem quantos alunos em cada turma que você ensina?
15-20 alunos 20-30 alunos 30-40 alunos Mais de 40 alunos

Anexo 2 – T.E.S - “Teacher Efficacy Scale”.

Questionário T.E.S - “Teacher Efficacy Scale”. Alusivo à autoeficácia dos professores

Indique o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações seguintes circulando a resposta apropriada. Use a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Completamente em desacordo	Moderadamente em desacordo	Levemente em desacordo	Levemente de acordo	Moderadamente de acordo	Completamente de acordo

1. Quando um aluno tem melhores resultados do que habitualmente, muitas vezes isso acontece porque me empenho mais profissionalmente.	1	2	3	4	5	6
2. O tempo que o aluno passa nas aulas, tem pouca influência se compararmos com a influência que exerce o meio familiar.	1	2	3	4	5	6
3. O que o aluno pode aprender está relacionado em primeiro lugar com o seu ambiente familiar.	1	2	3	4	5	6
4. Se os alunos não cumprem regras em casa, não são capazes de aceitar a disciplina da escola ou qualquer outra.	1	2	3	4	5	6
5. Se um aluno tem dificuldades em qualquer matéria, sou habitualmente capaz de ajustar o ensino ao seu nível.	1	2	3	4	5	6
6. Quando um aluno obtém melhores resultados do que é costume, isso deve-se ao facto de eu ter encontrado estratégias de ensino mais adequadas.	1	2	3	4	5	6
7. Quando eu realmente me empenho, consigo melhores resultados, mesmo com os piores alunos	1	2	3	4	5	6
8. Um professor está muito limitado naquilo que pode conseguir com os alunos, porque o ambiente familiar	1	2	3	4	5	6

deles é o que mais influencia os resultados.						
9. Quando os resultados dos alunos melhoram, isso deve-se normalmente ao facto de eu ter encontrado estratégias de ensino mais eficazes.	1	2	3	4	5	6
10. Se um aluno domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente ao facto de eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito.	1	2	3	4	5	6
11. Se os pais trabalharem mais com os seus filhos, eu também posso empenhar-me mais	1	2	3	4	5	6
12. Se um aluno não se lembra do que eu lhe ensinei na aula anterior, eu sei como lhe exercitar a memória no dia seguinte.	1	2	3	4	5	6
13. Se um aluno se porta mal na minha aula, eu sinto-me seguro(a) porque conheço técnicas para modificar esse comportamento.	1	2	3	4	5	6
14. A influência das experiências sócio-familiares de cada aluno pode ser superada por um professor competente.	1	2	3	4	5	6
15. Se um dos meus alunos não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deverei estar apto(a) a avaliar cuidadosamente se a tarefa tem um nível de dificuldade adequado.	1	2	3	4	5	6
16. Mesmo um professor competente é incapaz de chegar a (i. e. ensinar/educar) todos os alunos.	1	2	3	4	5	6

“Teacher Efficacy Scale” (T.E.S.) (Gibson & Dembo, 1984) na versão portuguesa usada por Lopes (1990)

Anexo 3 – Questionário TEIP - The Teacher Efficacy for Inclusive Practices

Sentido de eficácia para implementar práticas inclusivas

Questionário TEIP The Teacher Efficacy for Inclusive Practices

Sentido de eficácia para implementar práticas inclusivas

Considerando a sua experiência e as suas expectativas relativamente ao ensino de crianças e jovens com deficiências, assinale o grau de concordância ou discordância relativamente às questões de autoeficácia na implementação de Práticas Inclusivas, utilizando uma escala de seis itens:

1 (DT)	2 (D)	3 (DP)	4 (CP)	5 (C)	6 (CT)
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE

	DT	D	DP	CP	C	CT
1) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação (por exemplo, portefólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho, etc.)	1	2	3	4	5	6
2) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	1	2	3	4	5	6
3) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE	1	2	3	4	5	6
4) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei	1	2	3	4	5	6
5) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas	1	2	3	4	5	6
6) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos	1	2	3	4	5	6

AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA

7) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência	1	2	3	4	5	6
8) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula	1	2	3	4	5	6
9) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento	1	2	3	4	5	6
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala	1	2	3	4	5	6
11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos	1	2	3	4	5	6
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos	1	2	3	4	5	6
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola	1	2	3	4	5	6
14) Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que demonstre mais fragilidades académicas	1	2	3	4	5	6
15) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula	1	2	3	4	5	6
16) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola	1	2	3	4	5	6
17) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola	1	2	3	4	5	6
18) Consigo colaborar com outros profissionais (exemplo professores externos, terapeutas da fala), no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE	1	2	3	4	5	6
19) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e	1	2	3	4	5	6

AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA

políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE						
20) Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados	1	2	3	4	5	6

“The Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP), por Sharma, Loreman e Forlin (2011)”

Anexo 4 – “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas”

Questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas” (Hassamo & Bahia, 2009)

O presente questionário está contemplado com duas secções distintas, “Bloco I – Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva” e “Bloco II – Práticas Pedagógicas Inclusivas”.

Indique, numa escala de 1 a 5, o seu grau de concordância relativamente ao conjunto de afirmações que se seguem.

Bloco I – Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva

1	2	3	4	5
CONCORDO EM ABSOLUTO	CONCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	DISCORDO	DISCORDO EM ABSOLUTO

	1	2	3	4	5
1. Considero que todas as crianças incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais podem ser ensinadas numa sala regular.	1	2	3	4	5
2. Defendo que a Escola é de todos e para todos.	1	2	3	4	5
3. Todas as crianças possuem um potencial educativo, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5
4. Considero essencial que as crianças com Necessidades Educativas Especiais estejam inseridas em turmas de Educação Especial.	1	2	3	4	5
5. As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser acompanhadas por professores de educação especial como um complemento educativo	1	2	3	4	5
6. As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser acompanhadas por professores de educação especial apenas	1	2	3	4	5

fora da sala regular.					
7. É a Escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e dos jovens.	1	2	3	4	5
8. “A educação deveria ser flexível – refiro-me ao tipo de flexibilidade que permite ao educador modificar o currículo de modo a ajustá-lo aos seus objetivos”.	1	2	3	4	5
9. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias.	1	2	3	4	5
10. As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser acompanhadas por professores de educação especial apenas se for extremamente necessário.	1	2	3	4	5
11. Considero essencial a colaboração de outros educadores, professores e técnicos para o apoio a crianças com maiores dificuldades, nomeadamente aqueles com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5
12. Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que possuem.	1	2	3	4	5
13. Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.	1	2	3	4	5
14. A inclusão de todas as crianças no ensino regular é fundamental para que cada um possa encontrar o seu valor participativo na sociedade.	1	2	3	4	5
15. A avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que as crianças e educadores se mantenham informados sobre o nível de desenvolvimento atingido e que sejam identificadas as dificuldades e se ajudem as crianças a ultrapassá-las.	1	2	3	4	5
16. As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar	1	2	3	4	5

através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.					
17. As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto das orientações curriculares “normais” e não em orientações curriculares diferentes.	1	2	3	4	5

Bloco II – Práticas Pedagógicas Inclusivas

1	2	3	4	5
CONCORD O EM ABSOLUTO	CONCOR DO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	DISCOR DO	DISCORDO EM ABSOLUTO

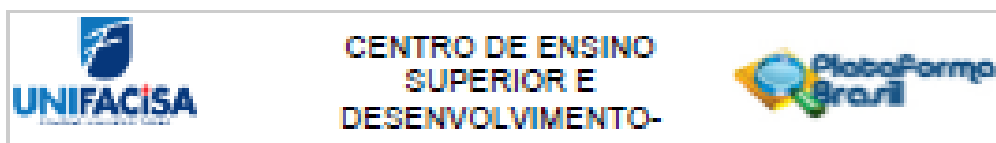
1. Na minha sala, dou valor ao potencial educativo de todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5
2. Tenho medo de não ter as competências necessárias para potenciar o desenvolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5
3. No planeamento das atividades de sala, incluo atividades em díades ou em pequeno grupo.	1	2	3	4	5
4. Habitualmente, partilho com outros educadores as minhas preocupações e dúvidas sobre as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5
5. No planeamento das atividades, incluo a utilização de materiais pedagógicos de natureza diversa para adequar as atividades a todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5

AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA

6. É comum partilhar com outros técnicos (e.g., psicólogo) as minhas preocupações sobre o desenvolvimento das crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5
7. Realizo adequações na organização da sala para que todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais, participem ativamente nas atividades.	1	2	3	4	5
8. É comum partilhar com outros educadores as minhas práticas pedagógicas que são mais eficazes com as crianças da minha sala, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5
9. Sinto-me desconfortável com a presença de crianças com Necessidades Educativas Especiais na minha sala.	1	2	3	4	5
10. Promovo a autonomia e a igualdade de participação de todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais, na minha sala.	1	2	3	4	5
11. Adapto-me aos diferentes estilos de desenvolvimento, de modo a garantir boas aprendizagens para todos, incluindo as crianças com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5
12. Acredito nas minhas competências (e.g., criatividade) para desenvolver estratégias e aplicar práticas pedagógicas mais eficazes na educação de todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5
13. Sou flexível nos planos de aula que habitualmente construo.	1	2	3	4	5

Questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas” (Hassamo & Bahia, 2009)

Anexo 5 – Parecer Substanciado – Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTOEFICÁCIA DOCENTE, ATITUDES INCLUSIVAS E ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Pesquisador: FLAVIA SERRA GALDINO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46407219.9.0000.5175

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.716.582

Apresentação do Projeto:

Quanto as Informações Básicas do Projeto, referente ao arquivo "PB_INFORMAÇÕES _BÁSICAS_DO_PROJETO_ 1460664.pdf", postado na Plataforma Brasil em 14/05/2021.

A escolha desse tema se deu em função da dificuldade para construir a efetiva implantação da escola inclusiva, na prática diária da rede regular de ensino do sistema educacional brasileiro. Um dos principais gargalos existentes e citados nos estudos correspondentes ao tema, diz respeito as atitudes dos professores devido a insegurança relatada pelos mesmos em lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Em função da ocupação de médica Psiquiatra e Professora no Hospital Universitário da Universidade Federal de Paraíba, trabalhamos de forma multidisciplinar como referência para instituições que atendem pessoas com deficiências, atuando no âmbito da intersetorialidade com escolas inclusivas, onde nos depara frequentemente com inúmeros questionamentos sobre a possibilidade de pessoas portadoras de deficiências serem capazes de apreender conteúdos ministrados em salas de aulas do ensino regular. Sabemos que em levantamento feito pelo censo escolar de 2017, foi observado em valores quantitativos que 57,8 % das escolas de ensino regular no Brasil matricularam alunos com deficiências, ou seja, mais da metade das escolas do sistema educacional brasileiro, acolhem alunos com NEE. Por esse motivo, sentimos a necessidade de ampliar nossos conhecimentos nesta área específica, e desta forma podemos encontrar respostas para perguntas que nos chegam através de pais, professores

Endereço: SENADOR AROLDINO DE FIGUEIREDO 1961
Bairro: ITARANGA CEP: 58411-020
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (33)3101-6827 Fax: (33)3101-6827 E-mail: cep@unifacisa.br



CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-



Contribuição do Pensar: 47 (1) 2021

ou outros profissionais, que acompanham o tratamento e a evolução destes alunos. Segundo Gil (2005) a educação inclusiva traduz um modelo educacional onde alunos com NEE, estudam em escolas comuns, junto com colegas sem NEE. Estamos falando de acesso ao ensino de forma integral, universal e de qualidade, para todos os alunos, com ou sem deficiências. Para isso é preciso eliminar preconceitos, discriminação, atitudes excludentes ou práticas segregatórias. É imperativo cultivar a solidariedade, a cristandade, estimulando os ganhos que advêm da diversidade. Na perspectiva de Rodrigues (2007) dentro do universo da assimilação de conteúdos, todos os alunos são diferentes, visto que apresentam particularidades pessoais, motivações e interesses diversos. Além do entendimento de que todos são singulares e especiais perante o sistema educacional, precisamos estabelecer que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e suas características individuais. O aluno jamais pode ser identificado ou rotulado pelas semelhanças ou diferenças existentes entre ele e seus pares. O grande desafio das diferenças no mundo da escola inclusiva, é assegurar o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, buscando atingir o objetivo crucial da educação, que é preparar cidadãos para a vida. Há de chegar o dia em que nenhuma escola irá precisar ser taxada de regular ou inclusiva, mas sim e unicamente, ser conhecida como uma escola comum, onde seus alunos convivem entre si, com suas particularidades e diferenças, até porque somos todos diferentes, a cada novo limiar, a cada novo respirar, a cada novo aprendizado. Cultivar a empatia, a tolerância e a colaboração cidadã, nos torna mais humanos, mais fortes e mais heróis de nós mesmos. Por isso, acreditamos na sensibilização individual e coletiva da sociedade, principalmente dos atores desse processo educacional inclusivo, quer seja, pais, alunos, professores, gestores, trabalhadoras, terapeutas, membros Ministério Público, ou toda e qualquer pessoa que exerça alguma influência na comunidade escolar. É imperativo que esse tema se torne de domínio público e acessível a todos, que façam parte das rodas de conversas, que as pessoas possam desenvolver suas opiniões e expressá-las com desenvoltura através do senso comum, que se entranha no inconsciente coletivo fazendo com que a educação inclusiva esteja inserida no cardápio das relações sociais. Enquanto estudiosos e pessoas pertencentes ao mundo da educação e do convívio com alunos portadores de deficiências debatem sobre o tema, ele corre o risco de permanecer restrito, fugindo totalmente do seu principal objetivo, que é incluir os excluídos, e de incluir-se de uma vez por todas na vida cotidiana da sociedade. Acreditamos que desmistificar significa tornar rotineira a cultura das diferenças, desta forma teremos muito mais pessoas com atitudes inclusivas, o que é essencial para alcançarmos a escola de todos. Em nenhum momento deveremos acreditar que vai ser simples ou fácil, mas o ato de educarmos alunos com NEE, jamais poderá ser encarado como obstáculo ou

Endereço: SENADOR AROEMBO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITAIPÉ CEP: 55.411-000
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (33)3101-8857 Fax: (33)3101-8857 E-mail: ccq@cced.br

Página 12 de 24



CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-

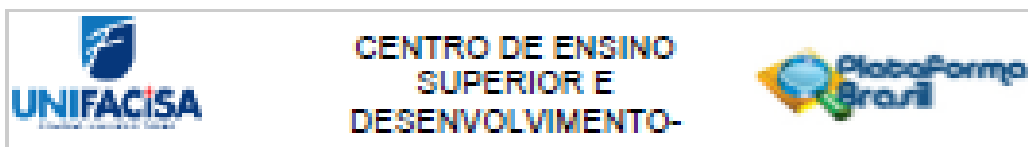


Continuação do Parecer: 4.7.16.003

fardo, e sim como desafio e oportunidade. Bandura (1997) discorre sobre a subjetividade individual e os sentimentos que ancoram o julgamento de suas próprias capacidades, sendo estas conhecidas como crenças de autoeficácia. As crenças de eficácia pessoal podem ser avaliadas e reavaliadas constantemente e serem modificadas ao longo da vida, de acordo com as demandas específicas de cada fase do ciclo vital. Este autor estabelece que o senso de autoeficácia é formado através de quatro fontes principais: a) Experiência Direta, b) Experiência Vicária, c) Persuasões Sociais e d) Estados Somáticos e Emocionais. As informações recebidas através dessas fontes são interpretadas pelos indivíduos elaborando assim suas crenças. Segundo Azzil, Polydoro e Maciel (2005), a autoeficácia é fundamental para que o indivíduo confie na sua capacidade e busque tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras e persista na superação de obstáculos mesmo diante de adversidades. Tschamen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) aborda a autoeficácia do professor como o julgamento pessoal de seu potencial para ensinar alunos de forma satisfatória nos mais variados contextos. Para Faria e Camargo (2018), a autoeficácia é de grande valia na adoção de práticas inclusivas pelos docentes. As atitudes docentes vem sendo outro tema importante no rol dos estudos usados para avaliar medidas de práticas educacionais inclusivas. Como a inclusão é uma realidade das nossas escolas, achamos relevante investigar quais são as práticas e as atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto de sala de aula comum. Desta forma, é relevante a abordagem deste domínio para que se conheça mais profundamente o seu impacto na área de atuação pedagógica. Segundo Thurstone (1928) a atitude funciona como uma inclinação de reagir positivamente ou negativamente em relação a um objeto. Já Morissette e Gingra (1994) descrevem as atitudes como uma tendência pessoal para responder a certos objetos, traduzindo sentimentos introjetados a partir de experiências vivenciadas ou repassadas, e que se revelam através da inclinação de comportamentos positivos ou negativos sempre que o indivíduo se depara com estes objetos. De acordo com Neto (1998), esse constructo é de natureza tridimensional, sendo estas componentes organizadas em: afetivo, cognitivo e comportamental. Desta forma, a atitude é uma força interior que conduz o indivíduo a se comportar de maneira favorável ou desfavorável frente as circunstâncias e acontecimentos. Fuller (1991), categoricamente afirma que ninguém supera a importância do docente na implantação de mudanças nas práticas educacionais. Para viabilização e implementação de atitudes inclusivas, é necessário que os professores tenham segurança e se sintam capazes de executar comportamentos e mecanismos pedagógicos que transportem a mera integração do aluno com NEE e alcancem a real inclusão dos mesmos nas escolas regulares. As medidas necessárias para implantação de escola inclusiva, só serão benéficas se os docentes

Endereço: SENADOR AROEMBO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-000
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefones: (33)2101-8857 Fax: (33)2101-8857 E-mail: cea@cead.br

Página 02 de 02



Contribuição do Pensar: 4716.002

apresentarem atitudes positivas face as mudanças adotadas. Indiscutivelmente o progresso da implantação da escola inclusiva no ensino regular está diretamente relacionado com a crença do professor na sua capacidade de executar tarefas inclusivas e nas suas atitudes frente a adoção de comportamentos inclusivos em sala de aula. Barco (2007), através do seu estudo, concluiu que existe uma relação entre a autoeficácia e as atitudes dos professores no processo de ensino - aprendizagem dos alunos com NEE no contexto de sala de aula. Este autor refere-se ao fato de que professores que se julgam competentes, tendem a ter uma visão mais positiva sobre o ensino de alunos com NEE na sala de aula comum. Ao contrário, professores com baixo nível de autoeficácia, tendem a ser indecisos nas suas respostas educativas. Segundo Faria e Camargo (2018)os professores relatam que a pouca experiência, o despreparo e a inadequação das escolas, são barreiras que despertam atitudes negativas acerca do ensino inclusivo. Isto também é abordado na perspectiva de Fortin, Earle, Loreman, and Sharma (2011) indicando que autoeficácia baixa abala o sentimento de confiança do professor em relação a sua capacidade para ensinar. Para Correia (2008), os professores tem portanto um papel imprescindível na implantação da escola inclusiva, pois é a partir de suas ações e atitudes que os alunos serão assistidos. Cabeendo a esses profissionais identificar qual, quando, e quanto o aluno vai necessitar de atenção especial para impulsionar seu aprendizado. Por isso se faz necessário que ele se sinta capaz e preparado na tarefa de ensinar e atuar em uma sala de aula onde existe heterogeneidades e demandas diversas. Segundo Bandura (1982), o indivíduo que se julga competente ou capaz para realizar determinada tarefa, vai envolver uma quantidade maior de esforços e de tempo para obter sucesso e alcançar seus objetivos. Se o professor tiver uma crença elevada de que consegue implementar uma boa prática pedagógica, a sua atitude será positiva, e a sua persistência em obter resultados satisfatórios com o aluno de NEE será proporcional à sua percepção de autoeficácia. Caso ocorra o contrário, as atitudes negativas do professor afloram, e a tendência será de prevalecer o sentimento de incapacidade, e dificilmente serão superados os obstáculos frente a utilização de atitudes inclusivas. Fuller (1991), categoricamente afirma que ninguém supera a importância do docente na implantação de mudanças nas práticas educacionais. Para viabilização e implementação de atitudes inclusivas, é necessário que os professores tenham segurança e se sintam capazes de executar comportamentos e mecanismos pedagógicos que transponham a mera integração do aluno com NEE e alcancem a real inclusão dos mesmos nas escolas regulares. Assim, o principal objetivo deste trabalho é estudar a interferência do nível de autoeficácia dos professores nas atitudes inclusivas destes docentes, bem como, se existe relação entre estes dois domínios com as variáveis pessoais e profissionais dos entrevistados. Desta forma, pretendemos

Endereço: SENADOR AROLDINO DE FIGUEIREDO 1901
 Bairro: ITARAÉ CEP: 58.411-000
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (33)3101-8857 Fax: (33)3101-8857 E-mail: uep@uep.br



CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-



Contribuição do Pesquisador: 4,7 R\$ 000

colaborar para efetiva implementação da educação inclusiva no Brasil. Estruturaremos este trabalho em quatro capítulos, o primeiro capítulo abordará o enquadramento teórico, o segundo capítulo discorrerá sobre o estudo empírico, o terceiro capítulo estará relacionado com a apresentação e discussão dos resultados encontrados, o quarto e último capítulo discorrerá sobre as conclusões. No capítulo inicial, procuraremos fazer um breve relato sobre a legislação e as ferramentas metodológicas existentes no Brasil, com intuito de contextualizarmos o tema. Prosseguiremos com o enquadramento teórico, onde discorreremos sobre autoeficácia a partir da Teoria sociocognitiva Bandura, bem como da autoeficácia docente. Faremos ainda uma abordagem conceitual do constructo atitude e das atitudes inclusivas dos docentes. No segundo, enfocaremos o Estudo empírico, apresentaremos a problemática do estudo, explanaremos os objetivos, as hipóteses, as questões de metodologia científica, dentre estas, abordaremos o tipo de pesquisa, a população amostral, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como todos os procedimentos adotados. No terceiro capítulo apresentaremos a análise dos resultados que forem encontrados. No quarto capítulo, faremos as conclusões e por fim apresentaremos as referências bibliográficas e os anexos do estudo.

Metodologia Proposta: Trata-se de uma pesquisa de campo, pois o recolhimento das informações será feito nas escolas públicas municipais, em Piacó-PB, com natureza descritiva, pois não existirá manipulação dos fatos durante a análise do fenômeno estudado. Para a realização desta pesquisa a autora utilizará quatro questionários/escalas (já validados), com perguntas fechadas sobre a autoeficácia e as práticas inclusivas docentes, para ensinar alunos com NEE em escolas regulares. Os dados coletados serão interpretados e analisados, com abordagem quantitativa, utilizando uma amostra significativa de cento e noventa e três professoras, com temporalidade transversal, pois é feito de forma observacional, onde a variável estudada, vai permanecer constante durante todo o período previsto para o decorrer do estudo (Gil, 2008).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo geral deste estudo será investigar o nível de autoeficácia e sua relação com atitudes inclusivas docentes para o atendimento de alunos com NEE em escolas regulares.

Objetivo Secundários: Descrever os níveis de autoeficácia pessoal e os níveis de autoeficácia inclusiva dos professores;

b) Pesquisar se existe correlação entre os níveis de autoeficácia pessoal com a autoeficácia docente inclusiva;

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITAPARE CEP: 58.411-000
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (33)3101-8827 Fax: (33)3101-8827 E-mail: aep@uesd.br

Página 28 de 38



CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-



Continuação do Protocolo: 4.7.16.202

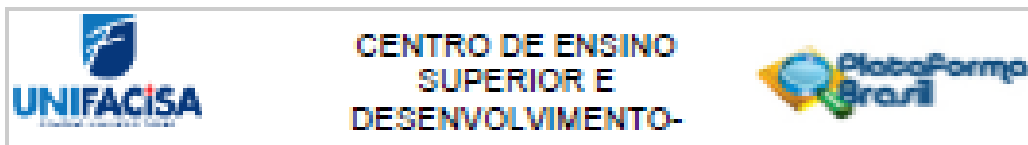
- c) Analisar a presença de atitudes inclusivas dos docentes junto aos alunos com NEE;
- d) Investigar a relação entre autoeficácia docente e atitudes inclusivas;
- e) Avaliar a autoeficácia docente em função das variáveis sociodemográficas; pessoais (sexo, idade, gênero, grau acadêmico, habilitação acadêmica); profissionais (Tempo de atuação como docente, experiência na área do ensino regular e do ensino especial, capacitação para educação especial, nível de ensino que leciona, número de alunos por turma); e trabalhistas (tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino).
- f) Avaliar as atitudes docentes em função das variáveis sociodemográficas; pessoais (sexo, idade, gênero, grau acadêmico, habilitação acadêmica); profissionais (Tempo de atuação como docente, experiência na área do ensino regular e do ensino especial, capacitação para educação especial, nível de ensino que leciona, número de alunos por turma); e trabalhistas (tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Essa investigação poderá trazer riscos de invasão de privacidade, no que diz respeito a quebra do sigilo sobre as questões respondidas e ou questões sensíveis que envolvam algum tipo de constrangimento em relação ao tema sobre a deficiência, podendo ser mais evidenciado, o desconforto e o constrangimento em responder aos instrumentos, devido ao tema em pauta em que se refere a autoeficácia docente e as atitudes inclusivas dos docentes em relação aos alunos com deficiências ou transtornos. Contudo, caso haja riscos na quebra da confidencialidade, ou questões sensíveis que o professor se sinta ofendido, esse será indenizado, como forma de compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa. Caso ocorra algum constrangimento, será dado ao participante como estratégia de minimizar esses possíveis riscos, o direito de não responder a esta, e ainda a desistência de participação na pesquisa. E ainda, a pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 510/16.

Benefícios: O benefício será de forma direta e indireta a todos os envolvidos na investigação, principalmente no que se refere a informação e discussão do assunto sobre os processos de interação e inclusão dos alunos com NEE, com base na autoeficácia docente, as atitudes inclusivas. Assim, espera-se que com essa investigação seja possível abrir um caminho/fronteira de perspectivas de ensino e, quiçá, apresentar um viés de potencializar o ensino às crianças com PEA e buscar e minimizar as dificuldades que o sono pode trazer no processo de formação dos alunos. Res. 466/12: "assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja

Endereço: SENADOR AROGEMBO DE FIGUEIREDO 1261
Bairro: ITAIPÉ CEP: 56.411-020
UF: PE Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (33)3101-4857 Fax: (33)3101-4857 E-mail: ceq@uesab.br



Continuação do Parecer: 4.716.00

em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta temáticas socioeducacional relevante.

O projeto encontra-se bem estruturado. Termos de apresentação obrigatória, cronograma, orçamento anexados e adequados. Foi descrito de forma detalhada todo o desenvolvimento do estudo. Com relação aos aspectos éticos, os possíveis riscos foram esclarecidos, assim como a forma com que serão minimizados. O T.C.L.E. atende as determinações das resoluções vigentes no Brasil. Nesse sentido, o projeto não apresenta óbices éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória exigidos foram anexados e estão em conformidade com as resoluções vigentes no Brasil.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise verifica-se que o(s) pesquisador(a) atendeu as determinações éticas vigentes no Brasil: a Resolução 466/12, 510/16 e a norma operacional 001/13 do C.N.S. que regem as pesquisas que envolvem seres humanos de forma direta e/ou indireta. Dessa forma somos do parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

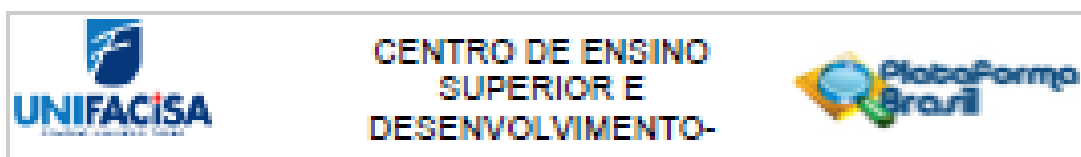
O PROJETO FOI AVALIADO PELO COLEGIADO, TENDO RECEBIDO PARECER APROVADO. O PESQUISADOR PODERÁ INICIAR A COLETA DE DADOS, AO TÉRMINO DO ESTUDO DEVERÁ ENVIAR RELATÓRIO FINAL ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO (VIA PLATAFORMA BRASIL) DA PESQUISA PARA O CEP-CESED.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PIB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1490884.pdf	14050021 18-48:24		Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	14050021 18-48:01	FLAVIA SERRA GALDINO	Aceito
Outros	Declaração_Orientadora.pdf	14050021 18-48:25	FLAVIA SERRA GALDINO	Aceito

Endereço: SENADOR AROBERTO DE FIGUEIREDO 1461
 Bairro: ITAIPAS CEP: 58.411-000
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (33)3101-8857 Fax: (33)3101-8857 E-mail: cep@uned.br

Página 07 de 08



Contribuição do Parecer: 4,7 de 5,00

Cronograma	CRONOGRAMA.docx	14052021 18:43:28	FLAVIA SERRA GALDINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Flavia_mestrado.docx	14052021 18:42:25	FLAVIA SERRA GALDINO	Aceito
TCLE / Termo de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14052021 18:42:00	FLAVIA SERRA GALDINO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	14052021 18:40:52	FLAVIA SERRA GALDINO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisador.jpg	27/11/2019 20:58:00	FLAVIA SERRA GALDINO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aceite.jpg	27/11/2019 20:54:25	FLAVIA SERRA GALDINO	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura.doc	27/11/2019 20:48:30	FLAVIA SERRA GALDINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 17 de Maio de 2021

Assinado por:

Rosana Farias Batista Leite
(Coordenador(a))

Endereço: SENADOR ARGENEDO DE FIGUEIREDO 1961
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-000
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (33)2101-8857 Fax: (33)2101-8857 E-mail: cnp@conep.br

Anexo 6 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Professor(a)

Esta pesquisa é sobre o Tema Autoeficácia e Atitudes Inclusivas Docentes para o ensino de alunos portadores de deficiências, e está sendo desenvolvida por Flávia Serra Galdino, Mestranda do Curso de Educação Especial no Ramo: Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Fernando Pessoa em Porto-/Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho. Os objetivos do estudo são: descrever os níveis de autoeficácia dos professores, analisar a presença de atitudes inclusivas dos docentes junto aos alunos com deficiências, investigar a relação entre autoeficácia docente e atitudes inclusivas, avaliar a autoeficácia docente e as atitudes docentes inclusivas, em função das variáveis sociodemográficas; pessoais e profissionais. Este estudo pretende contribuir para que a partir do conhecimento mais detalhado sobre a autoeficácia docente e as atitudes inclusivas docentes frente alunos com deficiências, possam ser adotadas intervenções buscando a superação das dificuldades existentes, em especial as que dizem respeito ao julgamento dos professores sobre sua capacidade de implementar atitudes positivas para ensinar alunos com deficiência em escolas regulares. Desta forma os benefícios que serão proporcionados à sociedade são de uma importância imensurável à política de Inclusão de pessoas com deficiências na rede regular de ensino.

Solicitamos a sua colaboração para responder a quatro questionários/escalas, após sua leitura você irá assinalar a opção que você julgue ter expressado melhor seu pensamento, para isso o tempo estimado foi de quarenta minutos. Solicitamos ainda a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa na prática oferece riscos mínimos, que se presentes, estarão relacionado ao desconforto psicológico relacionados à dedicação e ao tempo disponibilizado para responder aos questionários.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, não estando condicionada a nenhuma vantagem financeira, como também não haverá nenhuma despesa para o participante, ficando as custas por conta da pesquisadora. Portanto, o(a) professor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação no seu relacionamento com a instituição de ensino a qual você está ligado (a). Caso tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com a pesquisadora ou com a Universidade Fernando Pessoa, no endereço que consta neste Termo.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Piancó, ____ de _____ de _____
Impressão dactiloscópica

Assinatura do participante

Contato com o Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Flávia Serra Galdino, no Telefone: 83 993338273 ou através do e-mail flavia2galdino@hotmail.com, ou ainda para a Universidade Fernando Pessoa no endereço: Praça 9 de Abril, 349, 4249-004, Porto- Portugal, e-mail: geral@ufp.edu.pt e telefone: +351225071300.

Anexo 7 – Solicitação de Autorização para a Investigação



Solicitação de autorização para pesquisa em banco de dados

Excelentíssima Sra. Secretária

Professora, Hellianny Kenya Lourenço de Araujo

Secretária de Educação do Município de Piancó/PB

Assunto: **Solicitação de autorização para realização de uma pesquisa científica nas Escolas da rede pública de ensino municipal.**

Eu, Flávia Serra Galdino , professora e médica do Hospital Universitário Lauro Wanderlei/UFPB, encontro-me frequentando o 2.º ano de Mestrado em Educação Especial na Universidade Fernando Pessoa, Porto/Portugal, e me apresento como a responsável principal pelo projeto de Dissertação para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial, sobre o Tema “**Autoeficácia docente, Atitudes Inclusivas e aluno com deficiência**”, venho pelo presente, solicitar autorização de V^a Ex.^a , gestora e Secretária Municipal de Educação do Município de Piancó /Paraíba, para iniciar o processo investigativo através da coleta de dados nas escolas da Rede Pública deste Município, que tenham turmas do Ensino fundamental I, II, procedendo a aplicação de quatro questionários que serão respondidos pelos professores, sendo que, os dados recolhidos serão utilizados no referido estudo.

Esta pesquisa pretende contribuir para aquisição de conhecimentos mais detalhados sobre a autoeficácia e as atitudes inclusivas docentes frente alunos com deficiências. Queremos colaborar para a superação das dificuldades existentes, em especial, as que dizem respeito ao julgamento dos professores sobre sua capacidade de implementar atitudes positivas para ensinar alunos com deficiências em escolas regulares. Esta pesquisa está sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho.

Em tempo, informamos que será preservado o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, respeitando integralmente os princípios éticos.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Piancó, 23 de Fevereiro de 2021.

Flavia Serra Galdino

Anexo 8– Termo de Responsabilidade



TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, Flávia Serra Galdino, portadora do CPF 45169780400, RG 935938 SSP PB, crm 3934, aluna do Mestrado Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa, com matrícula de número 39275, abaixo assinado, na qualidade de investigadora responsável, declaro por minha honra que as informações prestadas são verdadeiras e que todo o processo de investigação decorrerá de acordo com o projeto de investigação submetido à Comissão de Ética.

Flavia Serra Galdino

Piancó, 23 de fevereiro de 2021.