



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**GISLAINE SEMCOVICI NOZI**

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORES  
REFERENTES AOS SABERES DOCENTES PARA A  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**ORIENTADOR: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> CELIA REGINA VITALIANO**

---

Londrina  
2020



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2020

GISLAINE SEMCOVICI NOZI

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORES  
REFERENTES AOS SABERES DOCENTES PARA A  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celia Regina Vitaliano

Londrina – Paraná  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

N961 Nozi, Gislaine Semcovici.  
Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva / Gislaine Semcovici Nozi. - Londrina, 2020.  
231 f. : il.

Orientador: Celia Regina Vitaliano.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Autoeficácia - Tese. 2. Educação Inclusiva - Tese. 3. Saberes Docentes - Tese. 4. Necessidades Educacionais Especiais - Tese. I. Vitaliano, Celia Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

GISLAINE SEMCOVICI NOZI

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORES  
REFERENTES AOS SABERES DOCENTES PARA A  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina- UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Celia Regina Vitaliano  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Bárbara Amaral Martins  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dr. Sadao Omote  
Universidade Estadual Júlio Mesquita

---

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Sueli Edi Rufini  
Universidade Estadual de Londrina

**SUPLENTES**

---

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho  
Universidade Estadual Paulista

Londrina, 20 de fevereiro de 2020.

## **DEDICATÓRIA**

*À Maria Eduarda, Rafael e Roberto,  
Ao Kevin Cristian Semcovici de Melo (in memoriam)  
E a todos os que foram meus professores.*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ter me sustentado durante essa longa caminhada, por ser meu refúgio e meu sustento nos momentos de cansaço, de angústia, de descrença; por ter me dado saúde física e mental para concluir este sonho e por ser tão generoso comigo ao me escolher e capacitar para trabalhar com crianças com necessidades especiais.

À **Maria**, mãe de Jesus e minha mãe. Eu nada teria conseguido nessa vida sem teu amor, teu cuidado, tua proteção e tua intercessão.

Ao meu esposo, **Roberto**, e aos meus filhos, **Maria Eduarda e Rafael**, por dividirem comigo todas as etapas deste percurso. A jornada foi longa e difícil, mas tenho fé que os frutos que colheremos valerão à pena, pois as sementes plantadas foram boas e semeadas em solo arado com muita esperança e amor.

À **minha irmã, Gisele**, por tantas vezes que me escutou, apoiou, aconselhou, por ser minha incentivadora e por estar sempre disposta a me ajudar em tudo que eu preciso.

**Ao meu pai Claudio**, pela base de formação humana e educacional que deu a mim e aos meus irmãos. Por sempre, ao seu modo, nos incentivar a estudar.

**Aos meus familiares**, meu irmão, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, tios e primos, pelas palavras de afirmação e abraços afetuosos em dias de reencontro que me tiravam de momentos de ansiedade e preocupação.

À **minha avó Paulina** (*in memoriam*) e à minha tia **Solange**, pelos seus exemplos de fortaleza, resiliência, fé e coragem, por terem sido modelos de mulher, tão inspiradoras em minha vida!

**Ao meu avô Dimitrie Semcovici** (*in memoriam*), por ter sido o melhor avô que uma criança poderia ter tido. Por tantas memórias lindas que tenho da minha infância vivida contigo, pelo exemplo de honestidade, coragem e disposição que sempre foi para nossa família.

Ao meu primo **Kevin Cristian Semcovici de Melo** (*in memoriam*), por ser agora intercessor para mim aí do céu e pelas memórias tão lindas que você deixou em nossos corações.

À **minha orientadora e amiga, Celia Regina Vitaliano**, minha incentivadora, conselheira e inspiração enquanto profissional e mulher. Sem a tua acolhida, generosidade e confiança a realização deste sonho não seria possível. Obrigada por todas as portas que você abriu para mim, por tudo que pude aprender com você, pela

tua amizade e pela relação tão afetuosa que desenvolvemos ao longo dos últimos 12 anos de parceria.

Aos professores doutores **José Aloyseo Bzuneck** e **Miguel Claudio Moriel Chacon**, pelas contribuições na ocasião da qualificação da tese, que me ajudaram a aprimorar o trabalho apresentado na versão de defesa.

Aos professores doutores **Sadao Omote**, **Bárbara Martins do Amaral**, **José Aloyseo Bzuneck** e **Sueli Edi Rufini**, por terem me dado a honra de tê-los como banca na defesa deste trabalho, pela leitura atenta, pelas reflexões e considerações que me permitiram aprimorar a versão final da tese.

**À minha amiga, Vanessa Pelizaro Moraes**, pela presença afetuosa e cuidadosa em minha vida, por compartilhar palavras de serenidade, sabedoria e calma em dias conturbados.

**À Adriana Borges**, minha querida terapeuta, por ter me ajudado a não enlouquecer durante o doutorado!

**À minha grande parceira no curso do doutorado, Andréa Carvalho Belucci**, por ter tido a sensibilidade e a perspicácia de identificar no meu projeto de pesquisa a perspectiva teórica que eu procurava, mas ainda não conhecia, e ter tido a generosidade de, conhecendo-a, apresentar-me, pela amizade sincera e por estar sempre disponível.

**Aos professores do Programa de Doutorado em Educação da UEL**, pelos conhecimentos e experiências compartilhados e pelas discussões suscitadas que me fizeram crescer enquanto pessoa, profissional e pesquisadora.

**Aos colegas da 1º turma do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, ingressantes em 2016:** Andréa Carvalho Beluce, Fábio Batista dos Santos, Leandro Augusto dos Reis, Luciana Fernandes de Aquino, Maria Luzia Mariano e Natália Gomes dos Santos, pelos momentos de aprendizado e amizade compartilhados ao longo dos últimos quatro anos; por meio das pesquisas e conhecimentos de vocês tive a oportunidade de aprender mais sobre Música, História, Sociologia e Psicologia.

**À Denise Rosignoli Napoli Góes e Dalva Vicente**, exímias psicopedagogas e defensoras dos direitos de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, que, com muita sabedoria, humildade, gentileza e serenidade, me inseriram na prática do Atendimento Educacional Especializado, quando em minha

bagagem profissional havia apenas os conhecimentos teóricos relacionados à Educação Especial.

**Aos queridos amigos professores, da Escola Mercedes Martins Madureira**, que me instigam a exercer com empatia e sensibilidade a função de professora da Sala de Recursos Multifuncionais; pelas palavras de apoio e incentivo e por compartilharem comigo seus saberes e amizade.

**Às minhas diretoras Teresa Marques e Soraya Cachone**, por nunca colocarem objeções enquanto tive que me ausentar do trabalho para poder realizar esta pesquisa ou divulgar os conhecimentos advindos dela.

**Aos participantes do Grupo de Pesquisa “Educação para Inclusão”**, pelas contribuições dadas nos momentos de apresentação e discussão da minha pesquisa. Especialmente à minha amiga **Josiane Rodrigues Barbosa Voto**, por se aventurar nos mares revoltos da vida acadêmica comigo, desde a graduação.

**A todos os alunos e alunas** que passaram por mim desde o meu ingresso na docência, especialmente os alunos da Sala de Recursos Multifuncionais por serem tão amáveis, carinhosos e me fazerem ter certeza que estudar e pesquisar a inclusão escolar foi a escolha profissional mais linda e recompensadora que eu poderia ter feito.

**A todas as professoras**, que generosamente dispuseram-se a participar desta pesquisa. Parabéns pela coragem de se abrirem e exporem seus saberes e suas fragilidades pessoais e profissionais em relação a algo tão desafiador no cotidiano docente como a educação inclusiva.

**A todos os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas visitadas**, pela acolhida e prestatividade que tornaram possível a realização das entrevistas.

**À Prefeitura Municipal de Londrina**, por ter me dado a oportunidade de desfrutar de licenças para estudo, que foram fundamentais para a execução desta pesquisa e demais atividades curriculares do curso do doutorado.

**A todos os professores e estudiosos** que lutam cotidianamente para que a inclusão humana, cultural, social, econômica e educacional de pessoas com deficiências se efetive no Brasil e no mundo.

**À CAPES**, pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

A vocês, o meu **MUITO OBRIGADA!**

## ACREDITE!

*Acreditar é ter fé naquilo que  
ninguém prova.*

*É dispensar a certeza  
que geralmente comprova.*

*Pois a dúvida é uma dívida  
e a conta só se renova.*

*Acredite no improvável,  
acredite no impossível,  
enxergue o que ninguém vê,  
perceba o imperceptível  
e enfrente o que, para muitos,  
parece ser invencível.*

*Acredite em você,  
na força da sua fé,  
nas vezes que você teve  
que remar contra a maré.*

*Cada “não” que alguém lhe disse  
deu forças pra que surgisse  
um desejo de provar  
que quando a gente tropeça  
se levanta e recomeça  
sem parar de caminhar.*

*Acredite em tudo aquilo  
que lhe torna diferente  
em tudo que já passou  
e no que vem pela frente.*

*Acredite e seja forte,  
não espere pela sorte,  
não espere por ninguém,  
pois de tanto esperar  
você pode estacionar  
e deixar de ir além.*

*Acredite e não se explique  
pois poucos vão entender:  
só se compreende um sonho  
se o sonhador for você.*

*Há quem possa lhe animar,  
há quem possa duvidar,  
há quem lhe faça seguir.*

*Mas não descuide um segundo  
pois muita gente no mundo quer  
lhe fazer desistir.*

*Acredite, pense e faça,  
use sua intuição,  
transforme sonho em suor,  
pensamento em ação.*

*Enfrente cada batalha  
sabendo que a gente falha  
e que isso é natural, cair pra se levantar,  
aprender pra ensinar que o  
bem é maior que o mal.  
Que primeiro a gente planta e*

*só depois vai colher.  
O roteiro é sempre este:  
lutar pra depois vencer.  
E que a arma mais potente  
seja sempre a sua mente  
munida só de bondade.  
Se você não se entregar,  
dá até pra acreditar nessa  
tal humanidade.  
Enfim, acredite em tudo  
que é bom e lhe faz bem.  
Acredite, inclusive,  
no que lhe faz mal também,  
já que, pra se proteger,  
é preciso conhecer o que vai se enfrentar.  
Que você nunca se esqueça:  
Não importa o que aconteça  
Não deixe de ACREDITAR!*

Bráulio Bessa

NOZI, Gislaine Semcovici. **Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva.** 2020. 231f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

Considerando que são escassos os estudos que investigam as crenças de autoeficácia em professores para atuar na perspectiva educacional inclusiva, bem como pesquisas que identificam os conhecimentos e habilidades já construídos pelos docentes para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), esta pesquisa tem por objetivo: investigar as crenças de autoeficácia em professores regentes de classe comum do Ensino Fundamental I para a execução de ações pedagógicas relacionadas aos saberes procedimentais indicados pela literatura para favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE. Os fundamentos teóricos tomados como base foram: os saberes docentes recomendados pela literatura acadêmica para favorecer a inclusão dos alunos com NEE, a Teoria da Autoeficácia de Bandura, os princípios e orientações pedagógicas disponíveis sobre educação inclusiva. O método adotado foi a pesquisa de levantamento ou *survey*. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 20 professoras regentes de classe comum atuantes no Ensino Fundamental I que tinham alunos com NEE matriculados em suas turmas, pertencentes a uma rede municipal de ensino do Estado do Paraná. Os dados foram analisados por meio de duas categorias e dez subcategorias tendo como aporte teórico para sua organização as orientações de Bardin (1977) para a Análise de Conteúdo. Como resultados identificamos que as professoras apresentaram crenças de autoeficácia mais positivas para: desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE; para atuar de forma colaborativa com outros profissionais; para avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula; e para identificar as dificuldades dos alunos com NEE e crenças de autoeficácia mais baixas e maior incidência de crenças ocasionais para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE e organizar atividades pedagógicas inclusivas. As professoras que apresentaram maior incidência de crenças de autoeficácia positivas possuíam alguma formação específica em Educação Especial e relataram experiências profissionais bem-sucedidas junto a alunos com NEE; já a maior parte das professoras que apresentaram maior incidência de crença de autoeficácia insuficientes afirmaram não ter passado por formação específica em relação à educação inclusiva e tinham em suas turmas alunos que exigiam adaptações curriculares de grande porte, demandando modificações para acessibilidade física e material e a adoção de estratégias bastante específicas. As fontes de informação que mais contribuíram para a percepção de autoeficácia das professoras foram as experiências diretas e as experiências vicárias. Os resultados reforçam a tese de que o domínio dos saberes procedimentais para a educação inclusiva interfere na crença de autoeficácia de professores para trabalhar com alunos com NEE e a crença da autoeficácia dos professores influencia no modo como eles organizam a prática pedagógica junto aos alunos com NEE. Além disso, os resultados apontam para o fato de que a formação de professores para atender às NEE, as experiências pedagógicas de sucesso junto aos alunos com NEE e o trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos na inclusão escolar favorecem o desenvolvimento das crenças de autoeficácia positivas nos professores.

**Palavras-chave:** Autoeficácia. Educação Inclusiva. Formação de professores. Saberes docentes. Necessidades Educacionais Especiais.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Self-efficacy Beliefs in teachers regarding teacher's knowledge for inclusive education**. 2020. 231f. Thesis (Doctoral degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2020.

### **ABSTRACT**

Considering that there are few studies investigating self-efficacy beliefs in teachers to practice an inclusive educational perspective, as well as researches that identify knowledge and skills already built by teachers for the inclusion of students with special educational needs (SEN), this research aimed to: investigate self-efficacy beliefs in regular teachers of Elementary School to perform pedagogical practices related to the procedural expertise indicated by literature to encourage the inclusion process of students with SEN. This study was based on the following theoretical foundations: teacher's knowledge recommended by the academic literature to encourage the inclusion of SEN students, Bandura's Self-Efficacy Theory, and the available pedagogical principles and guidelines on inclusive education. It was adopted the survey method and the data was collected through semi-structured interviews in an Elementary School from Parana's state municipal educational system. The interview was conducted with 20 regular teachers working with SEN students enrolled in their classes. The data were analyzed using two categories and ten subcategories having as a theoretical contribution for its organization the guidelines of Bardin (1977) for Content Analysis. As a result, it was identified that teachers presented more positive self-efficacy beliefs to: develop a positive emotional and affective climate in the classroom regarding students with SEN; work collaboratively with other professionals; evaluate and organize the physical space in the classroom; identify the difficulties of SEN students and lower self-efficacy beliefs and higher incidence of occasional beliefs to evaluate SEN students' learning and organize inclusive pedagogical activities. Teachers with the highest positive self-efficacy beliefs had some specific training in Special Education and reported successful work experiences with SEN students; most of the teachers with the highest incidence of lack of self-efficacy beliefs said they had not undergone specific training regarding inclusive education and had in their classes students who required extensive curricular adaptations, demanding modifications for physical and material accessibility and the implementation of very specific strategies. The sources that most contributed to the perception of self-efficacy of teachers were mastery experiences and vicarious experiences. The results reinforce the thesis that mastery of procedural knowledge for inclusive education interferes with the teachers' self-efficacy belief of working with SEN students, and the teachers' self-efficacy belief influences how they organize pedagogical practice with SEN students. Besides, the results point to the fact that teacher training to meet SEN, successful pedagogical experiences with SEN students, and collaborative work among professionals involved in school inclusion foster the development of positive self-efficacy beliefs in teachers.

**Keywords:** Self-efficacy. Inclusive Education. Teacher training. Teacher's Knowledge. Special Educational Needs.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1-</b> Modelo de determinismo recíproco.....               | 49 |
| <b>Figura 2-</b> Variáveis formativas: formação das professoras..... | 91 |

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1-** Variáveis pessoais: idade e tempo de experiência docente.....90
- Tabela 2-** Caracterização da turma das professoras entrevistadas, número de alunos com NEE, diagnósticos dos alunos e presença de professora de apoio na turma.....93
- Tabela 3-** Relação da percepção de autoeficácia de cada professora por níveis e frequência.....180
- Tabela 4-** Classificação geral das crenças de autoeficácia das professoras para a atuação pedagógica no contexto educacional inclusivo .....181
- Tabela 5-** Classificação e frequência da percepção de autoeficácia das professoras de acordo com as categorias dos saberes procedimentais .....193

## LISTA DE QUADROS

|                   |  |     |
|-------------------|--|-----|
| <b>Quadro 1-</b>  | Saberes necessários aos professores segundo Paulo Freire.....  | 39  |
| <b>Quadro 2-</b>  | Avaliação do roteiro de entrevista pelos juízes.....   | 79  |
| <b>Quadro 3-</b>  | Exemplo de como os dados da categoria 4.2.1 foram organizados.....   | 83  |
| <b>Quadro 4-</b>  | Síntese dos critérios utilizados para a classificação do nível das crenças de autoeficácia das professoras.....  | 86  |
| <b>Quadro 5-</b>  | Exemplo de como foram organizados os dados gerais referentes à subcategoria 4.2.1.....   | 87  |
| <b>Quadro 6-</b>  | Exemplo de como foram organizados os dados referentes às professoras com crenças de autoeficácia positiva na categoria.....  | 87  |
| <b>Quadro 7-</b>  | Variáveis profissionais: experiências profissionais das professoras em outros níveis e modalidades de ensino, cargos e funções.....  | 92  |
| <b>Quadro 8-</b>  | Níveis de crença de autoeficácia das professoras para trabalhar com alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem.....   | 100 |
| <b>Quadro 9-</b>  | Professoras com crença de autoeficácia positiva para trabalhar com alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem e as situações que favoreceram suas crenças.....            | 101 |
| <b>Quadro 10-</b> | Professoras com crença de autoeficácia ocasional para trabalhar com alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem e às situações que favoreceram suas crenças.....           | 105 |
| <b>Quadro 11-</b> | Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para trabalhar com alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem e às situações que poderiam favorecer suas crenças..... | 107 |
| <b>Quadro 12-</b> | Níveis de crença de autoeficácia das professoras para identificar as dificuldades dos alunos com NEE.....  | 110 |
| <b>Quadro 13-</b> | Professoras com crença de autoeficácia positiva para identificar as dificuldades dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças.....   | 111 |
| <b>Quadro 14-</b> | Professoras com crença de autoeficácia ocasional para identificar as dificuldades dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças.....  | 113 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 15-</b> Níveis de crença de autoeficácia das professoras para identificar as potencialidades dos alunos com NEE.....   | 119 |
| <b>Quadro 16-</b> Professoras com crença de autoeficácia positiva para identificar as potencialidades dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças.....            | 119 |
| <b>Quadro 17-</b> Professoras com crença de autoeficácia ocasional para identificar as potencialidades dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças .....          | 122 |
| <b>Quadro 18-</b> Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para identificar as potencialidades dos alunos com NEE e as situações que poderiam favorecer suas crenças..... | 124 |
| <b>Quadro 19-</b> Níveis de crença de autoeficácia das professoras para atender as necessidades de cada aluno.....   | 128 |
| <b>Quadro 20-</b> Professoras com crença de autoeficácia positiva para atender as necessidades de cada aluno e as situações que favoreceram suas crenças.....                        | 129 |
| <b>Quadro 21-</b> Professoras com crença de autoeficácia ocasional para atender as necessidades de cada aluno e as situações que favoreceram suas crenças.....                       | 130 |
| <b>Quadro 22-</b> Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para atender as necessidades de cada aluno e as situações que poderiam favorecer suas crenças .....            | 132 |
| <b>Quadro 23-</b> Níveis de crença de autoeficácia das professoras para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE.....   | 137 |
| <b>Quadro 24-</b> Professoras com crença de autoeficácia positiva para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças.....                    | 137 |
| <b>Quadro 25-</b> Professoras com crença de autoeficácia ocasional para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças.....                   | 139 |
| <b>Quadro 26-</b> Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE e as situações que poderiam favorecer suas crenças.....         | 142 |
| <b>Quadro 27-</b> Níveis de crença de autoeficácia das professoras para organizar atividades pedagógicas inclusivas.....   | 144 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 28-</b> Professoras com crença de autoeficácia positivas para organizar atividades pedagógicas inclusivas e as estratégias de ensino citadas .....                   | 145 |
| <b>Quadro 29-</b> Professoras com crença de autoeficácia ocasional para organizar atividades pedagógicas inclusivas e exemplos de estratégias de ensino citadas.....           | 146 |
| <b>Quadro 30-</b> Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para organizar atividades pedagógicas inclusivas e exemplos de estratégias de ensino citadas.....        | 150 |
| <b>Quadro 31-</b> Níveis de crença de autoeficácia das professoras para trabalhar colaborativamente com outros profissionais.....  | 154 |
| <b>Quadro 32-</b> Professoras com crença de autoeficácia positiva para trabalhar colaborativamente com outros profissionais e as situações que favoreceram suas crenças.....   | 154 |
| <b>Quadro 33-</b> Professoras com crença de autoeficácia ocasional para trabalhar colaborativamente com outros profissionais e as situações que favoreceram suas crenças.....  | 156 |
| <b>Quadro 34-</b> Níveis de crença de autoeficácia das professoras para estabelecer relações entre teoria e prática.....   | 159 |
| <b>Quadro 35-</b> Professoras com crença de autoeficácia positiva para estabelecer relações entre teoria e prática e as situações que favoreceram suas crenças.....            | 159 |
| <b>Quadro 36-</b> Professoras com crença de autoeficácia ocasional para estabelecer relações entre teoria e prática e as situações que favoreceram suas crenças.....           | 162 |
| <b>Quadro 37-</b> Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para estabelecer relações entre teoria e prática e as situações que poderiam favorecer suas crenças..... | 164 |
| <b>Quadro 38-</b> Níveis de crença de autoeficácia das professoras para desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE.....   | 167 |
| <b>Quadro 39-</b> Níveis de crença de autoeficácia das professoras para avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula.....   | 174 |
| <b>Quadro 40-</b> Crenças de autoeficácia das professoras e variáveis pessoais, profissionais e contextuais.....   | 187 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|             |  |
|-------------|--|
| AEE         | Atendimento Educacional Especializado  |
| AH/SD       | Altas Habilidades/Superdotação   |
| ASSET       | <i>Autism Self-Efficacy Scale for Teachers</i>   |
| CAPES       | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior   |
| DA          | Deficiência Auditiva   |
| DF          | Deficiência Física   |
| DI          | Deficiência Intelectual  |
| DUA         | Desenho Universal da Aprendizagem  |
| EEDPI       | Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas  |
| EEDPI-AH/SD | Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas-Altas Habilidades/Superdotação   |
| EEDPI-DI    | Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas-Deficiência Intelectual  |
| HSE         | Habilidades Sociais Educacionais   |
| IDEB        | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica   |
| LDB         | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MEC         | Ministério da Educação   |
| NEE         | Necessidades Educacionais Especiais  |
| PAEE        | Público-Alvo da Educação Especial  |
| PC          | Paralisia Cerebral   |
| SRM         | Sala de Recursos Multifuncionais   |
| OCDE        | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  |
| PROEJA      | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| TA          | Tecnologias Assistivas   |

|      |   |
|------|---|
| TAF  | Transtorno de Ansiedade Fóbica                    |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade |
| TEA  | Transtorno do Espectro Autista                    |
| TEIP | <i>Teacher Efficacy for Inclusive Practices</i>   |
| TOD  | Transtorno Opositor Desafiante                    |
| TSC  | Teoria Social Cognitiva                           |
| UEL  | Universidade Estadual de Londrina                 |

## SUMÁRIO

|          |  |     |
|----------|--|-----|
|          | <b>APRESENTAÇÃO</b> .....  | 15  |
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 19  |
| <b>2</b> | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....   | 27  |
| 2.1      | EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....  | 27  |
| 2.2      | SABERES DOCENTES.....  | 32  |
| 2.3      | SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....  | 43  |
| 2.4      | TEORIA SOCIAL COGNITIVA E TEORIA DA AUTOEFICÁCIA.....  | 48  |
| 2.4.1    | Fontes de Autoeficácia.....  | 52  |
| 2.5      | AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORES.....   | 55  |
| 2.6      | AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....  | 57  |
| 2.6.1    | Teses e Dissertações Brasileiras Sobre Autoeficácia em Professores no Contexto da Educação Inclusiva.....                    | 63  |
| <b>3</b> | <b>MÉTODO</b> .....  | 68  |
| 3.1      | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....  | 68  |
| 3.2      | CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO.....   | 69  |
| 3.3      | AMOSTRA.....   | 70  |
| 3.4      | PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....  | 71  |
| 3.5      | PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....  | 71  |
| 3.6      | INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS .....   | 72  |
| 3.7      | PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....  | 76  |
| 3.8      | TRATAMENTO DOS DADOS.....  | 78  |
| <b>4</b> | <b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....  | 89  |
| 4.1      | VARIÁVEIS PESSOAIS, PROFISSIONAIS, FORMATIVAS E DE CONTEXTO DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....                                 | 89  |
| 4.2      | CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DAS PROFESSORAS PARA A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO.....                     | 98  |
| 4.2.1    | Autoeficácia para Trabalhar com Alunos com Problemas de Ordem Comportamental Associados às Dificuldades de Aprendizagem..... | 99  |
| 4.2.2    | Autoeficácia para Identificar as Dificuldades dos Alunos Com NEE .....   | 109 |
| 4.2.3    | Autoeficácia para Identificar as Potencialidades dos Alunos Com NEE.....   | 117 |
| 4.2.4    | Autoeficácia para Atender as Necessidades de Cada Aluno.....   | 127 |
| 4.2.5    | Autoeficácia para Avaliar a Aprendizagem de Alunos Com NEE.....  | 135 |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 4.2.6    | Autoeficácia para Organizar Atividades Pedagógicas Inclusivas.....   | 144        |
| 4.2.7    | Autoeficácia para Trabalhar Colaborativamente com Outros Profissionais ....  | 153        |
| 4.2.8    | Autoeficácia para Estabelecer Relações entre Teoria e Prática.....   | 158        |
| 4.2.9    | Autoeficácia para Desenvolver um Clima Emocional e Afetivo Positivo em Sala de Aula em Relação aos Alunos com NEE.....                           | 166        |
| 4.2.10   | Autoeficácia para Avaliar e Organizar o Espaço Físico da Sala de Aula.....   | 173        |
| 4.3      | SÍNTESE DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORAS PARA A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO .....                             | 179        |
| 4.4      | CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DAS PROFESSORAS E VARIÁVEIS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E CONTEXTUAIS .....  | 187        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>196</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>201</b> |
|          | <b>APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA: CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORES REFERENTES AOS SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b> | <b>218</b> |
|          | <b>ANEXO A- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>  | <b>221</b> |

## APRESENTAÇÃO

*"Ensinou a amar a vida, não desistir de lutar, renascer da derrota, renunciar às palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos e a ser otimista. Aprendi que mais vale tentar do que recuar... antes acreditar que duvidar, o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada" (Cora Coralina).*

Esta tese está vinculada ao grupo de pesquisa "Educação para Inclusão" do núcleo de pesquisa em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Esse grupo de pesquisa, coordenado pela Professora Dra. Celia Regina Vitaliano, tem como objetivo a realização, discussão e disseminação de pesquisas relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e a formação de professores para a inclusão dos referidos alunos.

Na pesquisa do doutorado elegemos como objeto de investigação a crença de autoeficácia de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao domínio dos saberes considerados importantes para a inclusão escolar de alunos com NEE, dando continuidade às pesquisas realizadas no Trabalho de Conclusão de Curso (NOZI, 2010) e na dissertação do Mestrado em Educação (NOZI, 2013), nos quais buscamos compilar um rol de saberes docentes, de ordem conceitual, procedimental e atitudinal, apontados pelos pesquisadores da área da educação e da Educação Especial como necessários para práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula do ensino regular.

O interesse pelos estudos relacionados à inclusão escolar de alunos com NEE surgiu no primeiro ano do curso de graduação em Pedagogia, em 2007, especialmente nas discussões da disciplina Educação e Diversidade. Desde então, participamos de grupos de pesquisa e de projetos de extensão que têm como foco de estudos a formação de professores para a educação inclusiva. Uma análise retrospectiva lembra-nos que, movidas pela ansiedade e pela curiosidade em saber como ensinar alunos que apresentam deficiência, síndromes e dificuldades de aprendizagem específicas, imergimos nos estudos da Educação Especial.

Caminhando para a conclusão do curso de graduação nos angustiava pensar que teríamos possibilidade de, em breve, assumir a regência de uma sala de aula e que, apesar de tudo o que tínhamos aprendido ao longo das disciplinas do curso de Pedagogia, do estágio docente, da experiência compartilhada no projeto de extensão

com docentes com vasta experiência profissional e dos conhecimentos adquiridos no desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica, não nos sentíamos preparadas para ensinar alunos com NEE. Por isso, buscando indícios do que era preciso saber para ser uma boa professora no âmbito da educação inclusiva, identificamos em livros e artigos científicos os conhecimentos que os pesquisadores consideravam importantes para os professores atuarem na perspectiva inclusiva.

De certa forma, os resultados dessa investigação nos passaram certa tranquilidade – mas não acomodação – já que concluímos, com a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, que seria praticamente impossível que um único professor apresentasse todas as qualidades que identificamos serem desejáveis, pois somos seres inacabados em constante processo de formação.

O mestrado em educação veio na sequência da conclusão do curso de graduação, no ano de 2011, e com ele o objetivo de aprofundar a pesquisa sobre os saberes docentes necessários para promover a educação inclusiva. Na pesquisa do mestrado fizemos uma análise documental de 121 teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), defendidas entre os anos de 2005 e 2010 e que tiveram como foco de estudo o processo de inclusão escolar de alunos com NEE nos anos iniciais do ensino fundamental. Na leitura de cada documento nosso olhar estava voltado para o que os pesquisadores apontavam como conhecimentos necessários aos professores para atuarem em salas de aula regulares com alunos com NEE, com o objetivo de caracterizar esses saberes. Com esse estudo identificamos saberes de ordem conceitual, procedimental, atitudinal, contextual e características pessoais do professor que favorecem a inclusão de alunos com NEE.

Constatamos também que as recomendações identificadas na literatura traziam implicações para a formação de professores em todos os níveis: inicial, continuada e/ou em serviço. Além disso, apontamos que cada tipo de saber recomendado pela literatura seria mais adequado para ser trabalhado em determinado momento da caminhada formativa do professor, ou seja, que não é apenas por meio de um único tipo de formação que o professor conseguirá dominar todos saberes, do mesmo modo que não é possível que um único curso de formação, evento, disciplina contemple todas as dimensões envolvidas na formação do professor para a educação inclusiva.

Essa percepção ratificou que é necessário o investimento na formação continuada e em serviço dos professores, já que, como analisamos em Nozi e

Vitaliano (2015), a maior parte dos saberes recomendados pela literatura é desenvolvida ao longo da carreira docente, no âmbito da formação continuada e em serviço. A formação inicial é importante porque dá a base teórica e conceitual das dimensões que envolvem o processo de escolarização da pessoa com deficiência, bem como os aspectos históricos e sociais envolvendo esse grupo. Acrescentamos também que na formação inicial os professores podem ser sensibilizados e desenvolver alguns aspectos da dimensão atitudinal dos saberes.

Já na formação continuada e em serviço, os professores vivenciam o contexto de sala de aula, visto que muitos já tiveram experiências pedagógicas inclusivas, sendo, portanto, o momento profícuo para a formação do professor para a inclusão, pois é quando eles se deparam com o aluno real e então identificam as potencialidades, dificuldades e necessidades dos alunos com NEE e as suas próprias dificuldades para organizar práticas pedagógicas que atendam as especificidades desses alunos. Apesar disso, constatamos, com a nossa inserção nas escolas de educação básica de redes públicas de ensino, que são escassas, ou inexistentes, as oportunidades de formação em serviço dadas aos professores e voltadas para a educação inclusiva, ficando a cargo dos docentes a iniciativa e o custo de uma formação continuada voltada a essa questão.

Caminhando para a conclusão do mestrado tivemos a oportunidade da primeira experiência profissional, que foi importantíssima para o estabelecimento de relações teórico-práticas e para a compreensão dos desafios cotidianos que uma professora enfrenta numa sala de aula com alunos com NEE. Então, desde 2012 estamos inseridos na prática profissional da docência, inicialmente como professora regente de turmas de alfabetização de 2º e 3º ano, depois como coordenadora pedagógica na rede estadual de educação e, nos últimos seis anos, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Com a experiência profissional no decorrer dos últimos seis anos passamos a constatar o que a literatura há algum tempo tem apontado: a maior parte dos colegas de profissão não tiveram acesso a qualquer formação específica para ensinar alunos com NEE; no entanto, a maior parte deles não mede esforços para incluir esses alunos, esbarrando, inevitavelmente, numa série de condições objetivas, principalmente formativas, que influencia as crenças do quanto e de qual modo suas ações educativas contribuem para o desenvolvimento dos alunos com NEE que estão sob sua responsabilidade. Essa condição nos provocou reflexões acerca de como nossa prática profissional e nossas atividades de pesquisa poderiam contribuir para

amenizar as dificuldades enfrentadas pelos colegas professores, o que nos motivou a organizar o projeto de pesquisa para o processo seletivo do doutorado em Educação.

Tivemos o privilégio de fazer parte da primeira turma do doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), apresentando um projeto de pesquisa que tinha como objetivo mensurar o domínio dos saberes docentes de professores do ensino regular para a inclusão de alunos com NEE.

O projeto inicial foi sendo mais bem delineado com as contribuições advindas das disciplinas de Epistemologia da Educação, Teorias da Educação e, especialmente, da disciplina de Pesquisa em Educação, quando, na discussão dos projetos de pesquisa com os professores e colegas doutorandos, viemos a conhecer, por intermédio de uma colega do grupo, a Teoria da Autoeficácia, com a qual vislumbramos a possibilidade de estabelecer possíveis relações entre a crença de autoeficácia de professores e o domínio de saberes docentes para a inclusão.

A constatação de que essa associação era possível se deu com a publicação do artigo do Professor Dr. José Aloyseo Bzuneck, intitulado “Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva”, na *Revista Educação Especial*, em 2017, quando vislumbramos elementos da formação de professores que estavam muito relacionados com os resultados das pesquisas que desenvolvemos sobre saberes docentes. A partir de então passamos a delinear esta pesquisa de modo a estabelecer relações entre os saberes docentes e as crenças autoeficácia de professores para a educação inclusiva.

## 1 INTRODUÇÃO

*“Caminante, no hay camino/se hace camino al andar”.*

(Antonio Machado)

Até a década de 1960, em função do contexto social e científico da época, predominava a concepção inatista acerca desenvolvimento das pessoas com deficiência; sendo assim, havia poucas experiências de educação escolar para essas pessoas, pois não se acreditava em suas possibilidades educacionais na maioria dos casos, especialmente quando se tratava do indivíduo com deficiência intelectual (DI), portanto, o ensino de habilidades básicas para a vida prática era suficiente.

O ensino dessas habilidades, para as pessoas com deficiência que tinham acesso a esse tipo de instrução, estava concentrado em escolas especiais, onde se concentravam também os profissionais especializados na educação dos indivíduos especiais sob o predomínio do modelo médico. Estava em vigor um paradigma educacional que denominamos de segregação.

Ao final da década de 1950, no entanto, já nasciam em países escandinavos movimentos em favor da integração escolar dos deficientes mentais com o objetivo de favorecer interações sociais entre alunos com e sem deficiência, conforme apontou Miranda (2008). A autora explica que o modelo de integração escolar só chegou ao Brasil na década de 1970 e tinha como princípio que as pessoas com deficiência deveriam ser educadas em ambientes o mais próximo possível do normal e dos demais alunos da escola, evitando a segregação. Esse princípio englobava também outros aspectos da vida das pessoas com deficiência, como os que envolviam a família, a formação profissional, a inserção no mercado de trabalho e a seguridade social.

Nesse período, a integração se constitui como princípio e modalidade de atendimento da Educação Especial, que foi organizada em função das capacidades dos alunos: para as classes especiais eram encaminhados, para receber apoio pedagógico especializado, os alunos com deficiência mental leve, dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamentos; para as escolas especiais eram encaminhados os alunos que apresentavam deficiências graves (deficiência mental moderada e severa e deficiência múltipla) (MIRANDA, 2008).

Com a introdução da Educação Especial no campo das políticas públicas educacionais, passou-se a se preocupar com a formação de recursos humanos especializados, com iniciativas por parte do Centro Nacional de Educação Especial

(transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP) no envio de professores para cursos de pós-graduação no exterior. O desenvolvimento acadêmico e científico da área da Educação Especial e a importação de novos métodos e técnicas de ensino trazidos por esses pesquisadores favoreceram a compreensão de que as pessoas com deficiência, até então alijadas da escolarização formal, poderiam aprender e se adaptar. “O deficiente pode aprender’ tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o modelo educacional” (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007, s.p.). Nessa perspectiva educacional permaneciam inalteradas as estruturas físicas, curriculares, organizacionais e metodológicas da escola no atendimento aos alunos com deficiência, pois acreditava-se que eles é que deveriam se adaptar às condições já estabelecidas na dinâmica da escola comum.

Padilha (2004, p. 86) explica que as crianças que eram encaminhadas para as Classes Especiais carregavam o estigma da incompetência e à professora desta classe cabia a tarefa “de habilitá-las, promover uma autoimagem positiva, sanar as deficiências, trabalhar individualmente” e fazer com que esses alunos voltassem para a classe regular. Dentre outras finalidades, a Classe Especial era vista como um lugar onde uma professora especializada podia trabalhar melhor as diferenças individuais dos alunos do que nas classes comuns, dado o fato de as professoras das referidas classes terem formação insuficiente para atender tais alunos e as salas de aula estarem geralmente superlotadas. Essas condições eram vistas como impedimentos para o atendimento dos alunos que necessitavam de mais atenção por parte dos professores e, portanto, passavam a constituir motivos para seu encaminhamento para a Classe Especial.

Apesar do grande mérito que o modelo de integração teve ao inserir os indivíduos com deficiências na sociedade de forma sistemática, se comparado ao modelo de segregação, esse modelo educacional também foi alvo de críticas (MIRANDA, 2008). Com o passar do tempo o modelo de integração passou a ser criticado por exigir que os alunos possuíssem pré-requisitos para sua integração no ensino regular, por manter o problema centrado no aluno e pela desresponsabilização da escola regular em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência, pois acreditava-se que a ela “caberia apenas ensinar àqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos que apresentavam necessidades especiais” (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007, s.p.).

Essas críticas culminaram na busca por modelos alternativos, chegando no que conhecemos por perspectiva educacional inclusiva. Segundo Miranda (2008), não é possível definir com exatidão o marco temporal do início do movimento de inclusão escolar. O que se sabe é que países desenvolvidos como os Estados Unidos, Canadá, Espanha e Itália foram pioneiros na implementação dessa proposta, que se intensificou a partir de meados da década de 1970.

Sabemos que a educação inclusiva, discutida atualmente em nível mundial foi impulsionada especialmente a partir dos anos de 1990, dentre outros fatores, em virtude de movimentos sociais em favor da educação escolar mais equitativa das minorias que sofriam algum tipo de exclusão. Esse movimento mundial resultou na elaboração de documentos internacionais considerados como marcos importantes, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, nas quais estavam postas a compreensão de que todas as pessoas, independentemente de suas condições sociais, biológicas etc., têm o direito à educação. Embora uma análise crítica possa verificar que as organizações internacionais tinham interesses econômicos, políticos, sociais e ideológicos que influenciaram essas declarações, observamos que elas trouxeram à tona discussões relacionadas ao direito das pessoas com deficiências e outros grupos minoritários de estarem em contextos sociais e educacionais mais equânimes e de participarem deles.

Em nível nacional, acompanhando essas declarações das quais o Brasil foi signatário, em 1996, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, apresenta-se a indicação de que as pessoas com deficiências deveriam frequentar, preferencialmente, as escolas regulares e que os professores do ensino regular deveriam ser capacitados para ensinar esses alunos. Observamos que, a partir desse momento, a escola tradicionalmente organizada com currículos e métodos convencionais de ensino e com professores ainda sem formação específica para ensinar os alunos com deficiências começa, gradativamente, a receber alunos outrora público das classes e escolas especiais e, em virtude das mudanças educacionais, sociais, políticas e legais, as pesquisas voltadas para a formação de professores em contextos educacionais heterogêneos aumentaram gradativamente.

Após a promulgação das Diretrizes do Curso de Pedagogia, que extinguiu a habilitação específica em Educação Especial, ficou um vácuo na formação de professores especialistas em Educação Especial no Brasil, com a manutenção de

iniciativas pontuais, como os cursos de graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de São Carlos. Dessa forma, a preparação dos professores especialistas em Educação Especial passou a ficar a cargo, na maior parte dos estados brasileiros, dos cursos de especialização *lato sensu*, que não têm a exigência de estágio, têm baixa carga horária e, em grande parte, trabalham de modo generalista, ou seja, com disciplinas referentes a todas as áreas de deficiências. Desde então, a formação docente voltada para a Educação Especial está posta de maneira genérica, divergindo do perfil de um profissional capaz de oferecer ensino de qualidade para as pessoas com deficiência, conforme constatado por Harlos (2015) ao analisar projetos político-pedagógicos de cursos de graduação em Pedagogia e de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial do Estado do Paraná.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o professor da classe comum é considerado capacitado para atuar em salas de aula inclusivas se tiver passado por alguma formação que tenha contemplado conteúdos relativos ao processo educacional de alunos com NEE, apontando a necessidade de que os cursos de licenciatura contemplem em suas grades curriculares disciplinas que abordem conhecimentos relacionados às NEE. Essa indicação já estava presente em termos de recomendação desde 1994, por meio da Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994<sup>1</sup>, que versava sobre a importância de incluir em todos os cursos de graduação das áreas da Educação, especialmente no curso de Pedagogia, Psicologia, Saúde e Serviço Social, que envolvem profissionais que atuam com pessoas com deficiência, a disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, além de sugerir a manutenção e a expansão de cursos de graduação e de especialização voltados para a Educação Especial.

Destarte, conforme preconiza a legislação, é preciso ter minimamente um preparo profissional para atuar em salas de aulas com alunos que apresentam características específicas de desenvolvimento; no entanto, professores do ensino comum, sem formação e conhecimentos relacionados à Educação Especial, começaram a receber em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais específicas e se depararam com desafios e dificuldades de ordens diversas para

---

<sup>1</sup> Podendo ser acessada em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>.

ensinar esses alunos, além de barreiras atitudinais que dificultaram ainda mais esse processo (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

Ocorre que, ao realizarmos nossas pesquisas (NOZI, 2013) com o intuito de investigar qual seria o perfil de um professor inclusivo e dos saberes que seriam importantes para atuação nesse contexto educacional, constatamos que a maior parte dos saberes demandados pela literatura para a inclusão escolar de alunos com NEE são saberes comuns a todos os professores e que uma parte bem menor, consideramos cerca de 20%, seriam conhecimentos específicos da Educação Especial. No entanto, apesar de ser uma parte menor de saberes demandados pela prática profissional, tem sido essa a proporção mais valorizada pelos professores quando falamos de educação inclusiva, ou seja, há uma supervalorização dos saberes específicos em detrimento de saberes comuns à prática pedagógica dos professores a ponto de eles justificarem, conforme tem apontado a literatura, que se sentem despreparados para implementar um ensino inclusivo, muito embora alguns mencionem ter participado de cursos ou palestras sobre a inclusão de alunos com NEE, conforme contataram Terra e Gomes (2013). Para esses autores, em algumas realidades a educação inclusiva ainda está mais no nível do discurso e da lei do que de práticas efetivas.

Quando os saberes docentes procedimentais apareceram com destaque nas indicações de pesquisadores como saberes importantes para os professores atuantes na perspectiva da educação inclusiva (NOZI, 2013), evidenciou-se para nós a importância de realizarmos pesquisas que tivessem como foco de análise as percepções e as práticas dos professores em relação a tais saberes, porque acreditamos que ter o domínio deles é condição para a promoção do desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE, já que estão diretamente relacionados com as práticas de ensino cotidianas do professor. Essas constatações também nos levaram a muitos questionamentos, os quais nos permitiram selecionar nossos objetivos de pesquisa, quais sejam: Por que será que ainda estamos neste patamar de “evolução” da educação inclusiva? Será que mesmo após quase duas décadas de experiências educacionais inclusivas, com os cursos de formação inicial de professores abrangendo conhecimentos relacionados à Educação Especial, mesmo que insuficientemente, com a ampliação da oferta e da procura dos profissionais da educação pelos cursos de formação continuada, especialmente os de pós-graduação *lato sensu* voltados para a Educação Especial, ainda podemos continuar afirmando que os professores não possuem conhecimentos para realizar a inclusão escolar de

alunos com NEE? Quais saberes, dos considerados pela literatura como importantes para a inclusão escolar de alunos com NEE, os professores já possuem? Quais saberes ainda não foram desenvolvidos? Qual a crença de autoeficácia dos professores em relação ao domínio dos saberes procedimentais apontados pela literatura como importantes para a inclusão escolar de alunos com NEE? É possível mensurar se os professores estão aptos para atuar na promoção da educação inclusiva? Possuem eles os conhecimentos, habilidades, atitudes e características pessoais requeridas para professores destes novos tempos? Como os professores percebem sua capacidade de atuar na educação inclusiva? Os discursos produzidos sobre a incapacidade dos professores para atuarem junto aos alunos com NEE influenciam na percepção que eles têm sobre suas próprias capacidades?

### **Tese**

O domínio dos saberes procedimentais para a educação inclusiva interfere na crença de autoeficácia de professores para trabalhar com alunos com NEE e, por sua vez, a crença de autoeficácia dos professores influencia no modo como eles organizam a prática pedagógica junto aos alunos com NEE.

### **Justificativa**

Destacamos a importância de pesquisas que se debruçam sobre a relação entre os saberes docentes relacionados à Educação Inclusiva e às crenças de autoeficácia dos professores para a inclusão, primeiro porque é um tema de pesquisa pouco explorado pela produção acadêmica da área; em segundo lugar, porque os professores precisam de conhecimentos específicos que favoreçam seu trabalho no contexto educacional inclusivo e a convicção de que podem ser bem-sucedidos no ensino de alunos com NEE. Por isso, neste trabalho será avaliada a crença de autoeficácia dos professores para atuar no contexto da educação inclusiva, uma vez que a literatura aponta que as crenças de autoeficácia em professores influenciam na percepção deles sobre o potencial de aprendizagem de seus alunos, no modo como organizam as situações de ensino e na forma como lidam com situações de fracasso. Sendo assim, nossa hipótese é de que as crenças de autoeficácia, aliadas ao domínio de saberes procedimentais sobre a educação inclusiva, são variáveis pessoais e profissionais dos docentes que interferem no modo como a inclusão de alunos com NEE se efetiva no contexto das salas de aula comum.

## **Objetivo geral**

- Investigar as crenças de autoeficácia em professores regentes de classe comum do Ensino Fundamental I em relação à execução de ações pedagógicas relacionadas aos saberes procedimentais indicados pela literatura para favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE.

## **Objetivos específicos**

- Identificar as variáveis pessoais, profissionais e contextuais em professores para a execução de ações pedagógicas relacionadas aos saberes procedimentais indicados pela literatura para favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE.
- Identificar as fontes de informação que contribuem para a construção das crenças de autoeficácia de professores para a execução de ações pedagógicas relacionadas aos saberes procedimentais indicados pela literatura para favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE.
- Estabelecer relações entre as crenças de autoeficácia em professores para a execução de ações pedagógicas relacionadas aos saberes procedimentais indicados pela literatura para favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE e as variáveis pessoais, profissionais e as fontes de informações que contribuíram para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia.

Tendo feito este preâmbulo, propomo-nos a apresentar a presente pesquisa organizada em seis seções: Introdução, Referencial Teórico, Método, Resultados e Discussão, Síntese das crenças de autoeficácia em relação ao domínio dos saberes procedimentais apresentados pelas professoras e Considerações finais. Na Introdução, como vimos, destacamos a relevância do tema de pesquisa para a área da Educação Especial e para a formação de professores com vistas ao atendimento dos alunos com NEE no ensino regular.

Na seção do referencial teórico, apresentamos os principais pressupostos da Educação Inclusiva e as relações desses princípios com a formação de professores, os saberes docentes envolvidos na prática pedagógica inclusiva e a Teoria da Autoeficácia. Na terceira seção do método descrevemos minuciosamente cada etapa do desenvolvimento da pesquisa: caracterização da pesquisa, procedimentos de coleta de dados e tratamento dos dados coletados.

Na quarta seção, apresentamos os resultados e discussão dos dados obtidos na pesquisa e uma síntese das crenças de autoeficácia das professoras em relação aos saberes procedimentais indicados pela literatura para favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE, relacionando com as variáveis pessoais, profissionais e de contexto das professoras e com as situações identificadas nos relatos que colaboram para o incremento da percepção da autoeficácia delas para as ações pedagógicas inclusivas no contexto da sala de aula comum; por fim, na quinta seção tecemos as considerações finais do trabalho.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize”.*

(Boaventura de Souza Santos)

No final do século XX, em nível global, passou-se a ter o entendimento de que uma sociedade inclusiva era condição para o desenvolvimento e manutenção da democracia e que a educação inclusiva era parte integrante e fundamental desse processo. Sendo assim, a educação inclusiva passou a ser entendida como meio de se colocar em prática princípios de um movimento mais amplo de inclusão social (MENDES, 2006).

Na avaliação de Mendes (2006), a educação inclusiva chegou ao Brasil como “um modismo importado” dos Estados Unidos, provocando debates calorosos em torno da educação escolar em nosso país e trazendo também alguns problemas:

a) na dicotomização do debate entre educação inclusiva x inclusão total; b) na interpretação equivocada e reducionista de que educação inclusiva é algo que diz respeito exclusivamente à população tradicional da educação especial, e não ao conjunto dos excluídos; e, finalmente, c) na influência de juristas na definição da política de educação para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 401).

Carvalho (2018) considera que, embora a proposta da educação inclusiva ainda não tenha alcançado o consenso e unanimidade, mesmo entre os seus defensores, um de seus méritos é ter trazido à tona mais consciência sobre os direitos humanos. Ela lembra que ainda há um distanciamento entre as intenções e as práticas e muita incompreensão sobre o que é a inclusão, pois esse não é um termo autoexplicativo. Esse fato pode ser observado quando as discussões sobre a educação inclusiva ficam circunscritas predominantemente aos fóruns de Educação Especial, transmitindo a ideia de que a inclusão é apenas para os alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Vitaliano e Dall’Acqua (2010, p. 24) percebem que o motivo pelo qual os pesquisadores habitualmente focam seus estudos em grupos específicos, como nas pessoas com deficiências, por exemplo, deve-se ao fato de que analisar a totalidade do processo de inclusão seria tarefa complexa, já que “cada categoria de excluídos

que conhecemos, negros, mulheres, índios, pobres e outros tiveram sua história de exclusão determinadas por fatores e processos distintos” demandando ações políticas e sociais específicas para que sejam incluídos.

Assim como Carvalho (2018, p. 33), compreendemos que a ideia que precisa ser difundida é que pensar num sistema educacional inclusivo implica em reconhecer, respeitar e atender as necessidades e diferenças de cada aluno e, nesse sentido, não são apenas os que possuem deficiência que devem se beneficiar dessa proposta educacional, mas todos aqueles que, em decorrência de fatores individuais ou ambientais, permanentes ou temporários, enfrentam dificuldades para aprender e se desenvolver, pois “a escola precisa melhorar para todos, indistintamente”.

Percorrer o caminho em busca da equidade significa ir muito além do acesso ao currículo, mas, sobretudo, ao nível dos processos e valores que vive a educação e acreditamos que a educação inclusiva é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, humana e igualitária, assim como como aponta Rodrigues (2014).

Mas os objetivos da educação inclusiva só poderão ser alcançados por uma escola que não funcione em termos tradicionais; a escola inclusiva deve assumir a heterogeneidade como critério positivo e necessário. Para a educação ter sucesso a diferença não deve se constituir num problema, mas um desafio à capacidade da escola em se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos (RODRIGUES, 2014).

Compreendemos, assim como Carvalho (2018), que a defesa da educação inclusiva está alicerçada na busca de práticas pedagógicas que propiciem a aprendizagem e a participação de qualquer aluno na escola, reconhecendo as diferenças individuais e equiparando as oportunidades do alunado em acessar a escola, ingressar e permanecer nela. Porém, ela adverte que as transformações necessárias para que as escolas se tornem inclusivas não dependem apenas das ações de seus gestores e professoras; é preciso que as políticas públicas e sociais estejam intimamente atreladas às mudanças que a escola requer.

Vitaliano e Dall’Acqua (2010) consideram que a necessidade de superar as desigualdades sociais é incontestável, assim como de propiciar oportunidades educacionais que atendam às necessidades de todos os estudantes. No entanto, não basta que os alunos tenham direito à educação; é necessário que quem tem o dever de provê-la envide esforços para que ela seja de qualidade.

Rodrigues (2006) defende que promover a inclusão não é democratizar carências para todos da escola, mas, ao contrário, criar serviços de qualidade para todos, com conseqüente investimento em recursos humanos e materiais. Para ele, só é possível que a escola aumente sua capacidade em dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com o investimento necessário:

Se vamos pedir às escolas para diversificar a sua resposta e para criarem serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram é essencial que mais recursos humanos e materiais devam ser adstritos à escola. A EI pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas (RODRIGUES, 2006, p. 8).

Apresentamos que nossa concepção de educação inclusiva é abrangente e entendemos que ela deve ser estendida para todos e para cada um dos alunos da escola; no entanto, neste trabalho faremos um recorte de pesquisa e investigaremos o processo de inclusão escolar de alunos com NEE, explicitando a seguir o que entendemos sobre esse conceito.

Sabemos que todos os alunos têm necessidades educacionais comuns que estão relacionadas ao processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, também entendemos que todos os alunos têm necessidades educacionais individuais em função das suas características pessoais de aprendizagem, como ritmo, interesses, estilos de aprendizagem etc. No entanto, alguns alunos apresentam necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes em função de dificuldades acentuadas ou limitações decorrentes de ordem biológica, psicológica, cultural, social etc., por isso necessitam de mais atenção, recursos e metodologias diferenciadas para aprender (BOLSANELLO *et al*, 2005).

O conceito de NEE, segundo Marchesi e Martín (1995), direciona de forma mais específica o olhar das escolas, professores e administradores educacionais para os recursos adicionais que deverão ser disponibilizados ao longo da escolarização de alunos que apresentam problemas mais específicos de aprendizagem. Sendo assim, diante das NEE, professores, escolas e sistemas de ensino têm duas alternativas: prover meios para darem respostas às necessidades específicas dos alunos, ou não implementar estratégias que ajude a solucionar os problemas de aprendizagem deles.

Essa perspectiva de identificar e atender todos os alunos que necessitam de respostas educacionais mais diferenciadas está destacada na Declaração de Salamanca (1994), acrescida da orientação de que a escola deve se adaptar para

atendê-los, lembrando que esse documento é o mais importante em termos de diretrizes para o desenvolvimento de políticas inclusivas em todo o mundo. No entanto, essa proposta não se compatibiliza com a determinação da população atendida pela Educação Especial que consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que considera como público-alvo da Educação Especial (PAEE) apenas os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação (AH/SD). Essa questão apresenta um problema, pois fazer parte do público-alvo dessa política garante, em termos legais, o acesso a recursos e serviços com vistas à eliminação de barreiras para o acesso, a permanência e a aprendizagem desse grupo de alunos que apresentam especificidades e que estão inseridos nas salas de aula comuns do ensino regular, enquanto que os alunos que apresentam NEE, mas não estão enquadrados em tais diagnósticos, não têm esses direitos.

Em síntese, enquanto o conceito de Público-alvo da Educação Especial (PAEE) restringe os recursos da Educação Inclusiva para alunos com deficiências, transtornos e Altas Habilidades/Superdotação, o conceito de “necessidades educacionais especiais” é mais abrangente e repercute de forma direta nos recursos educacionais que são necessários para atender a todos os alunos que apresentam condições específicas de aprendizagem, ou seja, “lança luz sobre inúmeras e variadas dificuldades da aprendizagem que afetam uma proporção muito maior de alunos” (MARCHESI; MARTÍN, 1995, p. 12).

Na rede municipal de ensino, na qual o presente estudo foi realizado, o público-alvo da Educação Especial é mais alargado, estando em consonância com a legislação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2016), que contempla também como alunos da Educação Especial aqueles que apresentam Transtornos Funcionais Específicos (como dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Sendo assim, quando nos referirmos aos alunos com NEE, estarão contemplados todos os alunos que apresentam deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação, Transtornos Funcionais Específicos e TDAH.

A educação inclusiva é um projeto educacional amplo e complexo que exige dos professores maior competência profissional, maior capacidade de adaptar currículos, recursos e métodos de ensino. Pesquisadores como Vitaliano (2007) e Rodrigues (2014) consideram que a formação de professores é um elemento fundamental para a educação inclusiva, sem o qual não é possível obter qualquer

melhoria na escola e na educação; são eles, os professores, os principais agentes de mudanças e sob os ombros desses profissionais que recaem as maiores expectativas em relação ao sucesso da inclusão escolar. Sendo essa responsabilidade tão séria, demanda estudos específicos, conforme enfatizam Vitaliano e Manzini (2010).

Dentre os diversos enfoques sobre a formação de professores para a educação inclusiva que nos darão suporte para as análises que serão desenvolvidas no decorrer dos resultados deste estudo damos destaque para os seguintes temas: análise dos currículos dos curso de graduação em relação à formação de professores para a inclusão de alunos com NEE (CRUZ; GLAT, 2014; VITALIANO, 2007; VITALIANO; MANZINI, 2010; VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012), políticas públicas para a formação de professores (INGLES *et al*, 2014), recursos e estratégias empregados pelos professores na educação inclusiva (DUEK, 2014), os sentimentos dos professores em relação à inclusão (FARIA; CAMARGO, 2018; SILVEIRA *et al*, 2014), saberes e demandas para a implementação da inclusão escolar (ANDRADE, 2015; MATOS; MENDES, 2015; SILVA, 2014; DIAS; ROSA, 2015), dentre outros.

Quanto aos caminhos apontados pela literatura mais atualizada para favorecer a inclusão escolar e que também pretendemos articular em nossas análises, podemos citar: a cultura colaborativa (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018) e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; ZERBATO; MENDES, 2018).

A discussão dos saberes docentes emerge nesse contexto como uma teoria que articula essas várias dimensões que constituem o desenvolvimento profissional do professor. Os saberes docentes passam a ser concebidos como uma amálgama de saberes interdisciplinares e multidimensionais, o que reforça a ideia de que a formação docente deve acontecer num *continuum* que perpassa todas as etapas da carreira do professor, desde sua formação inicial, continuada e/ou em serviço, indicando que há especificidades e demandas específicas que precisam ser consideradas pelos cursos de formação de professores na elaboração de seus currículos ou propostas de formação.

Os saberes docentes são objeto de nossas análises na sequência, pois os temos como pano de fundo de nosso trabalho, uma vez que consideramos que o modo como as práticas pedagógicas no contexto da escola regular são organizadas emerge do domínio dos professores dos saberes de ordem conceitual, habilidades práticas, atitudes e características pessoais dos professores, como apresentamos a seguir.

## 2.2 SABERES DOCENTES

Entre os anos de 1980 e 2000, o continente europeu e os continentes americanos sofreram reformas significativas na formação de professores, que foram resultado de políticas e reformas mais amplas em vários aspectos ligados à educação, bem como em decorrência de mudanças sociopolíticas, como “a massificação do neoliberalismo, a mundialização da economia e das tecnologias da informação e da comunicação, a transformação do Estado etc.” (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 401) e a imposição de novas ideias relacionadas à economia de mercado, competitividade, eficiência, padronização e parâmetros internacionais.

Desde então passou-se a defender que instituições responsáveis pela formação de professores deveriam também assumir essas mudanças relacionados ao contexto econômico, melhorar seus índices, apresentar resultados, contingenciar gastos, responder às necessidades econômicas e sociais. Aos professores foi delegada a tarefa de ensinar a todos os alunos com vista a levá-los ao sucesso.

Nesse contexto histórico, precisamente nos anos de 1980 na América do Norte, na década de 1990 na Europa e final dos anos de 1990 na América Latina, o movimento de profissionalização de professores ganha força. Segundo Tardif e Moscoso (2018), esse movimento focado nas ciências da educação infundia a ideia de que as pesquisas e os cursos de formação de professores tinham a responsabilidade política de formar mão de obra docente de qualidade de modo que garantisse o sucesso de todos os alunos. Neste momento acontece também uma ruptura com a visão de que somente a formação universitária subsidiava os professores com conhecimentos necessários para as práticas profissionais e concebe-se que a ação profissional deveria também ser parte central da formação docente. Esse movimento provocou de tal modo as instâncias formativas que as fizeram eleger em seus programas de formação de professores conhecimentos das ciências humanas e sociais em benefício dos saberes e competências necessárias para a formação e atuação dos profissionais da educação.

Também no bojo dessas mudanças o movimento de profissionalização dos professores passa a exigir que seja dada voz aos docentes, que se valorizem os conhecimentos específicos que possuem e os saberes que adquirem na experiência profissional. Nesse entrelaçamento de saberes científicos e saberes profissionais surgem novos métodos de pesquisa em educação e de formação de professores, com destaque para as pesquisas que envolvem a ação de pesquisadores e professores

num processo de construção compartilhada de conhecimentos entre universidades e profissionais do ensino, como a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa (TARDIF; MOSCOSO, 2018). Borges (2001) explica que a expansão das pesquisas voltadas para os saberes docentes, especialmente nos países da América do Norte, apresenta uma multiplicidade de bases conceituais, metodológicas e tipologias de pesquisa, o que torna esse campo de pesquisa bastante complexo.

Embora os estudos sobre os saberes docentes no âmbito internacional estivessem sendo desenvolvidos antes mesmo da década de 1980, no Brasil, foi a partir dos anos de 1990 que essas discussões se fizeram mais presentes, tendo como protagonistas pesquisadores internacionais como Lee Shulman e Maurice Tardif e pesquisadores brasileiros como Paulo Freire, Dermeval Saviani e Selma Garrido Pimenta.

Segundo Alves (2007), no Brasil, não há consenso sobre o campo de estudos voltados para os saberes docentes. Há posições críticas que, sob a perspectiva da dimensão econômica e política defendem que os estudos sobre saberes docentes estão alicerçados nos pressupostos neoliberais, que se trata de uma forma de mascarar a realidade. Do outro lado, análises sob o viés da dimensão profissional consideram que as teorias sobre os saberes docentes favorecem o desenvolvimento de melhores condições da educação escolar na medida em que contribuem para a formação dos professores.

Tendo em vista a compreensão de que os diversos autores que pesquisam sobre os saberes docentes contribuem para a compreensão de como os professores se desenvolvem enquanto profissionais, apresentaremos as teorias dos estudiosos dos saberes docentes que mais apresentam relação com este estudo.

Lee Shulman, com a publicação do artigo *“Knowledge and Teaching: foundations of the new reform”*, em 1987, tornou-se uma das principais referências sobre pesquisas relacionadas aos conhecimentos dos professores. Como professor na Universidade de Stanford, ele e seus colaboradores realizaram pesquisas, a partir da década de 1980, orientados por questões, como: “Quais são as fontes da base de conhecimento para o ensino? Em que termos podem ser conceituadas essas fontes? Quais são as implicações para uma política do ensino e para a reforma educacional?” (SHULMAN, 1987, p. 4) e formulou uma visão geral do que poderia ser a base de conhecimentos para o ensino e as fontes desses conhecimentos. As pesquisas empíricas desenvolvidas por ele tinham como participantes professores novatos e veteranos que lecionavam na escola secundária.

Quanto à base de conhecimento, há a crítica de Shulman (1987) sobre os conhecimentos que costumam ser considerados a base para o ensino. Segundo ele, embora vários fatores concorram para a formulação do que podemos considerar necessário para um ensino eficaz, como o estilo pessoal do professor, habilidades em comunicação, domínio de conteúdos e resultados de pesquisa sobre o ensino eficaz, apenas o último aspecto costumava ser considerado como base de conhecimento. Essa constatação, segundo ele, se dava pelos resultados de pesquisas empíricas que ao longo do tempo formularam a seguinte ideia: a fórmula do ensino eficaz combina habilidades básicas, conhecimento do conteúdo e habilidades pedagógicas gerais.

A partir disso, os professores passaram a ser avaliados por meio de uma combinação de testes, observação em situações de ensino, tendo uma lista de condutas gerais como parâmetro de observação, ignorando a complexidade que envolve as situações de ensino e simplificando as demandas decorrentes dele.

Para ele, a adoção nas políticas públicas da divisão entre conteúdo e processos de ensino se deu em função de uma conveniência acadêmica, uma simplificação feita por parte dos pesquisadores, o que gerou a avaliação de situações de ensino, geralmente feita por observadores que não eram especialistas no conteúdo das áreas em observação, sem referência, adequação ou precisão às ideias transmitidas durante a aula.

Shulman (1987) defende que os resultados de pesquisas sobre a eficácia do ensino não devem ser a única fonte de informação considerada para a definição dos conhecimentos que são base para o ensino; ao contrário, deve-se estender essa compreensão a outras fontes que são “muito mais ricas e abrangentes”.

Se os conhecimentos necessários aos professores pudessem ser listados num manual, Shulman (1987) defende que deveriam incluir minimamente as seguintes categorias: a) conhecimento do conteúdo; b) conhecimento pedagógico geral; c) conhecimento do currículo; d) conhecimento pedagógico do conteúdo; e) conhecimento dos alunos e de suas características; f) conhecimento de contextos educacionais; g) conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Quanto às fontes de conhecimento que seriam a base para o ensino, Shulman (1987) destaca quatro grandes fontes: (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e

culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

Especificamente sobre a quarta fonte, diz respeito à experiência que os professores adquirem com a prática profissional e que os conduzem para situações de ensino mais eficazes. Segundo ele, embora essa seja a fonte menos estudada e codificada, colaborar com os professores para que desenvolvam a capacidade de identificar práticas eficazes de ensino é uma das tarefas mais importantes. Afirma ainda que a interpretação de boas práticas de ensino poderia servir como diretriz para reformas educacionais (SHULMAN, 1987).

Os resultados de suas pesquisas apontam que os professores sabem muita coisa que poderia ser potencialmente codificada como boas práticas de ensino; por isso, ressalta que atividade profícua para as pesquisas envolvendo os conhecimentos dos professores seria coletar, comparar e interpretar o conhecimento advindo de suas experiências profissionais (SHULMAN, 1987).

Outro pesquisador que nos deu suporte para as análises em relação à formação dos professores e saberes docentes foi Maurice Tardif que ao longo das últimas décadas debruçou-se sobre questões como a identificação dos saberes que são base para a docência e a origem desses saberes. Segundo Lüdke (2001), o artigo intitulado “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, de autoria de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), publicado no periódico brasileiro *Teoria e Educação*, impulsionou as pesquisas sobre saberes docentes no Brasil.

Neste artigo, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) inauguram um novo campo de estudos dentro das ciências da educação, já que, segundo eles, os saberes dos professores se configuravam como campo inexplorado de pesquisa, com poucas publicações sobre o tema.

O livro *Saberes docentes e formação profissional* é uma das obras mais completas de Tardif sobre os saberes dos professores. Nela ele explora os saberes dos professores no âmbito do trabalho e da formação e esclarece que, para ele, os saberes dos professores não podem ser separados das outras dimensões do ensino, do trabalho profissional na escola e na sala de aula e tampouco dos condicionantes e contexto de trabalho. Nesse sentido, seu objetivo é articular os aspectos sociais e individuais dos saberes dos professores. Ele explica que os saberes dos professores são um saber social, porque são adquiridos num contexto de socialização profissional e estão a serviço do trabalho. Também são saberes plurais, porque envolvem

conhecimentos e habilidades bastante diversos e de fontes variadas. São temporais porque vão sendo adquiridos num contexto de vida e de experiência profissional e porque “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2014, p. 20).

Tardif (2014) classifica os saberes docentes em: saberes profissionais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação de professores. As ciências da educação têm o professor e o ensino como objetos de estudo e não se limitam a produzir conhecimentos, mas também buscam uma articulação deles com a prática do professor, que acontece de forma mais concreta na formação inicial ou continuada. Não obstante, a prática dos professores não é só objeto de investigação, ela é também mobilizadora de saberes pedagógicos. Ele considera que os aspectos psicológicos também fazem parte do saber profissional do professor porque exigem dele um conhecimento de si mesmo, como seus objetivos, valores e limites e o reconhecimento de outras pessoas (TARDIF, 2014).

Segundo Tardif (2014), os saberes pedagógicos são doutrinas ou concepções oriundas de reflexões racionais e normativas em torno da ação educativa de forma global e que orientam a atividade educativa. Eles se articulam com as ciências da educação quando tentam de modo sistemático integrar resultados de pesquisas a essas concepções racionais e normativas com vistas à legitimação científica.

Os saberes disciplinares são aqueles que são transmitidos nos mais variados cursos universitários e que emergem da tradição cultural, como: História, Geografia, Matemática, por exemplo. Os saberes curriculares são observados de forma mais concreta nos programas escolares em forma de objetivos, conteúdos e métodos que os professores aprendem a aplicar no decorrer do seu ofício. Os saberes experienciais, ou práticos, são saberes específicos que os professores desenvolvem no exercício prático da profissão; eles nascem da experiência, por ela são validados e incorporados às experiências individuais e coletivas na forma de um saber-fazer e de um saber-ser (TARDIF, 2014).

Para o autor, esse seria o perfil de um professor ideal: “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com alunos” (TARDIF, 2014, p. 36). Destarte, ele defende a necessidade e o dever que as pesquisas sobre o ensino

têm de assinalar o ponto de vista dos professores e estabelecer um diálogo fecundo com eles. Os professores não devem ser considerados objetos de pesquisa, mas profissionais competentes que possuem saberes específicos em relação ao seu trabalho.

Pimenta (1997), também é uma importante referência sobre os estudos relacionados aos saberes docentes. Para ela, as profissões emergem em contextos situados historicamente para atender demandas sociais. Algumas podem deixar de existir, outras surgem e outras ainda se modificam e passam a incorporar novas características em razão das novas demandas sociais, como é o caso da profissão de professor. A docência possui caráter dinâmico e uma função social que precisa estar em consonância com referenciais que colaborem com a sua modificação sempre que forem impostos pelas realidades sociais.

Para ela, a ampliação da oferta da educação escolar não caminhou na mesma intensidade que a qualidade do ensino ofertado, deixando de atender às necessidades dos alunos e às demandas sociais, e fazendo emergir a necessidade de definir uma nova identidade profissional dos professores. O significado social da profissão docente e a mobilização dos saberes da experiência seriam o primeiro passo para a construção da identidade profissional dos professores.

Pimenta (1997) situa os saberes da docência em três campos: os saberes da experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência advêm inicialmente da própria experiência do professor enquanto aluno, dos modelos de professores aos quais ele teve acesso ao longo de sua trajetória escolar. É possível saber o que é ser professor pelos estereótipos e pelas representações que a sociedade tem sobre os professores e pelo que circula nos meios de comunicação, além do conhecimento socialmente construído que a docência implica: baixa valorização social, baixa remuneração, condições precárias da escola, turmas conturbadas, alunos difíceis. Além disso, também se constituem a partir dos saberes que os professores desenvolvem no cotidiano da profissão, na relação com outros professores e na reflexão sobre a prática.

O conhecimento diz respeito à compreensão alargada do que é conhecer, do que as escolas devem ensinar, qual o significado do conhecimento para os alunos, qual a relação entre várias áreas do conhecimento. A percepção de que há relações entre conhecimento e poder e, por isso, nem todos os cidadãos têm acesso igualitário ao conhecimento e à informação. É saber sobre o “poder do conhecimento para a

produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1997, p. 4).

Pimenta (1997, p. 6) explica que “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos”; os saberes pedagógicos são produzidos na ação docente. A autora evidencia que a prática docente contém elementos importantes como a problematização, o enfrentamento e a busca por soluções diante de situações complexas, experiências metodológicas, didáticas inovadoras que, se documentadas, contribuiriam para a melhoria da qualidade do ensino e das próprias teorias. Ela defende que os saberes pedagógicos colaboram com a prática principalmente quando são mobilizados para resolver problemas advindos dela, configurando a pesquisa como princípio formativo na docência.

Pimenta (1997) adota a perspectiva do professor reflexivo em contraposição à racionalidade técnica do trabalho docente, a partir da perspectiva de que o professor é um intelectual que está continuamente em formação, ou autoformação, na medida em que confronta e reelabora seus saberes iniciais com as situações práticas do cotidiano escolar e, num processo coletivo de troca de experiências e práticas com seus pares, vai constituindo seus saberes. Para ela, a tendência reflexiva configura-se como uma política de valorização dos professores enquanto profissionais e pessoas e das próprias instituições escolares quando estas propiciam condições de formação dos professores no ambiente de trabalho.

Observamos que Tardif e Pimenta compactuam com a ideia de que os professores devem assumir o papel de protagonistas de seus processos formativos e que os saberes e habilidades por eles desenvolvidos no decorrer da profissão devem servir como recursos substanciais para o desenvolvimento da prática docente.

Freire (1996), no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, aponta para os saberes que, em sua percepção, são indispensáveis a qualquer professor independentemente de seu posicionamento político ou ideológico. Para ele, a profissão docente implica num processo contínuo de formação, pois os professores estão continuamente se reformando enquanto formam alguém. É impossível ensinar sem aprender. Apresentaremos os saberes a que ele se refere no Quadro 1.

**Quadro 1 - Saberes necessários aos professores segundo Paulo Freire**

(continua)

| <b>Ensinar exige</b>   | <b>Descrição</b>   |
|--|--|
| <b>Rigorosidade metódica</b>   | Consiste na capacidade de o professor, por meio de sua prática, despertar o educando para a curiosidade e capacidade de análise crítica. Ensinar para além dos conteúdos, ensinar a pensar.  |
| <b>Pesquisa</b>  | Inerente à prática docente é a busca, a pesquisa, a indagação, pois não é possível haver ensino sem pesquisa.  |
| <b>Respeito aos saberes dos educandos</b>                                    | Aproveitar as experiências dos alunos para discutir a realidade concreta deles em associação com as disciplinas e conteúdos que se ensina.   |
| <b>Criticidade</b>   | É preciso o cultivo da criticidade e da curiosidade crítica para a superação da ingenuidade e da curiosidade ingênua.  |
| <b>Estética e ética</b>  | O ensino de conteúdos deve caminhar <i>pari passu</i> com a formação moral dos educandos.  |
| <b>Corporeificação das palavras pelo exemplo</b>                             | Mais do que proferir ensinamentos, o professor precisa vivenciar o que ensina.   |
| <b>Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação</b> | Desafiar o educando a produzir sua própria compreensão sobre o que aprende. Rejeitar qualquer forma de discriminação ou preconceito em decorrência de raça, de classe, de gênero.  |
| <b>Reflexão crítica sobre a prática</b>                                      | Implica num movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É preciso que desde a formação inicial os professores sejam ensinados a exercitar o distanciamento epistemológico da prática orientados por um professor formador.  |
| <b>Reconhecimento e assunção da identidade cultural</b>                      | Propiciar aos educandos assumirem-se sujeitos pensantes, criadores, transformadores, sonhadores, nas relações com colegas e professores.   |
| <b>Consciência do inacabamento</b>   | Consciência do inacabamento do ser humano, movimento permanente de busca.  |
| <b>Reconhecimento de ser condicionado</b>                                    | Reconhecer-se condicionado pelo seu inacabamento, mas sabendo que não está determinado a ele. Ser inserido no mundo e na História como sujeito dela e não como ser adaptado a ela. Perceber que, mesmo em meio a barreiras de ordem material, econômica, social, política, ideológica que tornam difícil a tarefa histórica de tornar o mundo melhor, acreditar que os obstáculos não são eternos. |
| <b>Bom senso</b>   | O bom senso orienta o professor para o exercício ponderado da autoridade, da avaliação moral, para o respeito à dignidade dos educandos.   |
| <b>Apreensão da realidade</b>  | Como professor, é preciso conhecer as diversas dimensões que caracterizam a prática docente para se sentir mais seguro em relação ao próprio desempenho.   |
| <b>Alegria e esperança</b>   | O professor precisa criar uma atmosfera de alegria e de esperança, de uma crença de que juntos, professor e alunos, podem aprender e ensinar.  |
| <b>Convicção de que a mudança é possível</b>                                 | É preciso que os professores programem suas ações pedagógicas, sejam elas quais forem, tendo a convicção de que mudar é difícil, mas não é impossível.   |
| <b>Curiosidade</b>   | Sem curiosidade não é possível ensinar e nem aprender. Por isso, é importante que haja entre professor e alunos uma relação aberta, dialógica, indagadora.   |

**Quadro 1 - Saberes necessários aos professores segundo Paulo Freire (conclusão)**

| <b>Ensinar exige</b>  | <b>Descrição</b>  |
|---|---|
| <b>Segurança, competência profissional e generosidade</b>             | A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor e o caráter formador do espaço pedagógico depende de um clima respeitoso em sala de aula.   |
| <b>Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo</b> | Ser professor exige uma tomada de posição, decisão, escolhas. Não é possível ser neutro.  |
| <b>Liberdade e autoridade</b>   | Ensinar de tal modo que o limite seja percebido eticamente como liberdade. Uma pedagogia centrada em experiências que estimulem a decisão, a responsabilidade, o respeito e a liberdade.  |
| <b>Tomada consciente de decisões</b>                                  | O professor precisa ter coerência entre o que diz, faz e escreve. A educação é um ato de intervenção no mundo.  |
| <b>Saber escutar</b>  | Escutando os alunos é que o professor aprende a falar com eles. Muitas vezes é necessária uma transformação do discurso para que este captado pelo aluno. A superioridade em relação aos que julgamos diferente cria barreiras para a escuta; ao contrário, a humildade é característica daquele que sabe que ninguém é superior a ninguém. |
| <b>Reconhecer que a educação é ideológica</b>                         | Reconhecer o poder persuasivo da ideologia e a capacidade que ela tem de anestesiá-la e de distorcer a percepção dos fatos, das coisas e dos acontecimentos. Ou mesmo a capacidade que ela tem de nos amaciar para aceitar docilmente seus preceitos.   |
| <b>Disponibilidade para o diálogo</b>                                 | Faz parte da consciência da incompletude. Abrir-se para o diálogo ao outro deve ser objeto de reflexão crítica dos professores.   |
| <b>Querer bem aos educandos</b>                                       | É preciso descartar a ideia de que o melhor professor é aquele mais severo. A afetividade e a aprendizagem caminham juntas.   |

**Fonte:** a própria autora baseada em Freire (1996).

Observamos, nos saberes apresentados por Freire (1996), o delineamento do perfil de um professor enquanto pessoa, cidadão e sujeito da História. Fica claro que, para ele, não é possível dissociar a pessoa do professor, deixar para fora da sala de aula convicções políticas e ideológicas. Ao contrário, o que se professa deve ser igualmente vivido.

Esses saberes apresentados por ele convergem com o que descrevemos em Nozi (2013) como características pessoais dos professores, tais como: ser um professor que reflete sobre sua prática; ser crítico; ter autonomia; ser criativo; ser flexível e ter autoconhecimento, bem como as dimensões atitudinais e crítico-contextuais da atividade docente definidas por Saviani (1996). Acreditamos que essas são variáveis significativas para a prática pedagógica de qualquer professor, especialmente quando ele está imerso num contexto educacional inclusivo no sentido amplo do termo, lidando com diferenças significativas não apenas em relação às

condições físicas, sensoriais, cognitivas, psíquicas e comportamentais dos alunos, mas também em contextos econômicos e sociais precários, com minorias étnicas e religiosas, com a diversidade de gênero, com culturas e costumes diferentes dos seus.

Contextos educacionais inclusivos exigem do professor saberes que estão intimamente relacionados com a capacidade do professor em se colocar no lugar do outro. Freire (1996) ensina que é escutando que aprendemos a falar com outro, que é preciso apreender a realidade na qual se está inserido para sentir-se mais seguro para lidar com ela, o que conhecemos também por alteridade.

Saviani (1996) também escreveu sobre o que é necessário que alguém saiba para ser professor, mesmo acreditando que esse seja um “caos irreduzível”, tendo em vista a tarefa tão complexa que é ensinar. Segundo ele, é consenso de que os professores devem dominar certos saberes e que, conseqüentemente, esses saberes devem ser contemplados em todo processo formativo dos docentes que ele categorizou em cinco dimensões: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular.

O saber atitudinal corresponde à competência dos docentes em relação aos comportamentos e experiências adequadas ao trabalho educativo; são posturas como: “disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo; respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.” (SAVIANI, 1996, p. 148). Segundo o autor, são saberes que, embora façam parte da identidade docente, não são alvos de processos formativos sistematizados, mas são constituídos de modo espontâneo.

O saber crítico-contextual diz respeito à capacidade de o professor compreender as condições que histórica e socialmente determinam a tarefa educativa, assim como as características da sociedade atual, suas demandas presentes e futuras. Saviani (1996) explica que a formação do educador deve ser baseada também em conhecimentos contextuais de modo que os professores compreendam que uma das demandas dos processos educativos sob a responsabilidade de cada professor é o dever de preparar os educandos para serem inseridos de forma ativa, tanto quanto possível inovadora, na sociedade.

Fazem parte dos saberes específicos os conhecimentos curriculares que advêm das diversas áreas da ciência, das artes ou das técnicas e que são analisados à luz do viés educativo. Saviani (1996) adverte que não é possível ao professor se furtar desses conhecimentos e ignorar esses saberes, pois eles precisam ser

assimilados em situações específicas e serem integrados ao processo de formação dos professores.

O saber pedagógico é, para o autor supracitado, o que diferencia e define a identidade do professor dos demais profissionais. São saberes que fundamentam a ação educativa, produzidos pelas ciências da educação e expressos nas diversas teorias educacionais.

Na categoria do saber didático-curricular estão circunscritos os saberes relacionados à organização do trabalho pedagógico, o saber-fazer do professor. Para Saviani (1996) esses saberes contemplam, além de conhecimentos de ordem técnica e metodológica, conhecimentos relacionados às dinâmicas que envolvem o tempo e o espaço do fazer pedagógico, a articulação entre pessoas, conteúdos, instrumentos e procedimentos pedagógicos.

Embora os autores apresentados não utilizem as mesmas categorias para classificar os saberes que são considerados importantes à prática docente, é possível estabelecermos relações entre os conhecimentos necessários à prática educativa apresentados por eles e os que foram tomados por nós como referências. Eles ressaltam a importância do reconhecimento dos professores de que a educação está situada histórica e socialmente; de que é preciso ter uma visão atual e também prospectiva sobre a sociedade nas quais as práticas educativas estão inseridas e preparar os educandos para essa sociedade; que conhecimentos curriculares e pedagógicos são elementos essenciais na atuação e na formação dos professores; que é imprescindível à tarefa educativa o respeito, o reconhecimento e o diálogo entre os saberes dos professores e os saberes dos educandos etc.

O processo de formação dos professores também é entendido por eles como algo que não se esgota na formação inicial e tampouco está circunscrita apenas à atuação prática docente; é um processo dinâmico que tem início antes mesmo da formação do professor; é marcado por experiências pessoais, expectativas, valores, ideologias que vão se modificando, aperfeiçoando ou consolidando ao longo da vida e da carreira profissional dos professores.

Diferente de Tardif (2014), Saviani (1996) acredita que os saberes da experiência permeiam todos os outros saberes e não comportam uma categoria específica. Para ele, a mobilização dos saberes pelo professor se dá para fins especificamente pedagógicos, e há uma articulação desses diversos saberes de modo sintético, mesmo que de forma precária.

Para Saviani (1996), a constituição do saber educativo deve tomar como ponto de partida e ponto de chegada o próprio processo educativo, e a determinação desses saberes devem se reverter em conteúdos da formação de professores de modo que os capacitem a responder satisfatoriamente as demandas impostas pela prática social.

### 2.3 SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rodrigues (2005; 2008; 2014) é um pesquisador português que tem sido para nós referência sobre formação de professores para a educação inclusiva. Ele também concorda que a formação de professores, por estar em constantes mudanças em relação a conceitos e práticas, exige dos professores o domínio de competências cada vez mais complexas e diversificadas. No entanto, ele acredita que o simples acréscimo de conteúdos aos currículos de formação de professores não é o suficiente para suprir as diversas demandas da prática pedagógica, pois apenas conhecimentos teóricos não são suficientes para responder aos desafios que o professor enfrenta. Sua defesa é de que os professores devem ter acesso a um processo formativo que alie conhecimentos teóricos a situações práticas e a contextos reais de ensino (RODRIGUES, 2005).

Rodrigues (2005) considera que a formação de professores para a educação inclusiva, tanto para os professores generalistas, aqueles que assumem a docência das salas de aula comuns, quanto para professores especialistas em Educação Especial, podem ser pensadas em três dimensões: os saberes, as competências e as atitudes.

A dimensão de saberes diz respeito tanto aos conhecimentos de ordem teórica quanto os conhecimentos adquiridos por meio de estudos realizados nos contextos reais de ensino e que podem fundamentar os docentes na escolha por determinadas opções metodológicas.

Em relação à educação inclusiva, Rodrigues (2008) aponta a necessidade do domínio dos seguintes conhecimentos: características do desenvolvimento, da aprendizagem e do trabalho pedagógico envolvendo alunos com NEE; conhecer as dificuldades dos alunos com NEE sob o viés educacional, com foco no planejamento e na avaliação, conhecimentos relacionados ao manejo de sala de aula, ao trabalho em parceria com as famílias e com a comunidade.

A dimensão das competências relaciona-se ao saber-fazer, os conhecimentos que dão subsídios para o professor conduzir processos educativos em contextos educacionais diversos, com grupos bastante heterogêneos em termos de aprendizagem. Rodrigues (2008) avalia que o conhecimento das diferenças desses alunos é importante para o professor, na medida em que ajuda a encontrar estratégias e metodologias adequadas que respeitem as especificidades de cada aluno, já que o objetivo da educação inclusiva não é identificar as diferenças para anulá-las, mas fazer delas um aspecto positivo da prática educativa. Essa dimensão está relacionada com as questões da avaliação, do planejamento e da intervenção pedagógica.

Rodrigues (2008) reconhece que a avaliação é um dos aspectos da prática pedagógica junto aos alunos com NEE que os professores enfrentam mais dificuldade e que é comum identificar nas falas dos professores exemplos de práticas utilizadas para a avaliação com critérios inespecíficos. Por isso, ele defende que é necessário o desenvolvimento de modelos de avaliação que tenham indicadores relacionados à aprendizagem do aluno, e não apenas aqueles baseados em testes ou observações.

O planejamento também é visto por Rodrigues (2008) como uma das dificuldades enfrentadas pelos professores em classes inclusivas. Segundo ele, os professores estão habituados a planejar com destaque para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares e dispensam pouca atenção às estratégias que são necessárias para que os alunos assimilem tais conteúdos. Para ele, o trabalho cooperativo entre os professores pode aprimorar a compreensão de que no planejamento deve haver uma relação intrínseca entre conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem.

Quanto à intervenção, Rodrigues (2008) ressalta que as estratégias pedagógicas utilizadas são determinantes para práticas inclusivas; no entanto, os cursos de formação de professores utilizam estratégias convencionais de formação enquanto a inclusão exige dos docentes práticas inovadoras e criativas. Sobre isso ele questiona: De onde os docentes tirarão estratégias criativas se estas não foram desenvolvidas durante a formação? Como valorizarão a diferença e adotarão práticas que promovam a aprendizagem significativa dos alunos se não foram alvos de processos formativos em que essas dimensões foram valorizadas? Ele defende que os modelos de formação de professores devem ser isomórficos, ou seja, ao longo da formação profissional devem ter acesso a experiências semelhantes às que encontrarão no contexto profissional.

Rodrigues (2008, p. 15) também afirma que “de pouco serviriam os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos”. Segundo ele, os professores do ensino comum e da Educação Especial devem experienciar situações nas quais as adaptações curriculares e a criação de estratégias pedagógicas adequadas consigam eliminar barreiras de tal modo que os alunos desenvolvam competências e se apropriem de conteúdos curriculares. Ele lembra que, para desenvolver atitudes positivas face à educação inclusiva, os professores devem superar a ideia dos déficits que os alunos venham a apresentar e ter como base de seu trabalho o que eles já são capazes de fazer. Além disso, é necessário que o professor saiba o que deve fazer para eliminar barreiras de aprendizagem. Tomar conhecimento de boas práticas pedagógicas e da história de vida de pessoas que, apesar das condições adversas, conseguiram ter vidas autônomas, também influencia na formação das atitudes, segundo o autor.

Rodrigues (2008) indica doze caminhos para a adequação dos cursos de formação de professores para qualquer nível de ensino nos quais eles venham a atuar:

1. A dissolução dos conteúdos relacionados às NEE em todas as disciplinas dos cursos de graduação.
2. Na formação inicial deve ser dada maior ênfase nos casos que têm maior incidência no contexto escolar e com enfoque nos aspectos pedagógicos e não clínicos.
3. Os profissionais que dão suporte às escolas devem ser habilitados a lidar também com casos de dificuldades de aprendizagem que não têm relação com as condições provocadas por deficiências, já que esses alunos também podem apresentar dificuldades que demandem de apoio especializado.
4. Os professores especializados em NEE devem ter uma sólida formação em modelos educacionais inclusivos.
5. A valorização da diferença no contexto escolar, já que todos os alunos são naturalmente diferentes.
6. As técnicas pedagógicas que se espera que os professores adotem em suas práticas profissionais devem ser as mesmas adotadas nos cursos de formação.
7. A relação entre teoria e prática deve ser enfatizada nos cursos de formação.
8. A formação deve contemplar, na mesma medida, o domínio de saberes, competências e atitudes e dar subsídios para o desenvolvimento da análise reflexiva da prática.

9. Adoção de estratégias formativas como estudos de casos concretos e resolução de problemas configura-se como uma estratégia valiosa para qualquer momento da formação do professor. Processos de investigação-ação contribuem para o desenvolvimento da inovação e da criatividade.
10. Os estágios supervisionados devem acontecer em instituições em que os futuros profissionais poderão participar do cotidiano da escola.
11. Os professores de alunos com NEE devem ser incentivados a ter uma postura reflexiva sobre suas práticas. A existência de espaços virtuais e momentos presenciais para partilha e discussão são estratégias necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores.
12. Acompanhamento de um profissional de fora do contexto escolar com o objetivo do olhar crítico sobre os problemas sentidos pela escola e aconselhamento para lidar com esses problemas também é uma estratégia eficaz.

Esses caminhos apontados por Rodrigues (2008) alertam sobre a importância que a formação dos professores, seja inicial, continuada ou em serviço adquire para o desenvolvimento de uma escola que promova nos alunos as competências necessárias para promoção da cidadania e mobilidade social.

Interessada em identificar quais saberes são importantes para os professores na atuação em contextos educacionais inclusivos, Nozi (2013) realizou uma pesquisa bibliográfica e analisou 121 teses e dissertações publicadas entre os anos de 2005 e 2010 disponíveis no Banco de Teses da Capes, com o objetivo de caracterizar os saberes recomendados por pesquisadores da área da Educação e Educação Especial como necessários ao professor do ensino regular para promover a inclusão de alunos com NEE. Nesse estudo a pesquisadora identificou que os saberes considerados importantes aos professores para atuação no contexto da educação inclusiva podem ser organizados em cinco dimensões: dimensão conceitual, dimensão procedimental, dimensão atitudinal, dimensão contextual e outras características pessoais do professor que favorecem a inclusão de alunos com NEE.

A dimensão conceitual se refere aos conhecimentos do campo teórico-científico dos professores que fundamentam a ação pedagógica, classificados em quatro categorias: conhecer de maneira específica as deficiências e as NEE; conhecer as teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem; conhecer a legislação e lutar pelos seus direitos e dos alunos com NEE; conhecer e compreender a importância dos pressupostos da educação inclusiva; conhecer o uso das tecnologias para o ensino.

Na dimensão dos saberes procedimentais foram categorizados aspectos que remetem ao conhecimento didático-pedagógico e às habilidades necessárias para saber ensinar, o saber-fazer, a dimensão técnica do fazer docente que foram expressos em nove categorias: identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno; proceder ao planejamento das aulas, às adaptações e/ou diferenciação curricular e a avaliação dos alunos com NEE; desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas; trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos; estabelecer relações teórico/práticas; desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE; adquirir conhecimentos didático-pedagógicos; promover procedimentos que visem à socialização e ao respeito entre os alunos; proceder a avaliação e organização do espaço físico da sala de aula.

A dimensão atitudinal pode ser compreendida como comportamentos e atitudes dos professores relacionadas tanto a questões pessoais quanto profissionais, que Nozi (2013) organizou em sete categorias: valorizar a diferença e a heterogeneidade; acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles; ter responsabilidade pedagógica: compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; dispor-se a ressignificar conceitos e práticas; dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço; dispor-se à alteridade; ser favorável à Educação Inclusiva; dispor-se a buscar apoio.

A dimensão contextual, que tem relação com a capacidade do professor de intervir na realidade educacional no qual está inserido e a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, apareceu no estudo em duas categorias: ter responsabilidade político-social e dialogar com o contexto sociocultural dos alunos.

As características pessoais dos professores que favorecem o trabalho docente junto aos alunos com NEE identificadas pela pesquisadora foram: ser um professor que reflete sobre sua prática, ser crítico; ter autonomia; ser criativo; ser flexível; ter autoconhecimento.

No estudo realizado por Nozi (2013), os saberes relacionados à dimensão procedimental apareceram em segundo lugar, em relação à frequência, nas menções dos pesquisadores consultados, apontando para as habilidades consideradas mais importantes aos professores no contexto da educação inclusiva. Observamos que os saberes procedimentais se referem às habilidades práticas dos professores e que elas estão diretamente relacionadas à organização da prática pedagógica, aos métodos e

recursos de ensino utilizados, à capacidade de manejo da sala de aula etc., que são ações que interferem no desenvolvimento de todos os alunos, especialmente os que possuem NEE. Por ser uma dimensão dos saberes docentes sob a qual os professores podem avaliar suas capacidades interventivas, ou seja, suas ações para atingir determinados objetivos, essa foi a dimensão dos saberes docentes que elegemos para a investigação neste estudo.

Sendo assim, buscamos uma articulação entre os pressupostos do movimento educacional inclusivo e dos saberes docentes para a inclusão, com o aporte da Teoria da Autoeficácia, de Albert Bandura, com o intuito de identificarmos caminhos e possibilidades que colaborem para que as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano das escolas sejam minimizadas em decorrência do fortalecimento de suas crenças de autoeficácia para a inclusão de alunos com NEE.

Considerando que escolhemos analisar as crenças de autoeficácia que os participantes apresentavam em relação aos seus saberes procedimentais para efetivar a inclusão de alunos com NEE, a seguir apresentamos uma breve explanação sobre a Teoria Social Cognitiva (TSC) que dá suporte à compreensão da referida crença e sua importância para o fazer pedagógico do professor

#### 2.4 TEORIA SOCIAL COGNITIVA E TEORIA DA AUTOEFICÁCIA

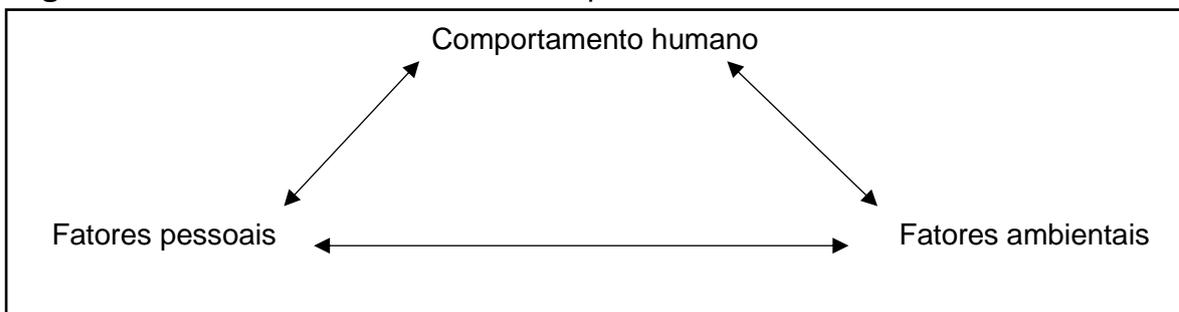
Albert Bandura é canadense, nascido em 04 de dezembro 1925, formado em Psicologia, professor na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos e formulador da Teoria Social Cognitiva. Azzi e Polydoro (2006) explicam que a discussão do constructo da autoeficácia teve início no ano de 1977, com a divulgação de um artigo clássico de Bandura cujo título é *Self-efficacy: Toward a unifying theory of Behavioral change*. Segundo as autoras, essa publicação é considerada como um marco inicial porque nela encontra-se o delineamento geral da TSC.

A premissa básica da TSC é que as pessoas são agentes de sua própria vida, ou seja, fazem que coisas aconteçam intencionalmente por meio de seus próprios atos, o que Bandura (2008) conceitua como agência humana.

Na TSC, a visão de homem é de “um indivíduo que se constitui inserido em sistemas sociais, nos quais, por meio de trocas, vão ocorrendo, adaptações e mudanças”, ou seja, ao mesmo tempo é agente e produto de trocas sociais, fruto da interação com o meio (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 17).

Ainda na TSC, o pensamento e ação humana são considerados resultados de uma inter-relação entre componentes pessoais, comportamentais e ambientais que se determinam mutuamente, denominado determinismo recíproco. A base do determinismo recíproco se dá na compreensão de que “a maneira como as pessoas interpretam os resultados de seu próprio comportamento informa e altera os seus ambientes e os fatores pessoais que possuem, os quais, por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 98), conforme ilustra a figura a seguir.

**Figura 1** – Modelo de determinismo recíproco



**Fonte:** PAJARES; OLAZ (2008, p. 98).

Pajares e Olaz (2008, p. 100) explicam que essas características humanas tornam os indivíduos capazes de influenciar e determinar cognitivamente o seu próprio destino, uma vez que para a TSC

Fatores como condições econômicas, *status* socioeconômico, e estruturas educacionais e familiares não afetam o comportamento humano diretamente. Esses fatores afetam o comportamento na medida em que influenciam as aspirações, autopercepções, padrões pessoais, estados emocionais, atitudes e outras influências auto-regulatórias das pessoas.

As crenças de autoeficácia surgem nesta teoria como um dos principais mecanismos da agência pessoal, sendo elas a base da agência humana e as protagonistas da motivação, de objetivos desafiadores e expectativas de resultados, moldando os caminhos da vida das pessoas, influenciando em decisões como as atividades e ambientes com as quais se envolverão (BANDURA, 2008). Numa definição própria de Bandura (1997, p. 3, tradução nossa), “autoeficácia percebida refere-se às crenças sobre as próprias capacidades de organizar e executar os cursos de ação exigidos para produzir determinados resultados”.

As crenças de autoeficácia são consideradas, dentre todos os aspectos que envolvem o pensamento humano, como o núcleo fundamental da TSC, e existem

muitas evidências empíricas que sustentam a teoria de Bandura, de que todos os aspectos da vida humana são influenciados pelas crenças de autoeficácia.

Bandura (1997) observou também que o conceito de autoeficácia é distinto de autoconceito, de autoestima e de expectativas de sucesso, tendo em comum o fato de serem pensamentos sobre si próprios. Por isso, nas avaliações, deve-se tomar cuidado para não usar um conceito pelo outro, como se fossem equivalentes. Enquanto as crenças de autoeficácia se restringem a tarefas bem específicas, o autoconceito são percepções mais genéricas, mas, embora sejam constructos distintos, atuam de forma complementar:

A auto-eficácia faz parte do autoconceito e também, sem autoconceito positivo quanto a uma área de atividade, não haverá aplicação de esforço, assim como não poderá faltar o julgamento de auto-eficácia, que focaliza aquela tarefa definida e circunstanciada” (BZUNECK, 2009, p. 117).

Klassen *et al.* (2011) revisaram os estudos internacionais sobre autoeficácia em professores publicados no período entre 1998-2009, comparando com o período anterior de 12 anos, que tinha começado em 1987. Eles descobriram um aumento considerável na quantidade de pesquisas internacionais, com características de análises mais qualitativas e longitudinais, não apenas transversais, além do aperfeiçoamento de escalas de avaliação, atendo-se mais estritamente à teoria e, em particular, com itens específicos de área. Entretanto, esses autores mostraram que quase a metade dos 218 estudos revisados usou medidas que não eram congruentes com os conceitos de autoeficácia e teoria de eficácia coletiva de Bandura e não avaliou nos professores a sua confiança em recursos pessoais para realizar um curso de ação. A exemplo, alguns estudos avaliaram expectativa de controle, ou autoconceito.

Há ainda diferenças entre crenças de autoeficácia e expectativa de resultados. Enquanto as crenças de autoeficácia se referem à percepção do quanto se é capaz de implementar ações, a expectativa de resultado se refere aos efeitos dessas ações, ou seja, “à relação entre as ações e resultados, sobre os quais a pessoa pode não ter qualquer controle” (BZUNECK, 2009, p. 117).

Bandura (1994) explica que as crenças de autoeficácia produzem efeitos diferentes por meio de processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção. Crenças de autoeficácia robustas aumentam o bem-estar e satisfação pessoal, fazem com que as pessoas tenham segurança para estabelecer para si metas mais difíceis e se comprometem com a realização de tais objetivos, pois têm a percepção de que são desafios a serem superados, e não ameaças a serem evitadas. Ele explica que

peessoas autoeficazes se recuperam com mais facilidade após experiências de fracasso atribuindo resultados ineficientes à falta de conhecimentos ou habilidades ou a esforços insuficientes. Pessoas assim são mais realizadas pessoalmente, menos estressadas e menos vulneráveis à depressão.

Parcialmente, com base nas crenças de autoeficácia, as pessoas escolhem os desafios que querem enfrentar, quanto esforço devem dedicar nesse sentido ou quanto tempo devem perseverar frente a obstáculos e fracassos, e se os fracassos são motivadores ou desmoralizantes. A probabilidade de as pessoas agirem na direção dos resultados que esperam e que seus desempenhos antecipados produzam varia de acordo com as crenças sobre se podem ou não produzir aqueles desempenhos. Um sentido de eficácia forte reduz a vulnerabilidade ao estresse e à depressão em situações difíceis e fortalece a resiliência à adversidade (BANDURA, 2008, p. 79).

Ao contrário, pessoas com baixa crença de autoeficácia se esquivam de tarefas difíceis, pois duvidam de suas capacidades. Têm baixas aspirações e comprometimento fraco com seus objetivos. Quando se deparam com tarefas complexas, justificam o baixo desempenho por causa de obstáculos dos mais diversos e se concentram menos no que é preciso ser feito para atingir o sucesso. Pessoas com baixa crença de autoeficácia desistem com mais facilidade diante das dificuldades e demoram mais para se recuperarem após fracassos, facilmente desacreditam em suas capacidades e estão mais propensos ao estresse e à depressão (BANDURA, 1994).

A autoeficácia é um constructo motivacional que se baseia na autopercepção de competência e não no nível real de competência (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2007). Pajares e Olaz (2008, p. 102) ressaltam que, assim como interpretam os resultados de suas realizações, as pessoas devem também avaliar a qualidade dos conhecimentos e habilidades que possuem, já que “nenhum grau de confiança ou de auto compreensão pode produzir o sucesso na ausência de habilidades e conhecimentos necessários”, por isso conhecimentos e habilidades desempenham um papel crítico na decisão das pessoas sobre o que devem ou não fazer.

Bandura (1997) esclarece que, para se envolver numa atividade, não basta uma pessoa possuir habilidades, mas é preciso, além disso, acreditar que as possui (é o senso de autoeficácia). Por outro lado, ter uma crença de eficácia mais elevada que as reais capacidades pode ser útil, desde que esse desnível não seja muito acentuado. Caso a crença seja desproporcionalmente mais elevada do que as reais

capacidades, a consequência será que os fatos logo desmentirão sua crença. Isto é, não terá experiências de êxito, o que fará rebaixar a crença inicial.

#### 2.4.1 Fontes de Autoeficácia

As crenças de autoeficácia dos indivíduos são formadas a partir da interpretação de quatro fontes principais: experiência de domínio (ou experiências diretas), experiência vicária, persuasões sociais e estados somáticos e emocionais que tomam determinado significado a partir de diferentes combinações (PAJARES; OLAZ, 2008).

Experiência de domínio é a fonte mais influente para a interpretação dos resultados de comportamentos anteriores. As pessoas usam a interpretação dos resultados de seus atos para desenvolver crenças sobre o quanto são capazes de participar de tarefas subsequentes e, em função dessas crenças, apresentam determinadas ações. Isso faz com que a interpretação de sucessos aumente as crenças de autoeficácia e a interpretação de fracassos a reduzam (PAJARES; OLAZ, 2008). Bandura (1994) ressalta que, quando as pessoas esperam sucessos de forma fácil e rápida, são facilmente desencorajadas após situações de fracasso, por isso a importância do desenvolvimento de crenças de autoeficácia resilientes por meio da superação de obstáculos e esforços, sendo que os contratempos enfrentados pelas pessoas nas mais variadas áreas da vida são exemplos de como, para se obter sucesso, é preciso ser perseverante mesmo diante das dificuldades e, provavelmente, sentir-se mais forte após a superação de tempos difíceis. As experiências de êxitos também são indispensáveis para a incrementação da autoeficácia, mesmo em situações em que há outras fontes de autoeficácia presentes.

Experiência vicária resulta da observação de modelos sociais executando tarefas com êxito. Na construção das crenças de autoeficácia esta fonte de informações é mais fraca que a experiência de domínio, no entanto, quando as pessoas têm dúvidas sobre as suas capacidades ou possuem pouca experiência anterior com determinadas tarefas, há um aumento significativo das pessoas a essa fonte de informação, por meio da modelação. Não apenas pessoas inexperientes se beneficiam da modelação, indivíduos experientes e autoeficazes têm suas crenças de autoeficácia aumentadas quando aprendem a fazer as coisas de modos melhores, por meio de modelos (PAJARES; OLAZ, 2008).

Bandura (1994) revela que os modelos sociais fornecem mais do que um padrão social; por meio de seu comportamento e formas expressas de pensamento, os modelos mais competentes transmitem conhecimentos e ensinam aos seus observadores estratégias mais eficientes para gerir as demandas de determinados ambientes, conseqüentemente a aquisição dessas estratégias aumenta a percepção de autoeficácia.

Há ainda mais força das experiências vicárias como fonte de informação quando os observadores identificam alguns atributos semelhantes aos seus e percebem o bom desempenho dos modelos como diagnóstico de sua própria capacidade. As pessoas tendem a buscar modelos que possuem capacidades que ambicionam e qualidades que admiram. Bons modelos podem influenciar o rumo e o sentido que a vida de um indivíduo pode tomar ao suscitar nele crenças pessoais que influenciarão na sua história de vida. Em contrapartida, a identificação dos observadores com atributos semelhantes aos seus, mas de modelos fracassados, prejudica as suas crenças sobre a própria capacidade de ter sucesso. Vale ressaltar ainda que, de acordo com a teoria, se não houver a percepção de semelhanças do observador com o modelo, a influência da experiência vicária é reduzida (BANDURA, 1994; PAJARES; OLAZ, 2008).

Persuasões sociais configuram-se em influências verbais e à exposição de julgamentos vindos de outras pessoas, que concorrem para a criação e o desenvolvimento de crenças de autoeficácia. Os persuasores sociais têm papel de destaque no desenvolvimento das crenças de autoeficácia na medida em que podem encorajar e empoderar com persuasões positivas ou frustrar e enfraquecer as crenças de autoeficácia de um indivíduo com persuasões negativas, sendo que a segunda tem mais força que a primeira (PAJARES; OLAZ, 2008).

Bandura (1994) alerta que instalar crenças de autoeficácia somente por meio da persuasão social é mais difícil, mas essa é a terceira fonte mais influente. Segundo ele, as pessoas podem ser persuadidas a crerem que possuem as capacidades necessárias para obter sucesso e, na medida em que isso acontece, se esforçam mais e acabam desenvolvendo habilidades e senso de autoeficácia. Mais do que transmitir avaliações positivas e de encorajamento, pessoas eficazes no papel de persuasores sociais criam condições para que haja maior possibilidade de sucesso e evitam colocar pessoas com pouca experiência em situações que poderão apresentar falhas com mais frequência.

Estados somáticos e emocionais são reações emocionais que dão presciência de sucesso ou fracasso na realização de uma tarefa e possibilitam ao indivíduo referências sobre as crenças de autoeficácia, bem como desempenham influência significativa especialmente nas áreas da saúde e atividades físicas.

Pajares e Olaz (2008) explicam que,

Quando as pessoas têm pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades, as reações afetivas podem reduzir as percepções de auto-eficácia e desencadear mais estresse e agitação, que ajudam a causar o desempenho inadequado e temido. Uma maneira de aumentar as crenças de auto-eficácia é promover o bem-estar emocional e reduzir estados emocionais negativos. Como os indivíduos têm a capacidade de alterar seus próprios pensamentos e sentimentos, a promoção de crenças de auto-eficácia pode influenciar poderosamente os próprios estados fisiológicos (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 105).

De modo geral, quando os indivíduos possuem altas crenças de autoeficácia abordam tarefas mais difíceis com mais tranquilidade. Quando possuem baixa autoeficácia podem julgar que as tarefas são mais difíceis do que realmente são e ficar mais estressados, ansiosos, depressivos e com uma visão restrita sobre as possibilidades de resolver o problema. Explica-se sob essa teoria o fato de os indivíduos buscarem por atividades que se sentem mais competentes e esquivarem-se daquelas que julgam-se menos capazes e, provavelmente, altas crenças de autoeficácia levam os indivíduos a alcançar seus objetivos por dispensarem mais esforço, persistência e perseverança durante os planos de ação (PAJARES; OLAZ, 2008).

Bandura (1994) ressalta que o bom humor afeta a percepção de autoeficácia das pessoas de forma positiva enquanto o mau humor diminui a percepção de autoeficácia. Além disso, ele lembra que, para as pessoas com elevada crença de autoeficácia, a percepção do estado de excitação pode potencializar o desempenho, servindo como um fator energizante; ao contrário, as pessoas que têm dúvidas sobre as suas capacidades interpretam estados de excitação como uma condição limitadora de seu desempenho.

Contudo, tem-se a compreensão de que as crenças de autoeficácia sobre o desenvolvimento humano sofrem influência de diversos fatores, dentre eles a falta de recursos necessários ou a percepção de que limitações sociais dificultam o alcance dos resultados almejados, o que pode causar desinteresse mesmo em pessoas muito autoeficazes e habilidosas. Pajares e Olaz (2008, p. 107) afirmam que “um indivíduo

pode se sentir capaz, mas não fazer nada porque se sente impedido por essas limitações reais ou imaginárias”. Além disso, conforme ressaltaram Azzi e Polydoro (2006, p. 16), “a autoeficácia percebida é uma crença que sofre mudanças em razão da própria dinâmica de interações do indivíduo com o ambiente”.

## 2.5 AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORES

A autoeficácia é um constructo teórico que tem sido apropriada em diversas áreas do conhecimento, como saúde, educação, trabalho, esportes, política para explicar os comportamentos humanos em variados contextos (AZZI; POLYDORO, 2006).

Segundo Tschannen-Moran e Hoy (2007), as crenças de autoeficácia de professores se referem às próprias capacidades de exercer ações em sala de aula, com o objetivo de afetar a autoeficácia, a motivação e o desempenho dos alunos.

No campo educacional brasileiro, as crenças de autoeficácia de professores foram investigadas nos mais variados contextos, níveis e modalidades de ensino e envolvendo áreas, como: Arte (RODRIGUES, 2017), Música (CERESER, 2011), Física (ROCHA, 2011) e Educação Física (IAOCHITE, 2007).

Segundo Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006, p. 151), os estudos da autoeficácia docente na TSC despontaram a partir de pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores: Hoy, nos Estados Unidos; Navarro, na Espanha, e Bzuneck, no Brasil, e foram exploradas dentro do campo educativo em relação “a alunos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, equipes e até a escola como um todo”.

Dessa compreensão de que há uma influência do contexto e condições que interferem no trabalho dos professores, Bandura formulou também o constructo de eficácia coletiva, que se refere às crenças que um grupo de pessoas compartilha em relação à capacidade que possui para organizar e executar planos de ação com vistas a metas específicas.

Nesse sentido, as escolas desenvolvem crenças coletivas sobre as capacidades para aprender de seus estudantes, capacidades para ensinar de seus professores e capacidades dos dirigentes para criar ambientes condizentes às tarefas do professor e ao desenvolvimento dos estudantes. Refere-se, no entanto, não somente a como cada e todo integrante do grupo pode usar seus recursos individuais, mas também a quão bem esses recursos podem ser coordenados e combinados em direção à meta estabelecida (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 157).

Ou seja, escolas que apresentam senso de eficácia coletiva robusta influenciam positivamente os seus membros e promovem uma atmosfera de colaboração.

Bzuneck (2000, p. 6) afirma que, no contexto escolar, os estudos que investigam as crenças de autoeficácia de professores e alunos estão entre os mais pesquisados, sendo que “o comportamento e as realizações dos alunos, as séries escolares, o tempo de exercício no magistério e até a idade cronológica figuram como os fatores mais significativos” e são as condições que mais afetam as crenças de autoeficácia dos professores.

Tschannen-Moran e Hoy (2007) explicam que os professores avaliam sua capacidade para ensinar em contextos particulares a partir de dois requisitos principais: da antecipação da tarefa de ensino e da autoavaliação em relação à sua competência para o ensino. Em relação à tarefa de ensino, as autoras explicam que diz respeito aos recursos que os professores têm disponíveis, como os próprios estudantes e suas potencialidades, motivação e condição socioeconômica. Fatores contextuais como as figuras de liderança da escola, o apoio dos colegas e a disponibilidade de recursos também influenciam nesse requisito.

As autoras lembram ainda que, por não se referir ao nível real de competência para o ensino, mas à percepção que o professor tem para ensinar, essa autopercepção pode variar de modo que a crença de autoeficácia do professor pode ser mais ou menos robusta em relação à avaliação de suas habilidades por agentes externos (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2007).

Em resumo, conforme explicaram Azzi e Polydoro (2006, p. 15), a percepção de autoeficácia está relacionada “ao julgamento de alguém para lidar com determinada situação/contexto e é por isso que se diz que ela é específica da situação” e não deve ser confundida “com subhabilidades necessárias para que a ação ocorra, nem com as demandas da tarefa”.

As fontes de autoeficácia preconizadas por Bandura (1997) valem também para os professores. Iachite (2014) explica que as fontes de informação da autoeficácia em professores estão associadas às questões relacionadas às práticas pedagógicas, como: as estratégias utilizadas para manejo da classe, as tarefas propostas aos alunos, as relações interpessoais vividas no contexto escolar e as reuniões de caráter pedagógico com os pares, equipe pedagógica, diretiva e pais dos alunos, entre outras situações.

As experiências de ensino vivenciadas pelos professores fornecem informações sobre as suas capacidades, de tal modo que elas se tornam as formas mais efetivas para criar um forte senso de autoeficácia. Além disso, não basta a observação dos resultados obtidos, mas a interpretação dos esforços dispensados para a obtenção de êxitos é o aspecto mais importante no fornecimento de informações sobre a autoeficácia de professores.

A observação de modelos sociais configura-se como a segunda fonte mais forte na construção das crenças de autoeficácia dos professores. Um exemplo citado por Laochite (2014) é a observação direta ou indireta de situações de ensino feitas por alunos estagiários ou professores. Segundo ele, observar professores ensinando pode gerar a crença de que em situações similares é possível agir da mesma maneira. As experiências vicárias podem afetar as crenças de autoeficácia dos professores por meio da observação direta, de filmes, vídeos, estudos de casos envolvendo situações de práticas pedagógicas. Pesquisas brasileiras como a que foi realizada por Martins (2018) confirmam o potencial preditivo das experiências vicárias na constituição das crenças de autoeficácia de professores.

Vemos, portanto, que crenças de autoeficácia robustas em professores são fundamentais. No entanto, quando o professor se depara em sua sala de aula com alunos que apresentam deficiências, especialmente aqueles com dificuldades mais significativas e que requerem procedimentos e recursos que exijam adaptações mais específicas, temos a hipótese de que a percepção de autoeficácia desse professor pode ser abalada e que, especialmente se este já apresenta um baixo nível de crença de autoeficácia, poderá vivenciar mais dificuldades para conduzir seu trabalho junto aos seus alunos com NEE.

## 2.6 AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os professores relatam com frequência que não estão preparados para atender às demandas da educação no cenário atual. De fato, se considerarmos que ser professor nestes tempos demanda lidar com uma série de questões e condições de trabalho, tais como: inconsistências das decisões políticas; lacunas entre o que se aprende nos cursos de formação de professores e a realidade da escola; dificuldades em lidar com o manejo do comportamento dos alunos em sala de aula; salas de aula numerosas; programa e conteúdos extensos que precisam ser cumpridos; novas exigências do mundo digital e, principalmente, conciliar essas e tantas outras

demandas pessoais e profissionais com a tarefa de atender as diferenças e necessidades individuais de todos os alunos tendo recursos, estratégias, tempos e espaços que, na maioria das vezes, são insuficientes para as demandas (FERREIRA, 2017; CARVALHO, 2018), é possível que se sintam despreparados.

Estudos apontam que o trabalho docente exige estratégias ativas por parte dos professores para lidarem com os estressores ocupacionais e buscarem a resolução de problemas no cotidiano da escola. Ferreira (2017) analisa que há basicamente dois caminhos para enfrentar os desafios do trabalho docente: a evitação ou o enfrentamento. Ela explica que os professores que evitam os problemas acadêmicos se sentem mais exaustos emocionalmente, têm baixo senso de realização profissional e, conseqüentemente, baixa autoeficácia em relação às tarefas relacionadas ao ensino. Por outro lado, professores que se deparam com problemas, mas envidam esforços para resolvê-los e encaram as adversidades e desafios como incentivo para melhorar suas habilidades profissionais são os que apresentam maior senso de autoeficácia e menor incidência de doenças laborais.

Na perspectiva da TSC compreende-se que ao evitar os problemas o professor enfraquece sua crença de autoeficácia e deixa de ter experiências que podem ajudá-lo a desenvolver “a capacidade de escolher as melhores estratégias para atingir determinados resultados, favorecendo o engajamento do estudante e melhorando o uso das estratégias instrucionais” (FERREIRA, 2017, p. 87), ou seja, desenvolvendo sua crença de autoeficácia para o ensino.

Tschannen-Moran; Hoy e Hoy (1998) explicam que, ao avaliarem suas competências pessoais para o ensino, os professores julgam capacidades pessoais como conhecimentos, habilidades, estratégias e características pessoais dentro de um contexto específico. Segundo os pesquisadores, práticas pedagógicas desafiadoras fazem com que os professores mudem suas concepções sobre o que seria um bom ensino e, conforme vão desenvolvendo novas habilidades e observam melhor desenvolvimento nos alunos, há o incremento das crenças de autoeficácia para o ensino.

Certamente todos os alunos se beneficiam quando possuem professores com crenças de autoeficácia robustas para o ensino; no entanto, pensamos que é ainda mais relevante que professores de salas de aula inclusivas percebam-se autoeficazes e resilientes, tendo em vista os conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser acionados cotidianamente ao ensinar alunos com NEE. Mas, apesar de sua relevância para a educação inclusiva como um fator motivacional dos professores

para a implementação de práticas pedagógicas mais adequadas, no Brasil a relação entre autoeficácia docente e educação inclusiva é timidamente observada nas produções científicas.

Em levantamento bibliográfico nas principais bases de dados de divulgação de pesquisas no Brasil, identificamos apenas três teses: Venditti Júnior (2010), Canabarro (2018) e Martins (2018); duas dissertações: Venditti Júnior (2005) e Leonardo (2017); e dois artigos: Bzuneck (2017) e Dias (2017), que associam autoeficácia de professores e educação inclusiva no âmbito do ensino geral. Em contrapartida, conseguimos identificar em bases de dados internacionais pelo menos 90 pesquisas que associam autoeficácia de professores a partir da Teoria Social Cognitiva à Educação Especial e Inclusiva.

Um dos pesquisadores mais citados nas bases de dados internacionais como pioneiro nas pesquisas relacionadas à autoeficácia de professores para inclusão é Umesh Sharma, professor da Faculdade de Educação da Universidade Monash, na Austrália, que atua como chefe da Psicologia Educacional e Comunidade de Educação Especial e Inclusiva. Ele desenvolve pesquisas em conjunto com profissionais da Educação Especial e inclusiva de países desenvolvidos como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Cingapura, Itália, Alemanha, Hong Kong e de países em desenvolvimento como a Índia, China, Bangladesh, Fiji e Ilhas Salomão.

Sharma, Loreman e Forlin (2011) desenvolveram, com base na Teoria da Autoeficácia de Bandura, um instrumento para avaliar a percepção de autoeficácia de professores para ensinar em salas de aula inclusivas denominada *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale* ou Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (em português), que é composta por 18 itens em uma escala Likert de seis pontos com respostas que variavam desde 1 (discordo totalmente) até 6 (concordo totalmente), que avaliam três dimensões: estratégias de ensino inclusivas, eficácia na colaboração e eficácia no controle dos comportamentos. Participaram do estudo 609 professores do Canadá, Austrália, Hong Kong e Índia.

Os resultados desse estudo estiveram voltados para a validação do instrumento que apresentou forte validade e confiabilidade. Os pesquisadores avaliam como limitação do estudo o fato de ele não contar com dados qualitativos para a projeção da escala e orientam que pesquisas futuras articulem dados qualitativos aos dados obtidos por meio da aplicação da Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas. Avaliam como aspecto positivo do instrumento o fato de ele medir a autoeficácia de professores para atuarem em contextos educacionais inclusivos,

sejam daqueles que estão prestes a concluir um processo de formação ou mesmo de professores iniciantes. Consideram também que a Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas pode ser utilizada pelos responsáveis pelos setores da educação para avaliar a eficácia dos professores para atuarem em contextos educacionais inclusivos e projetar programas de formação voltados para as áreas nas quais os professores apresentam menor competência.

Dias (2017) é um pesquisador português que analisou a percepção de competência dos professores em relação à educação inclusiva no contexto de Portugal e publicou seu estudo num periódico brasileiro. Em relação às variáveis pessoais dos professores portugueses que influenciaram na percepção de autoeficácia para inclusão, ele ressaltou que: em relação ao gênero, as mulheres apresentaram pontuações médias mais baixas que os homens. Em relação à idade, os professores mais velhos obtiveram resultados menores, evidenciando que ao longo da idade os professores mais velhos sentem-se menos preparados para a inclusão. Professores com formação em Educação Especial ou atuantes na Educação Especial mostraram-se mais autoeficazes para promover a inclusão, sendo que os professores que possuíam formação inicial e continuada sobressaíram-se em termos de percepção positiva, apontando para a importância da formação contínua dos professores. Outra variável significativa que influenciou de forma positiva na percepção de autoeficácia foram as experiências diretas dos professores junto a alunos com NEE, reforçando a compreensão de que barreiras atitudinais podem ser quebradas quando o professor conhece o aluno real e se apropria de conhecimentos e habilidades técnicas que favorecem a eliminação de barreiras à aprendizagem.

Dias (2017) concluiu que a escala possui propriedades psicométricas que permitem que ela seja utilizada em todos os países com Língua Portuguesa, porém sugere que antes haja a replicação junto a novas amostras que sejam mais diversificadas e representativas da população portuguesa. No entanto, consideramos que, para a utilização dessa escala no Brasil, adaptações transculturais precisam ser feitas, já que alguns termos se mostram diferentes dos utilizados pelos professores brasileiros. Além disso, sem desconsiderar a importância do trabalho pioneiro da escala original formulada por Sharma, Loreman e Forlin (2011) e o trabalho de adaptação feito por Dias (2017), acreditamos, com base em nossas pesquisas sobre saberes docentes para a educação inclusiva, que é impossível que um único instrumento consiga captar a percepção de autoeficácia dos professores para ensinar alunos com NEE, pois as deficiências e transtornos são bastante específicos e as

estratégias e dificuldades decorrentes do trabalho com cada grupo de aluno são diferenciadas.

Compreendemos que as habilidades avaliadas devem ter relação específica com a tarefa e com a deficiência ou transtorno que os alunos apresentam, ou seja, a percepção de autoeficácia do professor para avaliar a aprendizagem matemática de um aluno cego pode não ser a mesma quando falamos de um aluno com deficiência múltipla. Do mesmo modo, a percepção de autoeficácia de uma professora para alfabetizar alunos com deficiência intelectual pode não ser a mesma para alfabetizar um aluno surdo. Ainda, a percepção de autoeficácia para lidar com os comportamentos de um aluno autista pode ser diferente da capacidade que o professor avalia ter para lidar com alunos com TDAH. Planejar atividades para alunos com Deficiência Física (DF) demanda conhecimentos e habilidades diferentes das que é preciso ter para planejar para alunos cegos. São alguns exemplos para exemplificarmos que no cotidiano da prática pedagógica os professores enfrentam diversos tipos e níveis de dificuldades, dependendo das experiências que já tiveram com alunos com NEE, da formação que possuem, dos apoios que recebe, dos recursos de que dispõe, por isso, a complexidade que envolve os saberes docentes para a educação inclusiva e a percepção de autoeficácia em relação a eles é considerável.

Bzuneck (2017) foi o primeiro pesquisador brasileiro a publicar no Brasil um artigo no qual aponta que as crenças de autoeficácia de professores se configuram como uma característica pessoal com impacto significativo na atuação de professores em contextos educacionais inclusivos. Nesse artigo, o autor apresenta um panorama do que a literatura tem indicado sobre como as crenças de autoeficácia dos professores influenciam no engajamento, comprometimento e motivação dos docentes nas questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Especialmente em relação à educação inclusiva, o autor coloca em evidência como a Teoria da Autoeficácia dá suporte teórico para compreendermos por que justamente as escolas e os professores que mais precisam de inovação e compromisso são os que são menos motivados a buscar soluções para seus problemas e por que alunos que apresentam diferenças significativas ou necessidades especiais estão sendo deixados de lado em muitas classes “inclusivas”.

Bzuneck (2017, p. 703) levanta a seguinte questão: “Se o estabelecimento de crenças de autoeficácia é tão crucial na educação inclusiva e se, por outro lado, professores e professoras têm revelado abalo desse fator motivacional [...], qual é a

origem dessas crenças, isto é, que fatores respondem pelo seu desenvolvimento e manutenção?”

Bzuneck (2017) lembra que evidências empíricas apontam que as crenças de autoeficácia dos professores são alimentadas quando o professor percebe que está obtendo bons resultados, quando seus alunos estão aprendendo, progredindo ou apresentando comportamentos mais adequados nas aulas, ou seja, esses resultados são, para os professores, evidências de que possui capacidades para obter sucesso em situações futuras. Porém, quando os professores só observam fracassos, é mais provável que apresentem crenças de autoeficácia fracas quanto à sua capacidade de obter êxito em situações semelhantes no futuro. Ou seja, as experiências diretas do professor têm grande influência sobre a sua percepção de autoeficácia, mas, no que tange à inclusão dos alunos com NEE, a literatura tem identificado problemas e os professores relatam dificuldades para promover a aprendizagem destes alunos.

Outra fonte que depende basicamente da percepção do próprio professor são os estados físicos e emocionais, pois as sensações e sentimentos ativados contribuem para a percepção de capacidade ou incompetência, conforme lembra Bzuneck (2017). Os estudos relatam que os professores sentem medo, angústia em relação à inclusão de alunos com NEE, o que indica que se percebem pouco capazes de lidar com os desafios impostos pela educação inclusiva (COSTA, 2007; BARBOSA; SOUZA, 2010; SILVEIRA *et al.*, 2014; FARIA; CAMARGO, 2018).

Em resumo, a maior parte dos professores tem poucas experiências exitosas em relação ao desenvolvimento dos alunos com NEE e, em decorrência dos desafios que enfrenta para ensinar alunos com necessidades especiais, apresenta sintomas físicos e emocionais como angústia e estresse, o que concorre para que se sintam pouco capazes para atuar em contextos educacionais inclusivos (TOLEDO; VITALIANO, 2012; SANTOS; MARTINS, 2015).

Porém, Bzuneck (2017, p. 705) alerta que, especialmente na educação inclusiva, não basta que os professores tenham crenças de autoeficácia positivas, pois elas são condição para a motivação e bons resultados no ensino, mas não são suficientes. As crenças de autoeficácia não suprem a ausência de conhecimentos e habilidades necessárias para o ensino, já que “só tem sentido motivacional e relevância educacional a promoção de mudanças nas crenças de autoeficácia quando acompanhada de melhoria de conhecimentos de base indispensáveis”.

Essa afirmação reforça a tese de que é imprescindível investir na formação inicial, continuada e em serviço dos professores para que eles se apropriem de

conhecimentos e desenvolvam as habilidades requeridas para o trabalho junto aos alunos com NEE. Certos alunos demandam mais tempo e necessitam de estratégias diferenciadas para aprender, e o professor, enquanto mediador, tem papel fundamental para que, por caminhos diferentes, todos os alunos cheguem a resultados compatíveis com suas potencialidades e necessidades.

### 2.6.1 Teses e Dissertações Brasileiras Sobre Autoeficácia em Professores no Contexto da Educação Inclusiva

Os estudos envolvendo as crenças de autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva, no Brasil, é incipiente. Por meio da revisão de literatura identificamos pesquisas brasileiras que investigaram as crenças de autoeficácia docente para inclusão nas aulas de Educação Física Adaptada (VENDITTI JÚNIOR, 2005, 2010), no Ensino Superior (LEONARDO, 2017) e na educação básica (CANABARRO, 2018; MARTINS, 2018).

Venditti Junior (2005) pesquisou a autoeficácia de 44 professores de Educação Física em relação às suas competências, segurança e engajamento para práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física associando-as com aspectos motivacionais, como: satisfação com o trabalho, preferência de atuação profissional, disposição para continuar na docência. Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados: um questionário de caracterização dos participantes, a “Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física” (POLYDORO *et al.*, 2004) e um questionário complementar voltado para a verificação da atitude inclusiva do professor de Educação Física. Os resultados apontaram que apenas 50% dos professores se julgavam possuidores das competências necessárias para trabalhar com a Educação Física Adaptada e 36,4% dos participantes, embora acreditassem não possuir tais competências, se consideravam capazes de reverter a situação. Constatou-se a relação positiva entre satisfação profissional, disposição para continuar na carreira e autoeficácia docente (quanto maior a satisfação, maior a crença de autoeficácia). O pesquisador aponta que as crenças de autoeficácia dos professores de Educação Física para atuação em contextos educacionais inclusivos podem ser favorecidas na formação inicial por meio de estratégias reflexivas, oriundas dos estágios e das observações no contexto educativo. Na formação em serviço as crenças podem ser incrementadas por meio da participação de cursos, palestras, trocas de experiência e observação de modelos mais experientes.

Venditti Junior (2010) investigou as crenças de autoeficácia de 311 professores, (sendo apenas 307 de amostra válida), graduados em Educação Física, para atuação profissional junto a pessoas com deficiência, buscando relações entre as fontes de informação das crenças de autoeficácia e motivo de realização profissional. Para a coleta de dados, recorreu-se à aplicação de 4 instrumentos, sendo o primeiro um questionário de caracterização dos participantes elaborado especificamente para o estudo; o segundo, a “Escala de autoeficácia do professor de Educação Física” (POLYDORO *et al.*, 2004); o terceiro, a “Escala Fontes de autoeficácia docente” (IAOCHITE, 2007) e o “Questionário de Atitude inclusiva do professor de Educação Física ou Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais” (VENDITTI JÚNIOR, 2005). Os resultados do estudo permitiram afirmar que a autoeficácia atuou como mediadora da motivação do professor. A experiência direta foi a fonte de autoeficácia mais importante, complementada pelas experiências vicárias, e podem ser especialmente relevantes no caso de professores mais jovens, no início da carreira docente ou com menor tempo de experiência profissional. A persuasão social apareceu como impulsionadora e aceleradora no processo de construção das crenças de autoeficácia dos professores, inter-relacionando-se com as experiências diretas e vicárias, seguidas dos aspectos fisiológicos e emocionais. Um achado importante neste estudo diz respeito ao diferencial que os estados físicos e emocionais adquiriram na percepção de autoeficácia dos professores no contexto da Educação Física inclusiva, de tal modo que Venditti Junior (2010) sugere o isolamento dos estados fisiológicos dos estados emocionais, quando se analisam as fontes de autoeficácia, para que, isolados, os estados emocionais possam ser analisados de modo mais orgânico.

Leonardo (2017) investigou as crenças de autoeficácia para a inclusão de alunos com NEE de nove professores atuantes no Ensino Superior, que já tinham experiências inclusivas. Para coleta de dados a pesquisadora utilizou as técnicas de grupo focal e para análise qualitativa organizou os dados em duas categorias e subcategorias, conforme Análise de Conteúdo. A pesquisadora identificou que, apesar de os professores avaliarem que necessitavam de formação específica para trabalhar com alunos com NEE, pois não se julgavam preparados para tal tarefa, apresentaram crenças de autoeficácia positivas para pensar em estratégias adequadas aos alunos com NEE, buscaram novos conhecimentos sobre a educação inclusiva e foram bem-sucedidos nesse processo. As quatro fontes de autoeficácia funcionaram de forma

interdependentes no incremento do senso de capacidade desses professores para o ensino inclusivo.

Canabarro (2018) realizou um estudo de caso envolvendo uma professora da Educação Especial responsável pelo AEE de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um município no extremo sul do Brasil. Por meio da adoção de práticas de consultoria colaborativa objetivou-se com o estudo investigar se sessões de consultoria influenciariam na percepção de autoeficácia da professora especialista em relação à atuação junto aos alunos com TEA. Para tanto, foram adotados procedimentos metodológicos de pesquisas qualitativas e quantitativas, já que, além das consultorias colaborativas, a pesquisa envolveu também a aplicação da escala denominada *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)*, que avalia as crenças de autoeficácia dos professores da Educação Especial em relação ao ensino de alunos com TEA. A pesquisadora investiu no processo de tradução, retrotradução e adaptação transcultural da escala que foi originalmente elaborada em inglês e não havia sido traduzida ainda para nenhum outro idioma.

Antes da consultoria colaborativa, a professora participante do estudo respondeu a escala ASSET e, após a conclusão das sessões, a mesma escala foi novamente aplicada. De acordo com a pesquisadora, na comparação dos scores gerais da ASSET de antes e depois da consultoria houve aumento da autoeficácia da professora após a consultoria colaborativa, embora a pesquisadora tenha reconhecido fragilidades no estudo que não permitem atribuir o aumento da percepção de autoeficácia da professora em função da consultoria colaborativa, pois outras variáveis não foram controladas. No entanto, comparações sobre as percepções da participante do estudo em relação às entrevistas pré e pós-intervenção foram compatíveis com os resultados encontrados na análise da ASSET, evidenciando mais segurança para atuar junto aos alunos com autismo após a consultoria colaborativa.

Sobre a escala aplicada no estudo, Canabarro (2018) indicou que é um instrumento que pode colaborar na avaliação da percepção de autoeficácia dos professores para atuar junto aos alunos com TEA, no entanto, faz-se necessária a realização de novos estudos que verifiquem as propriedades psicométricas da escala. Além disso, a escala traduzida pode ser utilizada também como um instrumento de autoavaliação para professores e outros profissionais que atendem alunos com TEA, segundo avaliação da pesquisadora.

Martins (2018), em sua tese de doutorado intitulada *Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores*

*baseada em experiências vicárias*, investigou se a formação de professores para a educação inclusiva, especificamente em relação a estudantes com deficiência intelectual (DI) e AH/SD baseadas em experiências vicárias a partir de experiências educacionais inclusivas consideradas bem-sucedidas aumenta os níveis de autoeficácia dos professores.

A tese foi composta por quatro estudos: o primeiro envolveu a identificação de alunos com AH/SD em uma escola pública; o segundo buscou identificar experiências de inclusão bem-sucedidas em classes comuns do ensino regular que contavam com alunos com DI e AH/SD; no terceiro estudo, a pesquisadora realizou as etapas de tradução, adaptação transcultural e validação da escala TEIP (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2011) que na versão brasileira ficou denominada Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI). Num segundo momento, visando mensurar a autoeficácia de professores em relação à educação inclusiva, especificamente em relação aos alunos com DI e AH/SD, Martins (2018) adaptou a EEDPI dando origem a mais duas escalas: Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas - Deficiência Intelectual (EEDPI-DI) e Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas - Altas Habilidades/Superdotação (EEDPI-AH/SD), de modo que as escalas fossem adequadas ao público de referência.

No quarto estudo, 39 professores com formação em Pedagogia e atuantes numa rede municipal do Ensino Fundamental I de duas cidades do Mato Grosso do Sul foram divididos em dois grupos, sendo que o Grupo A participou de um curso desenvolvido em 10 encontros sobre a inclusão de alunos com DI e o Grupo B participou de um curso desenvolvido em 10 encontros sobre a inclusão de alunos com AH/SD.

Segundo Martins (2018), os dois grupos foram submetidos ao método teste-reteste, ou seja, o Grupo A respondeu à EEDPI-DI antes e depois do curso e o Grupo B respondeu à EEDPI-AH/SD, também antes e depois do curso. Durante o curso foram desenvolvidas discussões voltadas para as relações entre teoria e prática por meio de estratégias que se configuram como fontes de experiência vicária: estudos de caso, troca de experiência entre os professores e análises reflexivas de vídeos com práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas identificadas no Estudo 2. Ao término do curso, os dois grupos responderam a um roteiro para avaliar o curso de formação cujas respostas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo.

Em relação ao Grupo A, a pesquisadora identificou que, em quase todos os itens da escala (exceto um item), houve incremento da percepção de autoeficácia dos

professores em relação à inclusão de alunos com DI, com médias maiores após a participação no curso. Já o Grupo B obteve média maior em todos os itens da escala. Sendo assim, após análises envolvendo todos os testes aplicados junto aos dois grupos, a pesquisadora chegou a resultados que evidenciam que a formação docente baseada em experiências vicárias contribui para o fortalecimento da autoeficácia docente e enfatiza a

[...] relevância do compartilhamento de experiências educacionais inclusivas bem-sucedidas como fonte de formação docente, em virtude de seus benefícios para a aquisição de conhecimentos, para a autoeficácia e, inclusive, para o fortalecimento das relações interpessoais entre os educadores (MARTINS, 2018, p. 242).

De modo geral, consideramos que o estudo realizado por Martins (2018) foi inovador por ter se direcionado para públicos específicos. Consideramos que esse seja um bom caminho para se avaliar o quanto um professor se julga capaz de atuar em contextos educacionais inclusivos, uma vez que, dentro da diversidade de diagnósticos que podem ter os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial, é bastante razoável que os professores avaliem suas capacidades em função das necessidades específicas de seus alunos, e não de modo geral. Partindo dessa mesma compreensão, a pesquisadora aponta para a possibilidade de que a EEDPI seja adaptada para abranger também outros públicos da Educação Especial.

Considerando tais análises, o presente estudo visa contribuir para ampliar o conhecimento a respeito das crenças de autoeficácia de professores que vivenciam o processo de inclusão de alunos com NEE, bem como estabelecer relações entre esse constructo e os saberes procedimentais considerados importantes pela literatura da área, com vistas à inclusão escolar dos referidos alunos.

### 3 MÉTODO

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”*

(Paulo Freire)

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao se propor uma investigação científica, analisar o método científico mais indicado para o fenômeno a ser investigado é imprescindível, tanto para garantir a cientificidade do estudo quanto para orientar o pesquisador na sua empreitada investigativa, evitando equívocos. Nesse sentido, considerando os objetivos do nosso estudo, adotamos os procedimentos do delineamento de levantamento e a abordagem qualitativa, de natureza descritiva.

Calais (2016, p. 106) explica que as pesquisas com delineamento de levantamento podem agrupar dados quantitativos ou qualitativos, sendo que “tanto o ambiente em que ocorre o fato quanto as formas de controle das variáveis que aparece naquele contexto” se constituem como as condições que diferenciam uma pesquisa qualitativa de uma pesquisa quantitativa. Segundo a mesma autora, o levantamento de delineamento é um método de pesquisa que auxilia o pesquisador a descrever, explicar e explorar um fenômeno e identificar como ele aparece em determinada amostra. Caracteriza-se também pela utilização de dados fornecidos pelas próprias pessoas que compõem a amostra do estudo.

Considerando o ambiente e as condições nas quais o estudo foi realizado, a abordagem majoritariamente qualitativa será adotada. Triviños (1987) analisa que as pesquisas qualitativas possuem objetividade e validade conceitual específicas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento científico.

Considerando que em nosso estudo estaremos preocupados em captar não só a aparência do fenômeno em estudo, mas também as causas de sua existência, suas origens, suas relações e as consequências que elas têm para a vida, no caso para a atuação profissional de professores, a abordagem fenomenológico-hermenêutica é que dará suporte às análises que serão tecidas ao longo deste trabalho (TRIVIÑOS, 1987). Esse mesmo autor nos permite classificar a presente pesquisa como de natureza descritiva, pois, segundo ele, a pesquisa descritiva tem como intuito “[...] conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus gentes [sic], seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Triviños (1987) alerta para a necessidade de que os pesquisadores fiquem atentos a questões fundamentais para atribuir cientificidade às pesquisas descritivas, tais como: necessidade de que o pesquisador obtenha informações específicas sobre o que deseja pesquisar dentro do campo educacional; delimitação de técnicas, métodos e teorias para orientar a coleta e a interpretação dos dados coletados; delimitação clara da população e da amostra, dos objetivos e hipóteses de pesquisa. Além disso, recomendou que pesquisas descritivas não se limitem a coletar, ordenar e classificar dados, mas também estabeleçam relações entre as variáveis.

Sharma, Loreman e Forlin (2011) apontaram para a importância de obter resultados por meio de pesquisas qualitativas e citaram como exemplo a elaboração de roteiros de entrevistas com perguntas abertas ou mesmo observações em sala de aula. Para esses pesquisadores, a combinação de dados quantitativos advindos de instrumentos padronizados, como o que foi elaborado por eles, e dados qualitativos auxiliam os pesquisadores a compreender os fatores que contribuem para a formação de autoeficácia dos professores em contextos educacionais inclusivos e assim dar sentido a esse constructo em diversos contextos culturais.

Tschannen-Moran; Hoy e Hoy (1998) consideram que estudos que captem dados por meio de entrevistas e observações podem fornecer informações mais ricas e densas para refinar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento e crescimento da autoeficácia em professores. Usher e Pajares (2008) propuseram que uma compreensão mais rica das crenças de autoeficácia e de suas fontes será obtida com estudos qualitativos, como por estudo de caso e por entrevistas semiestruturadas. Tais métodos têm o potencial de fornecer informações únicas sobre como professores ou alunos interpretam as diferentes fontes de autoeficácia.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

O estudo foi realizado em escolas municipais que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de um município de médio porte do Estado do Paraná. Informações obtidas na página oficial do município apontam que nessa rede de ensino há 120 unidades escolares, sendo 74 escolas na zona urbana e 11 escolas da zona rural que oferecem turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e 33 Centros Municipais de Educação Infantil.

No ano de 2017, período no qual a pesquisa foi realizada, a estimativa era que cerca 40.000 alunos e, aproximadamente, 4.500 professores efetivos compunham

essa rede municipal de educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município no ano de 2017 foi de 6,8, acima da média nacional, que foi de 5,8, apontando, de acordo com critérios estabelecidos nacionalmente, avanços na qualidade do ensino.

Um levantamento realizado no ano de 2017 pela equipe da Educação Especial do município (SILVA *et al.*, 2017) apontou que, do total de alunos matriculados na rede municipal de educação, 1.296 alunos, ou 3,4% do total, possuíam NEE, sendo que 46 desses alunos estavam matriculados na educação infantil e 1.250 no ensino fundamental. No município em questão são considerados alunos com NEE e público-alvo do AEE os que possuem deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, Transtornos Funcionais Específicos ou Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos Mentais e de Comportamento, em consonância com a legislação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2016).

### 3.3 AMOSTRA

A amostra do estudo foi composta por 20 professores regentes de classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de turmas do 1º ao 5º ano de uma rede municipal de educação do Estado do Paraná, que tinham nas suas turmas alunos com NEE. A descrição de suas características será apresentada na seção de resultados, considerando que este estudo tem como um de seus objetivos estabelecer relações entre as variáveis pessoais dos professores, suas crenças de autoeficácia e o domínio dos saberes docentes para inclusão dos alunos com NEE. Esses professores foram indicados pela direção ou coordenação pedagógica das escolas como os que tinham em suas turmas alunos com NEE.

Os professores participantes deste estudo lecionavam em sete diferentes escolas de cinco regiões da cidade que tinham alunos com NEE matriculados nas salas de aula comum, sendo: sete professores de três escolas da região norte da cidade (sendo uma escola de grande porte e duas escolas de médio porte); seis professores de uma escola da região sul (escola de grande porte); seis professoras de três escolas da região oeste (as três escolas de pequeno porte) e duas professoras lecionavam em uma escola da região central (sendo que essa escola é de pequeno porte).

### 3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Considerando os aspectos éticos das pesquisas com seres humanos, adotamos os procedimentos necessários para atender a resolução MS 510/2016<sup>2</sup> do Conselho Nacional de Saúde. Submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, com aprovação obtida no mês de maio de 2017, sob o número 2.043.280 (*vide* Anexo A). Além das devidas autorizações da instituição coparticipante da pesquisa, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação do Município. Os professores que aceitaram o convite para participar voluntariamente da pesquisa tomaram ciência dos objetivos do estudo e os procedimentos que seriam adotados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No início da coleta dos dados, a pesquisadora apresentou o referido termo, o qual todos assinaram concordando em participar da pesquisa; além disso, para cada participante foi entregue uma cópia dele para que tivessem ciência de que em qualquer momento poderiam deixar de participar da pesquisa. Também foram informados que lhes seria garantido o anonimato, bem como o sigilo necessário de modo que não fossem futuramente identificados no estudo.

### 3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Após obtermos as devidas autorizações para a realização da pesquisa, contatamos a equipe responsável pelo setor da Educação Especial e solicitamos informações a respeito de quais escolas da zona urbana de cada região da cidade apresentavam maior número de alunos com NEE incluídos nas salas comuns.

Esse critério foi utilizado por consideramos que escolas que tinham maior número de alunos com NEE provavelmente teriam um número maior de professores regentes responsáveis pelo processo de inclusão e, com isso, poderíamos conseguir com mais facilidade um número maior de professores para compor a amostra da pesquisa.

Desse contato tivemos como retorno uma lista com o nome das escolas que no primeiro semestre de 2017 tinham mais alunos com NEE matriculados nas salas de aula comuns e, a partir dessa lista, entramos em contato com a equipe pedagógica e diretiva das escolas listadas para agendamos dia e horário para apresentar os

---

<sup>2</sup> Podendo ser consultado em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

objetivos da pesquisa. Nesse encontro identificamos, com o apoio de diretores e da equipe pedagógica, as turmas nas quais havia alunos com NEE e seus respectivos professores regentes. Em algumas unidades escolares a direção ou equipe pedagógica se incumbiu de conversar primeiramente com os professores regentes sobre a possibilidade de participação no estudo, com retorno posterior e agendamento do dia e horário disponível para a entrevista.

Em outras escolas foi possível que a própria pesquisadora contactasse os professores pessoalmente ou por meio de telefone, informando sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e, quando havia a aceitação para colaborar com o estudo, agendávamos um dia e horário para a realização das entrevistas. Nesse processo contamos com a colaboração de professores que estabeleceram uma ponte entre a pesquisadora e suas colegas de trabalho e, em alguns casos, as motivaram a participar da pesquisa.

Em uma das escolas, duas professoras indicadas pela direção como regentes de turmas que continham alunos com NEE não aceitaram participar do estudo; nas demais escolas contatadas, todas as professoras que possuíam alunos com NEE aceitaram participar da pesquisa após as explicações da pesquisadora.

### 3.6 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

Para coleta de dados, recorreremos à entrevista semiestruturada e buscamos o aporte de Manzini (2004) que trata da descrição e orientação sobre os cuidados necessários na elaboração de objetivos e roteiros para entrevistas em pesquisas.

Segundo Manzini (2004, p. 9), a entrevista semiestruturada:

Se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Nesse sentido, preparar e organizar um roteiro de entrevista permite ao pesquisador a tomada de consciência de como será o processo de coleta de informações da sua pesquisa e os cuidados necessários para que, por meio dela, seja possível captar os dados que dizem respeito à sua investigação.

Manzini (2004, p. 4) explicou ainda que “a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador”; por isso, é importante que o pesquisador analise se, por meio desse instrumento, será possível alcançar os objetivos propostos para o estudo, uma vez que, por meio dessa técnica de pesquisa, é possível obter o relato sobre os fatos, e não o fato em si.

Duarte (2004, p. 2015) ressaltou que, quando são bem realizadas, as entrevistas permitem que o pesquisador se insira de tal modo numa determinada realidade, que lhe será possível identificar como os sujeitos do universo pesquisado percebem e significam sua realidade, “o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados”.

Para Duarte (2004, p. 2016),

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista.

Essa tarefa foi para nós ainda mais desafiadora considerando o fato de que, apesar de muitas pesquisas na área da educação lançarem mão de entrevistas como instrumento para coleta de dados, nas pesquisas baseadas na Teoria da Autoeficácia os instrumentos de coleta de dados são, majoritariamente padronizados, nesse sentido, tivemos que elaborar nosso instrumento de coleta de dados atentando tanto para as orientações técnicas para a elaboração de roteiros de entrevistas semiestruturadas quanto para as orientações teóricas para a elaboração de instrumentos que avaliam a autoeficácia, tendo como pano de fundo os saberes docentes para a educação inclusiva.

Manzini (2008, p. 4) considera que a entrevista tem três fases: a elaboração do roteiro, a entrevista propriamente dita e o processo de transcrição.

Na primeira fase elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada com 33 perguntas (*vide* Apêndice A) divididas em três aspectos, que visavam coletar informações pessoais, formativas e profissionais dos professores, bem como por perguntas que objetivavam investigar o domínio dos saberes docentes para a inclusão

de alunos com NEE a partir da crença de autoeficácia dos participantes. O roteiro da entrevista ficou assim organizado:

Na primeira parte do roteiro ficaram agrupadas as perguntas que visaram levantar as variáveis pessoais e profissionais dos professores.

A segunda parte do roteiro foi composta por perguntas que objetivaram investigar a crença de autoeficácia dos professores para a atuação pedagógica no contexto educacional inclusivo a partir dos saberes procedimentais identificados por Nozi (2013), que são ao todo 11:

1. identificar e atender às necessidades educacionais de cada aluno;
2. proceder ao planejamento de ensino;
3. proceder a adaptações e/ou diferenciação curricular;
4. proceder à avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE;
5. desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas;
6. trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos;
7. estabelecer relações entre teoria e prática;
8. desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE;
9. adquirir conhecimentos didático-pedagógicos;
10. promover procedimentos que visem à socialização e respeito entre os alunos;
11. proceder à avaliação e organização do espaço físico da sala de aula.

As perguntas da terceira parte do roteiro foram complementares às perguntas da parte dois e tinham por objetivo identificar as fontes de autoeficácia dos professores para a inclusão de alunos com NEE (experiência direta; experiência vicária; estados físicos e emocionais; persuasão social) e condições para a sua construção (*vide* o modelo do roteiro Apêndice A).

Para a elaboração das perguntas que visaram avaliar as crenças de autoeficácia dos professores, guiamo-nos pelas orientações de Pajares e Olaz (2008, p. 110) ao afirmarem que, “para que sejam explicativas e preditivas, as medidas de autoeficácia devem ser projetadas especificamente para as áreas do funcionamento que serão analisadas e devem refletir as exigências variadas dentro da área”; para tanto, faz-se necessária a criação de perguntas específicas para cada capacidade investigada. Os autores também enfatizaram a necessidade de que os itens de um roteiro de investigação sobre autoeficácia utilizem termos que indiquem julgamento de capacidade, como: Você consegue? Você pode? Você se julga capaz?

Bzuneck (2017) também recomenda que pesquisas voltadas para as crenças de autoeficácia de professores devem investigar de forma bastante pontual e explícita as percepções em relação a dificuldades relacionadas a tarefas, como: “Em que medida você se julga capaz de controlar comportamentos perturbadores em sua aula?”, que é um dos itens que compõem a escala de Tschannen-Moran e Hoy (2001) ou “Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação, por exemplo, portfólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho etc.)”, que é um exemplo de item da escala desenvolvida para a educação inclusiva por Sharma, Loreman e Forlin (2011).

Observamos semelhanças entre os saberes procedimentais identificados por Nozi (2013) e usados por nós como referência para a elaboração do roteiro de entrevista utilizado como instrumento de coleta de dados neste estudo e itens do instrumento elaborado por Sharma, Loreman e Forlin (2011) e adaptado por Dias (2017) para a Língua Portuguesa de Portugal.

Seis itens do instrumento elaborado por Sharma, Loreman e Forlin (2011) visam avaliar a percepção de autoeficácia dos professores em relação a estratégias de ensino inclusivas, como: avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE; utilizar diversos instrumentos de avaliação; organizar desafios apropriados aos alunos; planejar tarefas adequadas às necessidades dos alunos; organizar os alunos de formas diferenciadas. Exemplo de um item da escala: “Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE” (DIAS, 2017, p. 14).

Quatro itens avaliam a autoeficácia dos professores para trabalhar de forma colaborativa com outros professores e profissionais da escola. Exemplo de um item da escala: “Consigo colaborar com outros profissionais [...], no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE” (DIAS, 2017, p. 14).

Seis itens da escala visam identificar as crenças de autoeficácia dos professores para lidar com alunos com problemas comportamentais. Exemplo de um item: “Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos” (DIAS, 2017, p. 14).

Essas semelhanças indicam que as crenças de autoeficácia dos professores do ensino regular em relação ao domínio dos saberes procedimentais para a educação inclusiva, tomadas como foco neste estudo, convergem com habilidades docentes consideradas importantes por outros pesquisadores e avaliadas por meio de escalas padronizadas e validadas (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2011; DIAS, 2017).

Além de buscar alinhar o roteiro de entrevistas aos objetivos do nosso estudo, tivemos a preocupação de adequar a linguagem, a forma das perguntas e a sequência das perguntas no roteiro; para isso, contamos com a análise dos participantes do grupo de pesquisa *Educação para Inclusão*, do qual a pesquisadora faz parte para fazer essas adequações. Este procedimento seguiu as orientações de Manzini (2004), o qual indica que adequação do roteiro deve ocorrer por pares experientes em pesquisa realizadas por meio de entrevista. Os participantes do grupo de pesquisa, ao analisarem o roteiro de entrevista, sugeriram a adequação da linguagem das perguntas de modo que elas fossem feitas de modo mais simples e direto. Essas sugestões foram atendidas pela pesquisadora.

### 3.7 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Na segunda fase da entrevista, caracterizada por Manzini (2008) como o processo de coleta de dados propriamente dito, ele comenta da necessidade de o pesquisador focar a atenção no processo de interação verbal e social, que é mediado pelas perguntas do roteiro.

Para que esse processo ocorra da melhor forma possível, Duarte (2004) aponta algumas exigências, tais como: a) clareza do pesquisador quanto aos objetivos de sua pesquisa; b) conhecimento do contexto no qual a investigação será realizada; c) introdução do roteiro de entrevista; d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, além de um ensaio prévio, trajas adequados e pontualidade.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2017. As 20 entrevistas foram realizadas com dias e horários marcados previamente com os professores que aceitaram participar do estudo e aconteceram em locais reservados, como a sala de aula dos próprios professores (quatro entrevistas) - num momento em que os alunos estavam em outras atividades fora da sala; na sala da coordenação pedagógica (cinco entrevistas); em outras salas disponíveis na escola, como a Sala de Recursos, Sala de Recuperação Paralela ou na biblioteca (nove entrevistas) e na sala dos professores (duas entrevistas).

Antes de iniciar cada entrevista a pesquisadora se apresentou às professoras entrevistadas, agradeceu-as pela disposição em participar do estudo e explicou seus objetivos e como transcorreria o momento da entrevista. As professoras foram solicitadas a dar ciência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e informadas sobre a importância do uso de gravadores de voz para que as entrevistas pudessem

ser transcritas com fidedignidade e dos cuidados que a pesquisadora teria para que o material fosse mantido em sigilo, bem como a identidade de cada participante preservada.

Durante a realização das entrevistas novas perguntas foram feitas aos entrevistados, pois surgiram questões que nos pareciam relevantes para a pesquisa e importantes de serem acrescentadas naquele momento. Esse procedimento tem respaldo metodológico, uma vez que, conforme explicou Manzini (2004), o pesquisador não deve ficar refém das perguntas elaboradas para o roteiro e deve fazer novas perguntas sempre que considere que elas favoreçam a compreensão do que está sendo investigado. Em algumas entrevistas perguntas foram suprimidas por observamos que o entrevistado já havia respondido à questão em perguntas anteriores.

Realizar as entrevistas foi um momento bastante intenso de interação verbal e não verbal com as professoras entrevistadas, pois a maioria delas se sentiu bastante à vontade para expor suas angústias, emoções e tornaram aquele momento numa oportunidade de reflexão. Detalhes como expressões faciais, olhares ou desvio deles, mensagens corporais, entonação de voz, são elementos que, como avalia Manzini (2008), poderão colaborar no processo de análise.

As entrevistas foram gravadas num gravador de voz portátil e no celular da pesquisadora, por meio do aplicativo “Gravador de Voz Fácil” e posteriormente em dispositivo de HD externo da pesquisadora. As entrevistas tiveram duração entre 13 minutos a 56 minutos, numa média de 30 minutos. No total foram 10 horas de gravação.

Conforme recomenda Manzini (2008, p. 1-2), a terceira fase da entrevista, ou seja, o processo de transcrição, que ele considera como uma pré-análise do material coletado, foi feito pela própria pesquisadora. Conforme ele explica, no momento da transcrição, “o pesquisador se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel interpretador de dados [...]” e “vai distanciar-se de um fato vivido – que foi o processo de coleta – ao mesmo tempo que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional”. Ao transcrever o que foi dito no momento da entrevista o pesquisador tem a oportunidade de perceber também o que não foi perguntado e o que não foi respondido. Vivenciar esses três contextos da entrevista é fundamental para atingir os objetivos da pesquisa, defende o autor.

As duas primeiras entrevistas foram transcritas pela pesquisadora, logo após terem sido realizadas, de modo que foi possível analisar se havia a necessidade de

fazer algum ajuste. Desta análise e das observações das duas professoras entrevistadas, percebemos a necessidade de reorganizar a ordem de algumas perguntas e inserir outras dependendo do desenrolar da entrevista.

Apesar de a literatura recomendar que as entrevistas sejam transcritas logo após terem acontecido (MANZINI, 2004), não conseguimos atender a essa orientação devido ao fluxo de trabalho da pesquisa e de realização das entrevistas e também à inexperiência da pesquisadora nesse trabalho de transcrição, o que tornou o processo bastante demorado, demandando cerca de uma hora para a transcrição de dez minutos de entrevista, além das pausas para a conferência de fidedignidade, conforme orienta Duarte (2004, p. 220), que consiste em “ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções”.

No processo de transcrição adotamos as normas gramaticais e sinais de pontuação utilizados na Língua Portuguesa. Os falantes foram indicados no processo de transcrição por fontes com padrões diferenciados: os turnos de fala da pesquisadora foram grafados em negrito e os turnos de fala das professoras entrevistadas em itálico. Cada entrevista foi considerada um arquivo único, que foi nomeado de acordo com a ordem cronológica em que foram realizadas.

No decorrer do texto as professoras serão identificadas por “P” e um número que as identificam dentro da ordem cronológica em que foi realizada a entrevista, ou seja, P1 refere-se à primeira professora entrevistada, P2 a segunda professora entrevistada e assim sucessivamente.

Seguindo também as orientações de Manzini (2004), transcrevemos tudo o que foi falado pela pesquisadora e pelos entrevistados, pois concordamos com o autor que cada entrevista está inscrita num contexto singular, cada pergunta do roteiro foi feita com entonação e ênfases diferentes e muitas vezes conduzidas de modo muito melhor do que estava no roteiro, por isso não podem ser engessadas numa sistemática de copiar do roteiro prévio da entrevista e colar nela. Para fins de apresentação dos dados fizemos ajustes gramaticais da língua escrita de forma que consideramos que o conteúdo não sofreu alterações.

### 3.8 TRATAMENTO DOS DADOS

Iniciamos o tratamento dos dados por meio da solicitação de avaliação de dois pesquisadores, estudiosos da Teoria Social Cognitiva, em relação à análise do

conteúdo do roteiro de entrevista após a coleta de dados a fim de identificar a congruência dos itens do roteiro em relação ao constructo teórico de autoeficácia docente. Dos 11 itens do roteiro de entrevista, obtivemos 100% de concordância entre os juízes para 9 itens, conforme apresentamos no Quadro 2.

**Quadro 2-** Avaliação do roteiro de entrevista pelos juízes

| <b>Itens do roteiro de entrevista</b>  | <b>Avaliação do juiz 1</b> | <b>Avaliação do juiz 2</b> |
|--|----------------------------|----------------------------|
| 1. Você se sente preparada para ensinar seus alunos com deficiência?   | Autoconceito               | Autoeficácia               |
| 2. Quando o aluno tem problemas de comportamento, associados às dificuldades de aprendizagem, você é capaz de ensinar esses alunos?  | Autoeficácia               | Autoeficácia               |
| 3. Você consegue identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE?   | Autoeficácia               | Autoeficácia               |
| 4. Você consegue identificar as potencialidades de seus alunos com NEE?  | Autoeficácia               | Autoeficácia               |
| 5. Você consegue reconhecer o que é necessário fazer para que o aluno supere suas dificuldades?  | Autoconceito               | Autoeficácia               |
| 6. Você é capaz de avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE?  | Autoeficácia               | Autoeficácia               |
| 7. Você consegue aplicar na prática pedagógica atividades que atendam às necessidades dos alunos NEE?  | Autoeficácia               | Autoeficácia               |
| 8. Você consegue solicitar e receber apoio, compartilhar conhecimentos, dúvidas e necessidades com seus colegas de trabalho a respeito do atendimento aos seus alunos com NEE? | Autoeficácia               | Autoeficácia               |
| 9. Você consegue trazer para a prática os conhecimentos a que você já teve acesso nos cursos de formação?  | Autoeficácia               | Autoeficácia               |
| 10. Você consegue intervir em relação à aceitação dos alunos com deficiência em sala de aula?  | Autoeficácia               | Autoeficácia               |
| 11. Você consegue organizar a sala de aula de formas diferenciadas?  | Autoeficácia               | Autoeficácia               |

**Fonte:** a própria autora.

Houve concordância dos juízes de que os itens: 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 correspondiam ao constructo teórico “autoeficácia”. Já no item 1 não houve consenso, pois o juiz 1 entendeu que a questão tem características do constructo teórico de autoconceito, enquanto o juiz 2 concordou que se referem às crenças de autoeficácia. No item 5, o juiz 1 ficou em dúvida se se referia à autoeficácia ou autoconceito, enquanto para o juiz 2 o item se refere às crenças de autoeficácia.

Diante dos impasses relacionados aos itens 1 e 5 recorreremos à Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2011) e observamos que o item 1 de nosso roteiro de entrevista não é compatível com os itens específicos que compuseram a referida escala sobre a autoeficácia para o ensino inclusivo, por isso decidimos suprimi-la das nossas análises, já que avalia uma capacidade muito genérica.

Quanto ao item 5 do nosso roteiro de entrevista, consideramos tratar dos mesmos aspectos avaliados no item 5 da escala de Sharma, Loreman e Forlin (2011), que corresponderia ao item 3 da mesma escala traduzida por Dias (2017) para a Língua Portuguesa: “Sinto-me confiante no planejamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE”, por isso optamos por manter os resultados deste item em nossas análises, uma vez que se referem a saberes procedimentais intimamente ligados aos demais saberes considerados importantes para práticas pedagógicas inclusivas. Talvez a redação da pergunta esteja ambígua e não tenha deixado claro se o conteúdo está condizente com o constructo teórico de autoeficácia, o que precisa ser corrigido para estudos futuros, mas acreditamos que na apresentação dos dados e na discussão dos resultados ficará mais claro que os aspectos investigados a partir desta questão têm relação com o constructo teórico da autoeficácia, já que o modo como as professoras compreenderam a pergunta e as respostas dadas nos permitem tecer as análises relacionando-as ao conceito de autoeficácia.

Destacamos que a escala de Sharma, Loreman e Forlin (2011) visaram coletar dados quantitativos, mas os autores recomendam a realização de estudos com coleta de dados qualitativos, como por meio de entrevistas e observações em sala de aula para melhor compreensão dos resultados quantitativos obtidos por meio da aplicação da escala e para uma investigação mais aprofundada sobre os fatores que contribuem para a formação e sustentação das crenças de autoeficácia dos professores para a educação inclusiva, por exemplo.

Sendo assim, após a avaliação dos juízes para validação de conteúdo do nosso instrumento de coleta de dados e de nossas ponderações sobre tais análises, mantivemos para a apresentação dos resultados e discussão deste estudo os dados obtidos por meio das respostas dadas pelas professoras às 10 perguntas referentes aos itens: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 do roteiro de entrevista. Apenas o item 1 foi excluído das análises.

Após a definição dos dez itens a serem analisados, iniciamos a organização das categorias de análise. Foram organizadas duas categorias gerais: “Variáveis pessoais, profissionais, formativas e contexto das participantes do estudo” e “Crenças de autoeficácia das professoras para a atuação pedagógica no contexto educacional inclusivo”. Esta segunda categoria foi subdividida em 10 subcategorias, que são específicas em relação aos saberes procedimentais listados anteriormente e que compunham as crenças de autoeficácia das professoras, ficando assim organizadas:

4.1 Variáveis pessoais, profissionais, formativas e de contexto das participantes do estudo.

4.2 Crenças de autoeficácia das professoras para a atuação pedagógica no contexto educacional inclusivo.

4.2.1 Autoeficácia para trabalhar com alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem.

4.2.2 Autoeficácia para identificar as dificuldades dos alunos com NEE.

4.2.3 Autoeficácia para identificar as potencialidades dos alunos com NEE.

4.2.4 Autoeficácia para atender as necessidades dos alunos com NEE.

4.2.5 Autoeficácia para avaliar a aprendizagem de alunos com NEE.

4.2.6 Autoeficácia para organizar atividades pedagógicas inclusivas.

4.2.7 Autoeficácia para trabalhar colaborativamente com outros profissionais.

4.2.8 Autoeficácia para estabelecer relações entre teoria e prática.

4.2.9 Autoeficácia para desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE.

4.2.10 Autoeficácia para avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula.

Para o tratamento dos dados coletados nos orientamos pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

Segundo o autor,

*A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38, grifos do autor).*

A Análise de Conteúdo consiste no tratamento da informação contida em mensagens encontradas em códigos e suportes linguísticos variados e que tem por objetivo identificar o que o conteúdo dessas mensagens pode ensinar após serem

tratados, por exemplo, por meio da classificação, podendo ser saberes deduzidos de conteúdos de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica.

O autor compara o pesquisador que adota a Análise de Conteúdo ao arqueólogo que trabalha com vestígios, neste caso, documentos oriundos de manifestações de “estados, de dados e de fenômenos” ou como um detetive que trabalha com indícios (BARDIN, 1977, p. 39).

Campos (2016, p. 322) reconhece que a Análise de Conteúdo é um instrumento metodológico que colabora na compreensão dos discursos do ser humano e que baseia-se na inferência advinda da dedução e da compreensão do pesquisador a partir da análise de falas e ações, do tornar visível algo que estava oculto, de “buscar na subjetividade do indivíduo o real significado do que ele realmente está falando, se expressando”.

A Análise de Conteúdo se dá em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização, na qual o pesquisador deve fazer a leitura flutuante do material escolhido para análise; no nosso caso, compuseram o *corpus* de análise as transcrições das 20 entrevistas com professores regentes de alunos com NEE em sala de aula do ensino comum. O autor considera que o processo de transcrição de entrevistas faz parte da preparação do material, anterior à análise.

Criamos uma pasta na qual foram sendo armazenadas as entrevistas transcritas, que foram salvas no formato de arquivo “doc.” devidamente enumeradas de acordo com a ordem em que foram realizadas e nomeadas com o primeiro nome dos professores entrevistados. Após esse trabalho longo e árduo de transcrição, fizemos a leitura flutuante de todas as entrevistas, de modo que consideramos adotar a categorização delas a partir das categorias que compuseram o roteiro de entrevista, pois, conforme esclarece Duarte (2004, p. 221),

As categorias de análises podem ser eleitas pelo pesquisador antes da realização das entrevistas [...] a partir de referências teórico/conceituais [...] ou de um conhecimento prévio do campo empírico. Podem também emergir no momento da análise, pela identificação por parte do pesquisador de conteúdos recorrentes no discurso de seus entrevistados.

A fase de exploração do material caracteriza-se pela codificação do conteúdo em função de critérios previamente formulados, “corresponde a uma transformação-efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação essa

que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 1977, p. 103).

Na tabulação ou categorização das entrevistas adotamos o tema como unidade de registro, que pode ser conceituado como “uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que servem de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 105), podendo ser recortes de ideias ou enunciados. Por exemplo, referências ao planejamento, em qualquer momento que tenha sido relatado durante a entrevista, foram organizados na categoria relativa ao planejamento; referências à avaliação que foram evocadas a qualquer tempo da entrevista foram organizadas na categoria de avaliação, sendo que a unidade de contexto adotada foi das frases para o tema.

Duarte (2004, p. 221) sugeriu que uma das maneiras de analisar entrevistas seria fragmentar o todo e reorganizá-lo em novos fragmentos a partir de novas hipóteses, ou seja,

Segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação – o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa – e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado.

Campos (2016) também orienta que em perguntas com respostas abertas – como aconteceu nas nossas entrevistas – a tabulação seja feita a partir de uma ideia central contida em cada resposta, devido ao grande volume de informações que a resposta a apenas uma pergunta pode apresentar.

Na terceira fase, que consiste no tratamento dos resultados, na inferência e na interpretação, lançamos mão da análise categorial, ou seja, consideramos que cada pergunta do roteiro comporia uma categoria de análise. A sequência dessa categorização seguiu a mesma ordem da sequência do roteiro de entrevista (*vide* Apêndice A); mesmo que em algumas entrevistas a ordem das perguntas tivesse sido modificada, esse procedimento foi mantido.

Os dados referentes a cada uma das 10 subcategorias listados anteriormente foram organizados separadamente em quadros e os relatos submetidos à análise qualitativa. A seguir, apresentamos um exemplo de como foram organizados os dados da subcategoria 4.2.1.

**Quadro 3** - Exemplo de como os dados da categoria 4.2.1 foram organizados

(continua)

| Professora (P) | Categoria 4.2.1<br>Resposta à pergunta:<br>Você se sente capaz de ensinar alunos com problemas de ordem comportamental associados à dificuldades de problemas de aprendizagem? | Níveis de percepção de autoeficácia<br>(3) Positiva<br>(2) Ocasional<br>(1) Insuficiente | Resposta à pergunta complementar:<br><b>Se sim:</b> Quando você aprendeu? Com quem você aprendeu? Como você aprendeu?<br><b>Se não:</b> Como você acredita que poderia ter aprendido? Com quem? Em qual momento?   | Situações favorecedoras (ou que poderia ter favorecido) o desenvolvimento das crenças de autoeficácia  |
|----------------|--|--|--|--|
| P1             | "Consigo"  | 3  | <i>"Quando eu comecei a trabalhar na prefeitura de XXX, a escola que eu entrei era muito boa, a equipe ajudava muito, a coordenação orientava sobre o trato, quando eu fiz o curso de Psicopedagogia eu pude aprender também algumas metodologias diferentes, então, apesar do comportamento atrapalhar a aprendizagem, hoje em dia e vejo que eu me sinto mais preparada pela prática, pelas orientações de colegas, pela prática".</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação continuada</li> <li>- Troca de experiências com os pares</li> <li>- Apoio da equipe gestora da escola</li> <li>- Experiência profissional</li> </ul> |
| P8             | <i>"É um desafio, né. Não sei se eu tô preparada também".</i>  | 2  | <i>"A coordenação que eu tenho no período matutino me trouxe muita experiência, porque a gente lida com vários tipos de aluno e traz muita paciência também. Você desenvolve uma paciência, o hábito da conversa e quando você inicia você não tem, você precisa desenvolver essa paciência, e pra trabalhar com alunos assim eu acho que muita paciência, muita paciência e muita conversa, nunca ir de frente com o aluno".</i>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características pessoais do professor;</li> <li>- Experiência profissional.</li> </ul>  |

**Quadro 3** - Exemplo de como os dados da categoria 4.2.1 foram organizados

(conclusão)

| <b>Professora (P)</b> | <b>Categoria 4.2.1</b><br><b>Resposta à pergunta:</b><br>Você se sente capaz de ensinar alunos com problemas de ordem comportamental associados à dificuldades de problemas de aprendizagem?   | <b>Níveis de percepção de autoeficácia</b><br>(3) Positiva<br>(2) Ocasional<br>(1) Insuficiente | <b>Resposta à pergunta complementar:</b><br><b>Se sim:</b> Quando você aprendeu? Com quem você aprendeu? Como você aprendeu?<br><b>Se não:</b> Como você acredita que poderia ter aprendido? Com quem? Em qual momento? | <b>Situações favorecedoras (ou que poderia ter favorecido) o desenvolvimento das crenças de autoeficácia</b>            |
|-----------------------|--|---|---|---|
| <b>P6</b>             | <i>“O autista, por exemplo, eu tenho dificuldade. Em relação ao comportamento, por exemplo, como a gente tem muitos anos de profissão você acaba pegando o jeito né, de como lidar com um, como lidar com outro, mas o autista, eu nunca tive um</i> | <b>1</b>  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência com alunos autistas</li> <li>- Experiência profissional</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Neste quadro, cada linha representa as interpretações de uma determinada entrevista e cada coluna um aspecto analisado.

Na primeira coluna, cada professora entrevistada foi identificada pela letra “P” mais um numeral. Na segunda coluna, inserimos os trechos das respostas literais e diretamente relacionadas ao saber docente em questão. Na terceira coluna, indicamos o nível de crença de autoeficácia das professoras a partir da análise qualitativa de suas respostas. Na quarta coluna, inserimos os trechos que remetiam às situações relatadas pelas professoras que seriam favorecedoras da crença de autoeficácia identificada (no caso das que apresentaram crenças de autoeficácia positiva) e as situações que poderiam ter favorecido o desenvolvimento de crenças de autoeficácia (no caso das que apresentaram crença de autoeficácia insuficientes sobre o saber em questão). Na quinta coluna, indicamos frases para classificar as situações apresentadas pelas professoras, que favoreceram, no caso de crenças de autoeficácia positivas, ou poderiam ter favorecido, no caso de relatos em que podemos observar crenças de autoeficácia ocasional ou insuficiente, o desenvolvimento das crenças de autoeficácia para as tarefas específicas.

A classificação do nível das crenças de autoeficácia das professoras em relação aos saberes docentes para a inclusão se deu a partir da inferência das respostas dadas às perguntas iniciadas com as expressões: “Você consegue...”, “Você se julga capaz...”, “Você se sente...”, “Você se considera”.

Para respostas como “sim”, “posso”, “consigo”, “sempre” etc., consideramos que a crença de autoeficácia para tal tarefa era “positiva” e no quadro indicamos com o número “3”.

Para respostas nas quais as professoras deram indícios de dúvida, insegurança e oscilação sobre sua crença para realizar determinadas tarefas, usando expressões, como “às vezes”, “nem sempre” etc., classificamos a resposta como de crença de autoeficácia “ocasional” e no quadro atribuímos o número “2”, essa mesma atribuição foi adotada nas situações em que as respostas não foram diretas e que foi necessário fazer a análise por inferência. Em algumas perguntas, foi necessário captar a essência das respostas a partir de comentários ou exemplos trazidos pelas professoras. Especialmente três professoras foram pouco diretas nas respostas e ampliaram a discussão em relação ao tema da pergunta, trouxeram exemplos práticos ou mesmo divagaram na resposta, nem sempre deixando explícita a sua crença sobre determinada capacidade.

Houve respostas nas quais as professoras julgaram-se incapazes de realizar determinadas tarefas, dando respostas como “não”, “não consigo”, “de jeito nenhum” e a essas foi atribuído o número “1”, que corresponde à crença de autoeficácia “insuficiente”. A síntese dos critérios utilizados para a classificação do nível das crenças de autoeficácia das professoras pode ser vista no quadro a seguir:

**Quadro 4-** Síntese dos critérios utilizados para a classificação do nível das crenças de autoeficácia das professoras

| Exemplos de respostas das professoras   | Classificação dos níveis de autoeficácia |
|---|--|
| “Sim”, “posso”, “consigo”, “sempre”,    | 3- Positiva                              |
| “Às vezes”, “nem sempre”,               | 2- Ocasional                             |
| “Não”, “não consigo”, “de jeito nenhum” | 1- Insuficiente                          |

**Fonte:** a própria autora.

Ao passo que procedemos à categorização das respostas e identificação da crença de autoeficácia, também identificamos as situações ou condições que favorecem a crença de autoeficácia apresentadas por cada professora, que foram expressas no quadro a partir de termos que remetiam a tais condições.

Ressaltamos que, durante a dinâmica das entrevistas, algumas perguntas tiveram a ordem alterada; em outras, a pesquisadora fez perguntas complementares. Algumas professoras entrevistadas deram respostas com muitas informações e ampla possibilidade de análise e interpretação; outras, porém, deram respostas curtas, diretas, que não possibilitaram extrair dados suficientes para análise. Sendo assim, quando a resposta dada pela entrevistada foi extremamente sintética, a ponto de não podermos fazer inferências sobre as suas respostas, esse apontamento está representado no quadro de resultados de cada categoria com a expressão: “não responderam a essa questão”.

Para a apresentação dos resultados de cada uma das 10 subcategorias da categoria 4.2 “Crenças de autoeficácia das professoras para a atuação pedagógica no contexto educacional inclusivo”, exporemos primeiramente os dados gerais referentes às crenças de autoeficácia das professoras extraídas a partir dos quadros inicialmente organizados (*vide* exemplo do Quadro 3).

Nesses quadros com os dados gerais de cada subcategoria, apresentaremos a frequência e as professoras que ficaram classificadas em cada um dos níveis de crenças de autoeficácia (positiva, ocasional e insuficiente) na subcategoria em questão, conforme exemplo a seguir:

**Quadro 5-** Exemplo de como foram organizados os dados gerais referentes à subcategoria 4.2.1

| <b>Professoras</b>            | <b>Total</b> | <b>%</b>   | <b>Níveis (f)</b>              |
|-------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|
| P1, P2, P5, P7, P11, P12, P17 | 7            | 35         | Positiva                       |
| P4, P8, P9, P13, P16, P20     | 6            | 30         | Ocasional                      |
| P3, P6, P10, P14, P19         | 5            | 25         | Insuficiente                   |
| P15 e P18                     | 2            | 10         | Não responderam a essa questão |
| <b>Total</b>                  | <b>20</b>    | <b>100</b> |                                |

**Fonte:** a própria autora.

Na sequência desse quadro geral, serão apresentadas de forma específica as professoras que compunham cada um dos níveis de crenças de autoeficácia, as situações relatadas por elas como favorecedoras do desenvolvimento da autoeficácia e as fontes de autoeficácia extraídas dos relatos, conforme exemplo que segue.

**Quadro 6-** Exemplo de como foram organizados os dados referentes às professoras com crenças de autoeficácia positiva na categoria 4.2.1

| <b>Professoras</b>       | <b>Nível da crença de autoeficácia</b> | <b>Situações que contribuem para a crença de autoeficácia (f)</b>   |
|--------------------------|--|---|
| P1, P2, P5, P7, P11, P17 | Positiva                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência profissional (4)</li> <li>- Características pessoais do professor (2)</li> <li>- Alteridade em relação aos alunos (2)</li> <li>- Autoformação (1)</li> <li>- Formação continuada (1)</li> <li>- Troca de experiências com os pares (1)</li> <li>- Apoio da equipe gestora da escola (1)</li> <li>- Conhecimento das teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem (1)</li> <li>- Desenvolvimento de um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Destacamos que nas subcategorias 4.2.2 e 4.2.7 não haverá a apresentação dos dados específicos em relação à crença de autoeficácia com nível insuficiente, já que nessas subcategorias nenhuma professora apresentou crença de autoeficácia insuficiente.

Após exposição dos resultados e discussão das subcategorias referentes às crenças de autoeficácia, apresentaremos uma síntese das crenças de autoeficácia das professoras para a execução das ações pedagógicas relacionadas aos saberes procedimentais indicados pela literatura para favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE, bem como sua associação com as variáveis pessoais, profissionais

e de contexto das professoras e com as situações identificadas nos relatos que colaboram para o incremento da percepção da autoeficácia delas para as ações pedagógicas inclusivas no contexto da sala de aula comum.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“A verdadeira medida de um homem não é como ele se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas como ele se mantém em tempos de controvérsia e desafio”.*

(Martin Luther King)

Considerando os objetivos propostos e as recomendações de Bardin (1977) referentes à Análise de Conteúdos, os dados obtidos foram organizados em duas categorias gerais, sendo que a primeira é composta pelos resultados referentes às variáveis pessoais, formativas, profissionais e de contexto das professoras entrevistadas e a segunda pelos resultados advindos das crenças de autoeficácia das professoras em relação ao domínio dos saberes procedimentais para a educação inclusiva, que, por sua vez, foi subdividida em 10 subcategorias específicas, como anteriormente já descrito.

Apresentaremos, a seguir, a análise dos dados que compõem a categoria 4.1- Variáveis pessoais, profissionais, formativas e de contexto das participantes do estudo.

### 4.1 VARIÁVEIS PESSOAIS, PROFISSIONAIS, FORMATIVAS E DE CONTEXTO DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Um dos aspectos que julgamos importante ser investigado neste estudo são as variáveis pessoais, profissionais e formativas que podem interferir na crença de autoeficácia dos professores. A fim de levantar esses dados, a primeira parte do roteiro de entrevista foi composta por questões relacionadas aos seguintes aspectos: idade dos professores, cursos de graduação e pós-graduação, ano de conclusão dos cursos, tempo de experiência na docência e/ou em outras funções na escola, tempo de experiência na rede de ensino em questão, turma atendida no ano de 2017, número de alunos com NEE na turma e respectivos diagnósticos, presença ou não de professor de apoio à inclusão<sup>3</sup> na turma.

---

<sup>3</sup> Professor de apoio à inclusão é um profissional que tem por objetivo auxiliar alunos que não possuem autonomia nas atividades diárias de higiene, locomoção e alimentação. Na rede municipal em questão, alunos que apresentam dificuldades de comunicação e interação social severas, como autistas, bem como alunos com problemas comportamentais graves, também podem ser acompanhados por um professor de apoio, depois de uma avaliação técnica por parte do setor de apoio especializado da rede municipal de ensino que ateste essa necessidade.

Na sequência, apresentaremos os dados descritivos em relação às variáveis pessoais, profissionais e contextuais dos participantes deste estudo. Ao final da apresentação dos resultados, esses dados serão retomados a fim de estabelecermos as relações entre eles e a percepção de autoeficácia dos professores em relação aos saberes procedimentais para a educação inclusiva. Na Tabela 1, constam os dados referentes às informações pessoais, profissionais e formativas dos professores.

**Tabela 1**– Variáveis pessoais e profissionais: idade e tempo de experiência docente

| <b>Professora<br/>(P)</b> | <b>Idade</b> | <b>Tempo de experiência<br/>docente (em anos)</b> | <b>Tempo de experiência<br/>docente na rede<br/>municipal de educação<br/>(em anos)</b> |
|---------------------------|--------------|---|---|
| <b>P1</b>                 | 29           | 5   | 1   |
| <b>P2</b>                 | 55           | 37  | 12  |
| <b>P3</b>                 | 39           | 18  | 18  |
| <b>P4</b>                 | 52           | 25  | 25  |
| <b>P5</b>                 | 40           | 20  | 10  |
| <b>P6</b>                 | 56           | 22  | 1   |
| <b>P7</b>                 | 35           | 18  | 8   |
| <b>P8</b>                 | 28           | 7   | 3   |
| <b>P9</b>                 | 47           | 6   | 6   |
| <b>P10</b>                | 43           | 15  | 4   |
| <b>P11</b>                | 44           | 6   | 6   |
| <b>P12</b>                | 44           | 10  | 5   |
| <b>P13</b>                | 40           | 14  | 10  |
| <b>P14</b>                | 28           | 13  | 5   |
| <b>P15</b>                | 37           | 17  | 6   |
| <b>P16</b>                | 34           | 14  | 3   |
| <b>P17</b>                | 37           | 12  | 6   |
| <b>P18</b>                | 38           | 20  | 13  |
| <b>P19</b>                | 35           | 5   | 5   |
| <b>P20</b>                | 43           | 4   | 4   |

**Fonte:** a própria autora.

Como podemos observar na Tabela 1, a amostra foi composta exclusivamente por mulheres na faixa etária que variou entre 28 e 56 anos: três professoras estavam na faixa etária entre 28 e 29 anos (15%); sete professoras entre 34 e 39 anos (35%); sete professoras entre 40 e 49 anos (35%) e três professoras entre 52 e 56 anos (15%).

O tempo de experiência docente das professoras participantes variou entre 4 e 37 anos. Seis professoras (30%) tinham entre 4-10 anos de experiência docente; nove professoras (45%) entre 10-20 anos de experiência docente; 5 (20%) entre 20-25 anos de experiência docente; e apenas uma professora (0,5%) tinha mais de 30 anos de magistério. A P2 é a professora mais experiente, com 37 anos de magistério, e a P20 tem menos experiência docente, com quatro anos de magistério.

Na Figura 2, apresentamos a formação acadêmica das professoras participantes do estudo.

**Figura 2** - Variáveis formativas: formação das professoras

| PROFA. | GRADUAÇÃO 1 | ANO DE CONCLUSÃO GRADUAÇÃO 1 | GRADUAÇÃO 2     | ESPECIALIZAÇÃO 1                       | ESPECIALIZAÇÃO 2                     | ESPECIALIZAÇÃO 3             | MESTRADO             |
|--------|-------------|------------------------------|-----------------|--|--------------------------------------|------------------------------|----------------------|
| 1      | Pedagogia   | 2011                         |                 | Psicopedagogia                         |                                      |                              |                      |
| 2      | Pedagogia   | 1981                         |                 | Psicopedagogia                         | Gestão Escolar                       |                              |                      |
| 3      | Pedagogia   | 2002                         |                 | Educação Especial                      | Psicopedagogia                       |                              |                      |
| 4      | Pedagogia   | 2002                         |                 | Educação Especial                      | Psicopedagogia                       |                              |                      |
| 5      | Pedagogia   | 1999                         | Educação Física | Metodologia e Didática de Ensino       |                                      |                              |                      |
| 6      | Pedagogia   | 1985                         |                 | Administração Escolar                  | Psicopedagogia                       |                              |                      |
| 7      | Biologia    | 2007                         |                 | Educação Especial                      |                                      |                              |                      |
| 8      | Pedagogia   | 2010                         |                 | Psicopedagogia                         |                                      |                              |                      |
| 9      | Pedagogia   | 1995                         |                 | Psicopedagogia                         | Educação Especial                    |                              |                      |
| 10     | Pedagogia   | 1998                         |                 | Psicopedagogia                         | Gestão Escolar                       |                              |                      |
| 11     | Pedagogia   | 2008                         |                 | Psicopedagogia                         |                                      |                              |                      |
| 12     | História    | 2006                         |                 | Educação Infantil e Séries Iniciais    | PROEJA                               |                              |                      |
| 13     | Letras      | 2004                         |                 | Gestão Escolar                         |                                      |                              |                      |
| 14     | Pedagogia   | 2000                         |                 | Psicopedagogia Institucional           |                                      |                              |                      |
| 15     | Pedagogia   | 2005                         |                 | Educação Especial                      | Gestão Escolar                       |                              |                      |
| 16     | Pedagogia   | 2008                         |                 | Psicopedagogia Clínica e Institucional | Metodologia do Ensino Superior       |                              | Mestrado em Educação |
| 17     | Pedagogia   | 2005                         |                 | Educação Especial                      |                                      |                              | Mestrado em Educação |
| 18     | Matemática  | 2006                         |                 | Educação Matemática                    | Gestão Escolar                       |                              |                      |
| 19     | Pedagogia   | 2012                         |                 | 0                                      |                                      |                              |                      |
| 20     | Pedagogia   | 2013                         | ADM             | Neuropedagogia                         | Psicopedagogia educacional e escolar | Dificuldades de aprendizagem |                      |

**Fonte:** a própria autora.

Observamos que 16 professoras (80%) possuem licenciatura em Pedagogia, uma é licenciada em Letras-Espanhol, uma licenciada em História, uma licenciada em Biologia e uma licenciada em Matemática. Na rede municipal de educação na qual o estudo foi realizado é permitido que qualquer licenciado que possua formação em

nível médio no curso do Magistério assuma a função de professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Duas professoras possuem dois cursos de graduação, uma delas é a P5, que, além de ser licenciada em Pedagogia possui licenciatura em Educação Física, e a P20, que é formada também em Administração de Empresas.

Em relação à formação em nível de pós-graduação, 19 professoras (95%) possuem formação em nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização) na área da educação e duas (10%) possuem também Mestrado em Educação. 11 professoras (55%) possuem dois cursos de especialização e uma professora (0,5%) possui três cursos de especialização. No Quadro 7, é possível conhecer as experiências profissionais relacionadas à educação que as professoras tiveram.

**Quadro 7-** Variáveis profissionais: experiências profissionais das professoras em outros níveis e modalidades de ensino, cargos e funções

| <b>Professora (P)</b> | <b>Atuação em outros níveis e modalidades de ensino</b>  | <b>Exercício de outras funções além de professora regente</b> |
|-----------------------|--|---|
| P1                    | Educação de Jovens e Adultos                             | Direção   |
| P2                    | Ensino Superior  | Coordenação pedagógica  |
| P3                    | Nenhuma outra  | Coordenação pedagógica<br>Sala de Recursos                    |
| P4                    | Educação Infantil  | Nenhuma outra função  |
| P5                    | Educação Infantil  | Coordenação pedagógica  |
| P6                    | Educação Infantil<br>Ensino Médio                        | Direção, Coordenação<br>Pedagógica                            |
| P7                    | Ensino Médio   | Professora de Apoio   |
| P8                    | Ensino Fundamental II                                    | Coordenação Pedagógica  |
| P9                    | Educação Infantil  | Professora de Apoio   |
| P10                   | Ensino Superior  | Coordenação Pedagógica  |
| P11                   | Educação Infantil  | Nenhuma outra função  |
| P12                   | Ensino Fundamental II<br>Ensino Médio                    | Professora auxiliar   |
| P13                   | Ensino Fundamental II<br>Ensino Médio<br>Ensino Superior | Professora de Apoio   |
| P14                   | Nenhuma outra  | Coordenação Pedagógica  |
| P15                   | Escola Especial  | Sala de Recursos  |
| P16                   | Ensino Superior  | Nenhuma outra função  |
| P17                   | Nenhuma outra  | Professora de Apoio   |
| P18                   | Educação Infantil  | Nenhuma outra função  |
| P19                   | Educação Infantil  | Nenhuma outra função  |
| P20                   | Nenhuma outra  | Professora de Apoio   |

**Fonte:** a própria autora.

Como podemos observar no Quadro 7, 16 professoras entrevistadas (80%) possuem experiências profissionais em outras modalidades ou níveis de ensino e 15 professoras (75%) têm experiências advindas de outras funções e cargos de caráter administrativo e pedagógico, ou seja, temos um grupo significativo de professoras com

ampla experiência docente não apenas em anos de profissão, mas também de conhecimentos que perpassam desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Ter exercido outras funções e cargos nas escolas é, a nosso ver, um fator que aumenta as possibilidades de análises críticas e conjunturais por parte das professoras na compreensão da dinâmica que envolve o contexto escolar, dos desafios que cada profissional da escola enfrenta, das demandas e das especificidades de trabalho de cada membro da equipe escolar. A seguir, apresentamos a caracterização das turmas e dos alunos com NEE de cada professora participante do estudo.

**Tabela 2 –** Caracterização da turma das professoras entrevistadas, número de alunos com NEE, diagnósticos dos alunos e presença de professora de apoio na turma

(continua)

| Professora (P) | Turma em 2017 | Nº alunos com NEE | Diagnósticos dos alunos <sup>4</sup>      | Presença de professora de apoio à inclusão na turma |
|----------------|---------------|-------------------|---|---|
| 1              | 4º            | 6                 | TEA<br>DI<br>TDAH                         | 1   |
| 2              | 4º            | 1                 | DI/DF (Paralisia Cerebral)                | 1   |
| 3              | 5º            | 1                 | DI  | 0   |
| 4              | 4º            | 1                 | DI (Síndrome de Down)                     | 1   |
| 5              | 3º            | 2                 | TEA<br>DI                                 | 1   |
| 6              | 3º            | 2                 | DI (Síndrome de Down)<br>TDAH             | 1   |
| 7              | 3º            | 3                 | TEA<br>Limítrofe<br>Dislexia              | 1   |
| 8              | 5º            | 1                 | DI  | 0   |
| 9              | 3º            | 4                 | TEA<br>DV /TOD<br>Síndrome de La Tourette | 2   |
| 10             | 5º            | 2                 | TDAH/TAF<br>Dislexia                      | 0   |
| 11             | 2º            | 1                 | DI (Síndrome de Down)                     | 1   |
| 12             | 5º            | 1                 | DV  | 1   |
| 13             | 1º            | 1                 | TEA                                       | 1   |

<sup>4</sup> TEA- Transtorno do Espectro Autista; DI- Deficiência Intelectual; TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; DF- Deficiência Física; DV- Deficiência Visual; TAF- Transtorno de Ansiedade Fóbica; TOD- Transtorno Opositor Desafiante.

**Tabela 2** – Caracterização da turma das professoras entrevistadas, número de alunos com NEE, diagnósticos dos alunos e presença de professora de apoio na turma (conclusão)

| Professora (P) | Turma em 2017 | Nº alunos com NEE | Diagnósticos dos alunos <sup>5</sup>          | Presença de professora de apoio à inclusão na turma |
|----------------|---------------|-------------------|---|---|
| 14             | 4º            | 6                 | DI (Síndrome de Down)<br>TDAH/TOD<br>Dislexia | 1   |
| 15             | 4º            | 2                 | DI (Síndrome de Down)<br>DA                   | 1   |
| 16             | 3º            | 4                 | TEA<br>DI                                     | 1   |
| 17             | 5º            | 2                 | DI<br>TOD                                     | 0   |
| 18             | 1º            | 2                 | DI<br>DF (Paralisia Cerebral)                 | 1   |
| 19             | 1º            | 2                 | TEA   | 1   |
| 20             | 2º            | 1                 | DI  | 0   |

**Fonte:** a própria autora.

Como mostra a Tabela 2, cinco professoras eram regentes de turmas do 5º ano, quatro professoras eram regentes de turmas do 4º ano, quatro professoras tinham turmas do 3º ano, quatro professoras do 1º ano e três professoras eram regentes de turmas do 2º ano.

No total, a pesquisa abrangeu professores de 45 alunos que apresentavam NEE com diagnósticos de deficiências, transtornos, síndromes e dificuldades específicas de aprendizagem.

P1 afirmou que era sua primeira experiência como professora regente de alunos com NEE; as demais professoras afirmaram possuir experiência como professora de alunos com NEE em anos anteriores.

Como podemos observar, o grupo de professoras que compuseram a amostra é bastante heterogêneo quando consideramos idade e tempo de experiência docente. Em relação à formação inicial e cursos de pós-graduação, a maioria são Pedagogas, com especialização na área da Educação Especial, Psicopedagogia e Gestão Escolar.

<sup>5</sup> TEA- Transtorno do Espectro Autista; DI- Deficiência Intelectual; TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; DF- Deficiência Física; DV- Deficiência Visual; TAF- Transtorno de Ansiedade Fóbica; TOD- Transtorno Opositor Desafiante.

Quanto às turmas atendidas pelas professoras, a amostra abrangeu todos os anos, do 1º ao 5º. O número de alunos com NEE por sala de aula é um aspecto que nos chamou a atenção, especialmente na turma de P1 e de P14 que, segundo as professoras, tinham seis alunos com NEE em suas turmas e ambas contavam com a figura de uma professora de apoio à inclusão.

P9 e P16 também tinham em suas turmas 4 alunos com NEE, sendo que P9 contava com a presença de duas professoras de apoio à inclusão, uma que atendia um aluno com TEA e outra para acompanhar um aluno com DV e TOD. Já P16, com o mesmo número de alunos, sendo um aluno com TEA e três com DI, contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão.

Não encontramos na legislação brasileira em leis voltadas para a perspectiva educacional inclusiva uma normatização quanto ao número máximo de alunos por sala ou o limite de alunos com NEE que podem ser agrupados numa mesma sala de aula comum. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) há a orientação para a distribuição dos alunos com NEE pelas várias classes do ano escolar em que estiverem matriculados. Ademais, a legislação nacional prevê que estados e municípios tenham autonomia para que possam organizar e distribuir as turmas e os alunos de acordo com as necessidades e demandas. Embora alguns projetos tenham sido apresentados ao longo dos últimos anos, com o intuito de definir uma relação adequada entre quantidade de alunos por turma para cada professor, visando a um ensino de qualidade, a exemplo da Indicação CNE/CEB nº 4/2008<sup>6</sup> do Conselho Nacional de Educação, ainda não contamos, a menos em nível nacional, com qualquer direcionamento jurídico nesse sentido de forma mais específica. Já em Portugal, por exemplo, a legislação determina que, em turmas da Educação infantil e do ensino básico que tenham alunos com NEE, o número máximo de alunos é 20, sendo até dois alunos com NEE.

Em relação ao contexto brasileiro, o que encontramos foi uma sugestão num material organizado pelo Ministério da Educação (MEC), que, ao tratar das adaptações curriculares de grande porte, aponta que

Levantamentos informais em nossa realidade têm mostrado que o número de 25 crianças (sendo destes, um máximo de 2 alunos com

---

<sup>6</sup> Podendo ser consultado em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5063-  
parecercne-seb8-2010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192).

deficiência) é o ideal, em termos de viabilizar uma administração competente da classe inclusiva. Entretanto, um número de até 30 crianças permite um bom trabalho de ensino, respeitado o número máximo de 2 (dois) alunos com deficiência, na sala. Mais do que isso inviabiliza o acompanhamento individual que o ensino responsável requer (BRASIL, 2000, p. 20).

Observamos que o próprio material explicita que essas indicações têm respaldo apenas em levantamentos informais, sem subsídios técnicos e teóricos que confirmem a possibilidade de realizar um bom trabalho numa turma de até 30 alunos. Além disso, não apresenta especificações quanto à relação: número máximo de alunos por turma/ano de escolarização ou nível de ensino. Essa sugestão destoa do que outros países, como Portugal, por exemplo, que consideram como número aceitável de alunos numa sala de aula inclusiva: até 20 alunos. A literatura aponta que salas de aula com muitos alunos constitui-se, na percepção dos professores, como empecilhos para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas (CARVALHO, 2018; VITALIANO; MANZINI, 2010).

Com base em nossas experiências nos contextos educacionais inclusivos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental consideramos que o número ideal de alunos por turma varia em função da idade e da autonomia deles para a realização das atividades inerentes ao currículo em cada ano de escolarização. Em turmas de 1º e 2º anos, por exemplo, um bom trabalho pode ser realizado numa turma de até 20 alunos, ao passo que, a partir do 3º ano é possível manter a qualidade do ensino com um grupo de até 25 alunos. Além disso, a qualidade do atendimento ofertado aos alunos não depende apenas das ações implementadas pelo professor no contexto da sala de aula, embora, muitas vezes, seja sobre ele que recaia as maiores responsabilidades sobre a inclusão. A estrutura física e os recursos materiais que o professor tem disponível, os apoios que recebe da equipe gestora, as parcerias estabelecidas com os profissionais especializados e com as famílias dos alunos influenciam a qualidade do ensino e as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, assim como os aspectos que envolvem os saberes, habilidades, atitudes e características pessoais dos professores.

Porém, mesmo que toda a estrutura e suportes humanos e materiais sejam garantidos, que os conhecimentos e habilidades do professor sejam compatíveis com as habilidades que seu trabalho requer, extrapolar o número de alunos com NEE numa sala de aula é, por si só, um complicador para a efetivação de práticas pedagógicas adequadas. Por isso, acreditamos que é preciso que os gestores das escolas,

responsáveis pela formação e organização das turmas tenham sensibilidade e sensatez, para que questões de ordem administrativa não se sobreponham às de ordem pedagógica quando falamos de número de alunos com NEE numa sala de aula comum.

Na rede municipal na qual o estudo foi realizado, o Conselho Municipal de Educação, num documento publicado em 2016 (CMEL, 2016), define que, na coexistência de mais de uma turma para o mesmo ano/nível, os alunos com deficiência deverão ser distribuídos de forma equitativa entre as turmas. Quanto ao número máximo de alunos com NEE por turma, não há especificações no caso das classes comuns. A única garantia é de que turmas em que haja alunos que necessitem de apoios intensos e contínuos devem ter mais um professor e, em alguns casos, o máximo de dois professores atuando como professores de apoio à inclusão na mesma sala.

No caso de P16, provavelmente nenhum de seus alunos apresentava necessidade de apoios intensos e contínuos, por isso nenhum professor de apoio à inclusão foi disponibilizado para sua turma. Ainda mais agravante foi o fato de uma única professora ter em uma só turma seis alunos com NEE, como no caso de P1 e P14. Sabemos que essas escolas eram de pequeno porte, portanto contavam apenas com uma única turma daquele ano/série no período que as professoras trabalhavam, sendo assim, a possibilidade de distribuição dos alunos com NEE poderia se dar, por exemplo, entre os dois períodos (matutino e vespertino), o que dependeria da possibilidade de organização das turmas em função dessa demanda de alunos com NEE na série/ano, partindo da iniciativa dos diretores dessas escolas e da compreensão das famílias desses alunos.

Quando levamos essa reflexão para o contexto das escolas inclusivas, é comum que os professores apontem que o número elevado de alunos por sala é um dos aspectos que influenciam negativamente na qualidade do atendimento às necessidades dos alunos, conforme verificou Pintoco (2017).

Veremos mais adiante, mais análises sobre esses aspectos, no capítulo 5, no qual discorreremos sobre o impacto das variáveis pessoais, profissionais e contextuais nas crenças de autoeficácia das professoras em relação aos saberes procedimentais para a educação inclusiva.

#### 4.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

Articulamos na elaboração do roteiro de entrevista semiestruturado questões que visavam identificar a percepção de autoeficácia das professoras em relação aos saberes procedimentais que foram considerados pela literatura da área especializada, como a capacidade de atuação prática, o saber-fazer dos professores, que são importantes para a prática pedagógica em contextos inclusivos (RODRIGUES, 2008) e caracterizados por Nozi (2013).

Rodrigues (2008) considera que tanto a capacitação dos professores do ensino comum para promoverem a educação inclusiva quanto a de professores especialistas em Educação Especial deve considerar as dimensões que envolvem os saberes, competências e atitudes. Os conhecimentos que permeiam a dimensão técnica da docência, embora tenham sido denominados pelos pesquisadores de modos diversos, correspondem a um conjunto de saberes e fazeres no ato pedagógico, no desenvolvimento e na adoção de estratégias na tarefa de ensinar. Esses saberes estão expressos nos escritos dos autores, como: saber didático-curricular (SAVIANI, 1996), saberes pedagógicos (PIMENTA, 1997), saberes experienciais (TARDIF, 2014), dimensão de competências dos professores (RODRIGUES, 2008) e saberes procedimentais para a educação inclusiva (NOZI, 2013).

Grillo (1993) explica que “o fazer” corresponde à dimensão técnica da docência e refere-se aos conhecimentos didático-pedagógicos e às habilidades necessárias para saber ensinar. Faz parte desses saberes todos os aspectos que envolvem o planejamento, a avaliação, as estratégias utilizadas para envolver os alunos no processo de ensino, as técnicas adotadas para ensinar os conteúdos, os recursos selecionados etc.

Freire (1996), ao se referir à necessidade do professor em apreender a realidade, explicou que o conhecimento de diversas dimensões que caracterizam a prática docente é fundamental para que o professor se sinta mais seguro em relação ao próprio desempenho.

Pajares e Olaz (2008) advertem que a avaliação dos indivíduos em relação às próprias habilidades impacta em suas decisões sobre o que devem ou não fazer, conseqüentemente essa interpretação dos conhecimentos e habilidades que julgam apresentar interferem na percepção de autoeficácia para tarefas específicas.

Relembramos que os resultados serão apresentados conforme explicitamos na descrição do tratamento dos dados nas páginas 86 a 88.

Lembramos que os critérios utilizados para classificar as crenças de autoeficácia em positiva, ocasional ou insuficiente estão descritos nas páginas 85 e 86. Apresentamos, a seguir, a descrição dos temas com suas respectivas categorias.

#### 4.2.1 Autoeficácia para Ensinar Alunos com Problemas de Ordem Comportamental Associados às Dificuldades de Aprendizagem

A investigação da percepção dos professores quanto à sua capacidade de trabalhar com alunos com problemas de ordem comportamental no contexto da educação inclusiva foi contemplada em estudos que visaram analisar as crenças de autoeficácia de professores para a inclusão (DIAS, 2017; SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2011; VENDITTI JÚNIOR, 2010).

Na Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas formulada por Sharma, Loreman e Forlin (2011), traduzida por Dias (2017) para a Língua Portuguesa, seis, dos 18 itens da escala, se referem às crenças de autoeficácia dos professores para controlar os comportamentos dos alunos, tomados a partir das respostas dadas às perguntas: “Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula”; “Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala”; “Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência”; “Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos”; “Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos”; “Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento”.

Esses estudos tiveram por objetivo a validação das escalas, mas os resultados obtidos por Dias (2017), por exemplo, apontam que as variáveis pessoais, como “situação profissional”, levaram os professores efetivos a apresentarem crenças mais altas se comparadas a professores temporários. Em relação à formação, professores com especialização em Educação Especial tiveram crenças mais altas para a gestão dos comportamentos inadequados em sala de aula, bem como professores do sexo masculino que também apresentaram pontuações superiores nesse aspecto.

Percebemos pelos itens das escalas que os pesquisadores tiveram como foco a percepção de autoeficácia dos professores para o manejo de comportamentos inadequados dos alunos. Nosso objetivo, porém, é analisar o quanto os professores se julgam capazes de ensinar alunos que apresentam problemas de comportamento

associados às dificuldades de aprendizagem, voltando o olhar para a questão do ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares e habilidades acadêmicas desses alunos, de forma mais específica.

Conforme podemos observar na Tabela 2 (páginas 93 a 94), seis professoras participantes deste estudo, ou 30% do total, tinham em suas salas de aula pelo menos um(a) aluno(a) com diagnóstico de TDAH ou Transtorno Opositor Desafiante (TOD), o que representa um número significativo de professores que precisavam dispor de conhecimentos e habilidades profissionais e interpessoais para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e inabilidades sociais de determinados alunos neste contexto específico.

Na prática, tanto o trabalho com crianças com necessidades especiais relacionadas à aprendizagem quanto o trabalho com aqueles que apresentam problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem requerem conhecimentos e habilidades específicas dos professores, pois impactam consideravelmente na organização da rotina, no planejamento, na seleção de estratégias de intervenção, nas relações afetivas e sociais no espaço escolar.

Tendo conhecimento do número significativo de professores que trabalham no contexto das classes comuns com alunos com transtornos mentais e de comportamento, buscamos neste estudo identificar a crença de autoeficácia das professoras em relação ao trabalho com alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem.

Apresentamos no Quadro 8 as crenças de autoeficácia das professoras para ensinar alunos com problemas de ordem comportamental e de aprendizagem.

**Quadro 8-** Crença de autoeficácia para trabalhar com alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas participantes

| <b>Professoras</b>            | <b>Total</b> | <b>%</b>   | <b>Níveis (f)</b>              |
|-------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|
| P1, P2, P5, P7, P11, P12, P17 | 7            | 35         | Positiva                       |
| P4, P8, P9, P13, P16, P20     | 6            | 30         | Ocasional                      |
| P3, P6, P10, P14, P19         | 5            | 25         | Insuficiente                   |
| P15, P18                      | 2            | 10         | Não responderam a essa questão |
| <b>Total</b>                  | <b>20</b>    | <b>100</b> |                                |

**Fonte:** a própria autora.

Nesta categoria, a percepção de autoeficácia das professoras ficou distribuída nos três níveis: 35% crença positiva, 30% crença ocasional, 25% crença de autoeficácia insuficiente. Duas professoras não responderam a essa questão. Vejamos nos três quadros subsequentes o que identificamos como situações que favorecem a crença de autoeficácia em relação a esse saber-fazer a partir da percepção das professoras.

**Quadro 9-** Professoras com crença de autoeficácia positiva para trabalhar com alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem e as situações que favoreceram suas crenças.

| Professoras                   | Nível da crença de autoeficácia | Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)  |
|-------------------------------|---------------------------------|---|
| P1, P2, P5, P7, P11, P12, P17 | Positiva                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência profissional (4)</li> <li>- Características pessoais do professor (2)</li> <li>- Alteridade em relação aos alunos (2)</li> <li>- Autoformação (1)</li> <li>- Formação continuada (1)</li> <li>- Troca de experiências com os pares (1)</li> <li>- Apoio da equipe gestora da escola (1)</li> <li>- Conhecimento das teorias de desenvolvimento e humano e de aprendizagem (1)</li> <li>- Desenvolvimento de um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Três professoras mencionaram que a experiência profissional é uma variável importante quando se tem alunos com problemas de ordem comportamental em sala de aula: P5 (Pedagoga, Especialista em Didática e Metodologia de Ensino, que tinha em sua turma de 4º ano uma aluna com DI e um aluno com DI e Deficiência Física e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); P9 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, que tinha em sua turma do 4º ano dois alunos com TEA, um aluno com TOD e Deficiência Visual (DV) e um aluno com Síndrome de La Tourette e contava com a presença de duas professoras de apoio à inclusão); e P7 (Bióloga, Especialista em Educação Especial, que tinha em sua turma de 3º ano uma aluna com TEA, um aluno limítrofe e um aluno dislexo e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão).

*“Eu tenho uma postura muito rígida em sala, então eu consigo dominar, controlar bem as crianças em sala, então eu não tenho muitos problemas de comportamento. As minhas turmas comigo rendem muito bem. Mas assim, foi técnicas que eu fui criando, de fechar a cara, de rir na hora certa, mas depois você dá aquela*

*segurada de novo. Tanto na turma da tarde quanto na turma da manhã, comigo não tem problemas de comportamento. Eu sei que as mesmas crianças fora da minha sala tem dificuldades de se comportar, mas, assim, é um hábito que eu criei e já falo desde o 1º dia: ‘eu sou general, eu não gosto de brincadeira, sou chata’, eu até aumento um pouco e aí que você vai colocando limites, depois que você colocou limites é mais fácil de controlar” (P5).*

*“Olha, eu digo pra você que a minha sala é uma sala muito difícil [...] eu uso mesmo a minha autoridade, porque eles precisam saber quem é que tá ali e quem é que está no comando, porque senão minha sala vai de água abaixo, sabe [...] Então quer dizer, a gente tem que ter autoridade e a gente tem que ter também regras bem estabelecidas, porque eles aprendem sim, mas de acordo com aquilo que você estipula [...] Então, assim, coisas que nós estabelecemos, que nós entramos em acordo, os nossos combinados, porque que fulano pode e cicrano não pode? Então pra trabalhar com a minha turma são essas coisas que eu uso, são estratégias mesmo” (P9).*

*“Eu posso dizer assim: que ter feito um estudo na área da motivação me fez entender que esse pertencimento vem muito daquilo, de como eu procedo no meu fazer pedagógico. Então eu tenho que estimular esse ambiente, este vínculo, esse pertencimento. As próprias estratégias têm que ser desafiadoras, tem que ter um desafio que a gente chama de ‘desafio ótimo’, não pode ser aquém e nem além. Então eu acho que o conhecimento me ajuda nesse sentido, de fazer essa leitura e a partir dessa leitura planejar o que eu tenho que trabalhar com eles” (P7).*

Como podemos observar nos relatos, P5 e P9 acreditam que são capazes de ensinar alunos com problemas de comportamento utilizando estratégias de manejo de comportamento oriundas de suas experiências profissionais, sem menção a técnicas embasadas em teorias para esse fim.

Miura e Lima (2017) também constataram numa pesquisa envolvendo duas professoras de dois alunos com Síndrome de Down que apresentavam comportamentos inadequados no contexto escolar, que há ausência de aporte teórico por parte dos professores para lidar com problemas comportamentais dos alunos. Vitaliano (2019), ao realizar uma pesquisa colaborativa sobre a inclusão de alunos com NEE na Educação Infantil, também constatou que as adaptações pedagógicas feitas pelas professoras não tinham embasamento teórico, as referências eram apenas as experiências docente anteriores.

P5 reconhece que o controle que exerce sobre o comportamento de seus alunos é algo que acontece apenas dentro da sala de aula, uma vez que em ambientes externos à sala de aula há incidência de comportamentos inadequados, ou seja, os alunos precisam de uma regulação externa para controlar os comportamentos inadequados. A professora não relatou estratégias pedagógicas que visassem à

modificação gradativa de comportamentos regulados para comportamentos autônomos por parte dos seus alunos. Segundo ela, a capacidade de lidar com problemas de comportamento dos alunos é reflexo de recursos pessoais que ela desenvolveu no decorrer da vida profissional, como seriedade e rigidez.

P9 explica que uma das estratégias que utiliza é a criação de regras e combinados construídos coletivamente com a turma, com os quais ela é bastante exigente no cumprimento. Del Prette e Del Prette (2008) explicam que negociar regras e chamar a atenção para normas pré-estabelecidas são Habilidades Sociais Educativas (HSE) que compõem a categoria do estabelecimento de limites e disciplina, que, neste caso, são as estratégias mais utilizadas pela professora para conter os comportamentos inadequados em sua turma.

Bzuneck e Guimarães (2010) explicam que resultados de pesquisas apontam que na prática os professores tendem a usar pressões, monitoramento, recompensas externas, ameaças etc. como forma de controle da motivação dos alunos. Os autores, apoiados em resultados de pesquisas, explicam que os professores adotam práticas controladoras tanto em função de suas características pessoais, como personalidade, conforme observamos em P5, quanto em função das contingências do contexto escolar, como podemos notar no relato de P9.

Os mesmos autores ressaltam ainda que a literatura reconhece que os professores apresentam sérias limitações na formação acadêmica em relação às técnicas de controle e modificação de comportamentos, que não possuem conhecimentos ou formação específica voltados para o uso de recursos motivacionais no ensino de modo a favorecer a autonomia dos alunos; então, por isso, os incentivos externos são a única estratégia motivacional utilizada pelos professores.

Tais considerações dos referidos autores são corroboradas pelos relatos de P7, pois como vimos ela atribui sua habilidade de lidar com os problemas de comportamento de seus alunos aos seus conhecimentos científicos na área da motivação.

Quando ela menciona a importância do desafio ótimo na estruturação das atividades escolares, vai ao encontro de um dos exemplos de estratégias pedagógicas citadas por Bzuneck (2010) para motivar os alunos para as aprendizagens: organizar tarefas e atividades que tenham um grau intermediário de dificuldades, nem além e nem aquém do que os alunos podem realizar.

Podemos considerar que, apesar de as três professoras apresentarem crença de autoeficácia positiva para ensinar alunos com problemas de ordem

comportamental, é possível observar, por meio dos relatos, que apenas P7 possui conhecimentos teóricos que sustentam sua prática em experiências de sucesso no ensino de alunos com problemas comportamentais. Ela reconhece que a teoria fornece subsídios importantes para o professor nesse aspecto e que a organização de sua prática pedagógica interfere nos comportamentos e motivação de seus alunos para aprender.

Quanto à P5 e P9, embora apresentem crenças de autoeficácia positivas, poderão ter suas crenças de autoeficácia mais facilmente abaladas quando se depararem com alunos com problemas de ordem comportamental em relação aos quais a imposição, a autoridade, o controle e a rigidez não forem as estratégias mais adequadas para o manejo de comportamento, como alunos com TEA e TOD. Por meio de seus relatos foi possível observar que seus recursos pessoais para lidar com o ensino de alunos com problemas comportamentais são limitados, já que dependem do repertório que elas têm de experiências profissionais anteriores junto a alunos com problemas comportamentais.

Considerando que as crenças de autoeficácia determinam parcialmente o modo como as pessoas reagem diante dos desafios, avaliamos que é importante que os professores passem por processos formativos específicos que explorem conceitos e estratégias de manejo de comportamento e de motivação educacional com base na literatura científica, para que a percepção de autoeficácia seja fortalecida e menos facilmente abalada diante de alunos com problemas comportamentais mais graves. Bzuneck (2017) alerta para o fato de que, especialmente no contexto educacional inclusivo, as crenças de autoeficácia não suprem a ausência de conhecimentos e habilidades necessárias para o ensino; é indispensável a presença de conhecimentos que são base para atuação do professor.

Na sequência, apresentamos os dados relacionados às professoras que apresentaram percepção de autoeficácia ocasional.

**Quadro 10-** Professoras com crença de autoeficácia ocasional para trabalhar com alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem e às situações que favoreceram suas crenças.

| Professoras               | Nível da crença de autoeficácia | Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)   |
|---------------------------|---------------------------------|--|
| P4, P8, P9, P13, P16, P20 | Ocasional                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência profissional (5)</li> <li>- Características pessoais do professor (3)</li> <li>- Formação específica (2)</li> <li>- Alteridade em relação aos alunos com NEE (1)</li> <li>- Trabalho colaborativo com especialistas (1)</li> <li>- Apoio da equipe gestora (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Seis professoras expressaram dúvidas sobre suas próprias capacidades para ensinar alunos com problemas de ordem comportamental. A maior parte delas atribuiu a crença de autoeficácia para ensinar alunos com problemas de comportamento às experiências profissionais anteriores.

Vejamos os relatos de P16 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior e Mestre em Educação, que tinha em sua turma de 3º ano um aluno com TEA e três alunos com DI e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e P20 (Pedagoga, Especialista em Neuropedagogia, Psicopedagogia e Dificuldades de Aprendizagem, que tinha em sua turma de 2º ano um aluno com DI):

*“Em algumas situações, não. Porque eu percebo que a escola não dá possibilidades, eu vejo que tem alunos com problema de comportamento que é a falta de vinculação com o aprender. Então eu também encontro dificuldades para trabalhar com esses alunos” (P16).*

*“Então depende da criança e depende desse comportamento, e eu vejo como isso vai comprometer esse aprendizado. Então, cada um é individual” (P20).*

Para P16, a percepção de autoeficácia também é ocasional. Ela evidencia a compreensão de que o vínculo que o aluno tem com a aprendizagem influencia nos seus comportamentos, demonstrando que tem conhecimentos teóricos que lhe permitem analisar os comportamentos dos alunos a partir da teoria. A Teoria da Autodeterminação, por exemplo, explica que o envolvimento pessoal em situações de aprendizagem visa atender umas das três necessidades psicológicas básicas e universais: competência, autonomia e vínculo (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Para P16, os alunos que apresentam problemas de comportamento não possuem vínculo com o aprender; ela reconhece que a escola não oferece o suporte necessário para que essa necessidade básica de seus alunos seja atendida, bem como suas próprias limitações para atuar nesse campo, mas acaba transferindo para o aluno a responsabilidade pela falta de vínculos com a aprendizagem. Ela não apresenta o que Takahashi (2011) chama de “senso de responsabilidade” do professor, ou seja, o reconhecimento do docente de que o modo como ele atua influencia no desenvolvimento dos alunos.

Considerando o papel das crenças de autoeficácia dos professores sobre o desenvolvimento dos alunos, observamos que a percepção ocasional de P16 sobre sua capacidade de ensinar alunos com problemas de ordem comportamental pode impactar na motivação e no desempenho dos próprios alunos frente aos desafios acadêmicos. Bzuneck (2009) explica que alunos com senso de autoeficácia mais robustos aplicam mais esforço, são mais persistentes, aplicam estratégias de aprendizagem mais adequadas, são mais autorregulados e têm mais facilidade para se engajar cognitivamente no processo de aprendizagem.

Para P20, é necessário conhecer o aluno e avaliar como os comportamentos inadequados comprometem a aprendizagem; nesse sentido, a percepção de autoeficácia depende também da variável “aluno”. Essa afirmação da professora é importante, pois na escola é possível encontrarmos alunos com problemas de comportamento em virtude de condições diferentes que variam desde questões decorrentes de transtornos no desenvolvimento, como o TEA, Transtornos de Aprendizagem, como o TDAH, ou mesmo questões de ordem emocional, familiar, econômica ou apenas educacional. Nesse sentido, a professora foi ponderada e expressa ter consciência de que as respostas educacionais que ela deverá dar a cada criança com problemas comportamentais depende das características de cada aluno. Marchesi (2004) explica que as atitudes dos professores em relação à inclusão dependem da segurança que eles têm em suas habilidades profissionais e das dificuldades que eles imaginam que terão em função do tipo de deficiência do aluno.

Brioso e Sarriá (1995, p. 167) alertam para o quanto é complexo determinar as causas de distúrbios de comportamentos em uma criança, mas que, mesmo sem ter conhecimento da origem dos problemas é preciso responder a perguntas relevantes para a intervenção no contexto escolar, como: “O que provoca essa conduta? Quais são as reações da criança e que consequências tem sua conduta? Que mudanças ocorrem em seu comportamento, diante das diferentes reações dos adultos?”, pois

são as respostas a essas perguntas que permitem ao professor pensar em estratégias de comportamento visando ao seu controle.

A seguir apresentamos os relatos referentes às professoras com crença de autoeficácia insuficiente.

**Quadro 11-** Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para trabalhar com alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem e as situações que poderiam favorecer suas crenças.

| Professoras           | Nível da crença de autoeficácia | Situações que poderiam favorecer maior crença de autoeficácia (f)  |
|-----------------------|---------------------------------|--|
| P3, P6, P10, P14, P19 | Insuficiente                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência direta com alunos com NEE (4)</li> <li>- Conhecimentos específicos sobre as NEE (4)</li> <li>- Apoio e orientação da equipe pedagógica da escola (3)</li> <li>- Apoio, orientação e respaldo das instâncias administrativas (2)</li> <li>- Características pessoais do professor (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Cinco professoras apresentaram crença de autoeficácia insuficiente sobre suas capacidades de ensinar alunos com problemas de ordem comportamental. Buscamos identificar a quais fatores elas atribuem essa percepção e o que consideram que poderia ser feito para que se sentissem mais capazes.

Seguem os relatos de P3 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 5º ano uma aluna com DI) e de P10 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 5º ano um aluno com TDAH e Transtorno de Ansiedade Fóbica (TAF) e um aluno dislexo).

*“Não, não e não! Eu tive uma experiência não como professora, mas na coordenação, que foi quando a nossa escola recebeu três autistas de uma vez. Foi no ano retrasado. Foi enlouquecedor. Foi desesperador, foi a pior situação educacional que eu já vive na minha vida porque, mesmo estando na coordenação, eu sempre tentei ser muito parceira das meninas e eu sempre tive muita consciência da sala de aula, então eu via as angústias delas, eu dormia com os alunos, eu acordava com os alunos, tanto que eu tive Síndrome do Pânico e Depressão, seríssimo, eu fiquei quatro meses afastada e achei que nunca mais eu ia voltar a ser quem eu era, porque foi assim, enlouquecedor. Então eu não sei se eu vou me recuperar disso, eu acredito que sim, mas eu acho que, se eu chegar a pegar um aluno autista com os problemas que eu vivenciei na supervisão, eu não suportaria [...] olha, a escola não tem respaldo. Não tem respaldo, Gislaine. O que nós vivemos foi doentio, foi enlouquecedor... aí a secretaria vem, fica um dia e some. Não tem. Quem sabe o que tá*

*passando é o professor em sala de aula e a escola, quando a direção e coordenação são parceiras. Para o professor é desesperador. Desesperador” (P3).*

*“O comportamento eu penso que não, mas, assim, por exemplo, as atividades pedagógicas, eu tenho que entender que ele é inquieto, que precisa sair mais vezes da sala, que eu tenho que ter algumas exceções, mas não diferença entre eles” (P10).*

Destacamos a fala de P3, que nos dá dimensão do quanto experiências negativas interferem na percepção de autoeficácia e colaboraram para uma baixa percepção de autoeficácia. Outro aspecto apresentado no relato é o sentimento de desamparo e abandono por parte das instâncias administrativas que o professor enfrenta ao ter que lidar com casos mais difíceis. A literatura aponta que sob os ombros do professor da classe comum é que recai o maior “peso” da educação inclusiva (RODRIGUES, 2014), e P3 exemplifica em seu relato o quanto isso é recorrente na prática.

Ferreira (2014) encontrou relações significativas entre autoeficácia docente, Síndrome de Burnout e apoio administrativo. Professores que recebem apoio administrativo se consideram mais eficazes para o manejo de classe, enquanto professores que recebem pouco apoio administrativo tendem a ter autoeficácia mais baixa, falta de realização profissional e maior tendência a desenvolverem Burnout docente. A pesquisadora também constatou que os professores mais autoeficazes para o manejo de classe são os que se sentem mais preparados para a docência e os que recebem mais apoio dos seus pares.

P10, apesar de dizer que não se sente capaz de ensinar alunos com problemas comportamentais, reconhece que, em decorrência das dificuldades que o aluno apresenta para regular o próprio comportamento, é preciso que o professor adote algumas estratégias para lidar com os comportamentos diferentes do seu aluno, o que é um aspecto positivo, já que compreende que esses alunos precisam de um olhar atento, empático por parte do professor e de estratégias que deem respostas educativas adequadas às suas especificidades.

Observamos, nos relatos apresentados, que as professoras que apresentaram crenças de autoeficácia mais baixas para lidar com alunos que apresentam problemas comportamentais são as que tiveram experiências com alunos com quadros mais graves, como P3, que vivenciou, enquanto coordenadora pedagógica, o processo de adaptação de alunos autistas, e P10, que tinha um aluno com TDAH e Transtorno de Ansiedade Fóbica. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Baptista

(2013), que identificou que professores que têm alunos com problemas comportamentais e distúrbios emocionais apresentam maior nível de estresse e potencial mais alto para desenvolver doenças como Síndrome de Burnout.

Especialmente P3 explicitou de forma contundente a sua angústia frente às dificuldades que a escola enfrenta para incluir alunos com problemas comportamentais graves e a ausência de apoio institucional para lidar com essas situações. Sobre esse aspecto, Baptista (2013) ressalta que os apoios que os professores recebem afetam poderosamente suas condições de trabalho.

De modo geral, podemos concluir que tanto os professores que apresentaram crenças de autoeficácia positivas para ensinar alunos com problemas comportamentais quanto aqueles que expressaram crença de autoeficácia insuficiente para essa tarefa precisam passar por processos de formação mais específicos voltados para o manejo de classe, com embasamentos teóricos sobre o tema. A assessoria colaborativa é apresentada pela literatura como uma estratégia favorecedora para a formação de professores visando ao desenvolvimento de habilidades sociais docentes que reduzem a incidência de problemas de comportamento (MIURA; LIMA, 2017; ROSIN-PINOLA, 2009; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

#### 4.2.2 Autoeficácia para Identificar as Dificuldades dos Alunos com NEE

Uma das habilidades mais importantes para o professor de alunos com NEE é a identificação das dificuldades que o aluno apresenta para acessar o currículo escolar. Esse trabalho, que visa conhecer em detalhes as demandas educacionais dos alunos, é o ponto de partida para as ações pedagógicas que devem ser subsequentes a essa identificação.

No quarto volume da *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão* (ARANHA, 2003), há o direcionamento do que deve ser avaliado em relação aos alunos com NEE no contexto escolar, tendo em vista suas necessidades especiais: a) aspectos do desenvolvimento biológico, intelectual, motor, emocional, social, de comunicação e linguagem; b) competência curricular do aluno em relação aos conteúdos curriculares; c) estilo de aprendizagem, como: níveis de motivação, atenção, interesses, estratégias de aprendizagem, tipos de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições organizativas do ambiente físico que favorece o aprender. Porém, Gustsack

e Rech (2010) lembram que essa proposta é pouco conhecida pela maior parte dos professores que atuam na educação básica.

Consideramos que os professores da classe comum dificilmente terão capacidade técnica para avaliar os aspectos do desenvolvimento biológico dos alunos, uma vez que conhecimentos específicos são necessários para esse tipo de avaliação. Contudo, os resultados desses aspectos devem ser de conhecimento do professor, pois a disponibilização de recursos materiais, de acessibilidade e de estratégias é fortemente influenciada pelas especificidades das condições do desenvolvimento biológico do aluno. Por exemplo: reconhecer quais especificidades de locomoção, leitura e escrita de alunos cegos, de comunicação de alunos surdos, de interação social de alunos com TEA, de coordenação motora de alunos com Paralisia Cerebral (PC), entre outras.

Já a capacidade de avaliar a competência curricular dos alunos e os estilos de aprendizagem são fundamentais aos professores da classe comum, e é especificamente em relação a essas habilidades que esperamos que os professores se reportem ao refletir sobre o quanto se julgam capazes de identificar as dificuldades dos alunos com NEE. Pesquisadores como Fierro (2004), Oliveira e Campos (2005), Fernandes e Viana (2009), entre outros, alertam que a detecção das dificuldades dos alunos não deve servir de base para a rotulação e prognósticos pessimistas sobre o desenvolvimento. A perspectiva que se defende é que a identificação das dificuldades deve ser utilizada para fins educativos, voltada para a intervenção pedagógica adequada.

As professoras que participaram deste estudo foram solicitadas a avaliar suas crenças de autoeficácia em relação a este saber procedimental a partir da pergunta: Você consegue identificar as dificuldades de seus alunos com NEE? O resultado geral desta categoria está expresso no quadro a seguir.

**Quadro 12-** Níveis de crença de autoeficácia das professoras para identificar as dificuldades dos alunos com NEE

| <b>Professoras</b>   | <b>Total</b> | <b>%</b>   | <b>Níveis (f)</b> |
|--|--------------|------------|-------------------|
| P1, P3, P5, P7, P8, P10, P13, P14, P15, P16, P17, P19, P20 | 13           | 65         | Positiva          |
| P2, P4, P6, P9, P11, P12, P18                              | 7            | 35         | Ocasional         |
| Nenhuma  | 0            | 0          | Insuficiente      |
| <b>Total</b>   | <b>20</b>    | <b>100</b> |                   |

**Fonte:** a própria autora.

A maior parte das professoras (65%) apresentou crenças de autoeficácia positivas em relação à identificação das dificuldades dos alunos com NEE e 35% delas apresentaram crenças moderadas em relação a esse saber. Nenhuma professora apresentou crença de autoeficácia insuficiente para essa tarefa.

**Quadro 13-** Professoras com crença de autoeficácia positiva para identificar as dificuldades dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças

| Professoras  | Nível da crença de autoeficácia | Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)   |
|--|---------------------------------|--|
| P1, P3, P5, P7, P8, P10, P13, P14, P15, P16, P17, P19, P20 | Positiva                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento das atividades realizadas na sala de aula de modo individualizado e coletivo (12)</li> <li>- Parceria com a professora de apoio (3)</li> <li>- Conhecimento das NEE dos alunos (3)</li> <li>- Avaliação diagnóstica (2)</li> <li>- Autoformação (2)</li> <li>- Experiência profissional (2)</li> <li>- Formação inicial (1)</li> <li>- Formação continuada (1)</li> <li>- Apoio de especialistas (1)</li> <li>- Informações junto à família do aluno com NEE (1)</li> <li>- Conhecimento de recursos e estratégias de ensino diversificadas (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

As experiências diretas junto aos alunos, avaliando, observando, acompanhando a realização das atividades em sala de aula, em situações individuais e coletivas, foram as situações mais importantes citadas pelas professoras para a identificação das dificuldades dos alunos com NEE.

Apresentamos a seguir os relatos de P3 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 5º ano uma aluna com DI); P7 (Bióloga, Especialista em Educação Especial, que tinha em sua turma de 3º ano uma aluna com TEA, um aluno limítrofe e um aluno dislexo e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); e P19 (Pedagoga, que tinha em sua turma de 1º ano dois alunos com TEA e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) sobre como fazem a identificação das dificuldades dos alunos com NEE e em quais momentos:

*“Eu trabalho muito com o tête-à-tête. Eu gosto muito da correção do meu lado, então, assim, eu estou sempre com uma ilha em volta de mim. Os meus alunos, eu estou sempre sentada com três, quatro à minha volta, então sei o que eles não sabem. Eu sei por que eles estão ali do meu lado, os que têm dificuldade estão ali, tudo grudado à minha mesa (P3)*

*“Eu acho que no dia a dia que eu percebo isso. Quando eu lanço uma proposta, uma atividade e que de primeiro momento aquela criança não conseguiu fazer de um jeito e eu dou outras possibilidades, eu percebo em qual ela conseguiu fazer aquilo melhor, em que momento, com qual objeto, com que interação, né. Em que momentos ela conseguiu? Em dupla será que ela vai melhor pra fazer aquela atividade? Com um objeto de apoio, com material visual, eu acho assim, no dia a dia e baseado também em questões de estudo mesmo. [...] (P7).*

*“[...] observando, estando próxima, conversando muito com a professora de apoio porque passa bastante tempo mesmo e é quase os ouvidos e a boca das crianças, então é possível perceber... No dia a dia. As atividades são todas adaptadas porque a gente, dando uma primeira atividade, dá pra perceber o que não é capaz, não está conseguindo aquela atividade, então nós percebemos que tem que adaptar e já vem com um histórico, então mais ou menos a gente conhece. Então é através das atividades mesmo, através da oralidade porque a gente quer saber como a criança está pensando, o que ela está pensando, apesar de eles terem problemas de comunicação e não falarem muito, fica um pouco difícil, mas a gente vê pelas atividades, pela conversa com a professora de apoio” (P19).*

Conforme podemos observar nos relatos de P3 e de P7, as professoras conseguem identificar as dificuldades dos seus alunos com NEE e buscam estratégias para lidar com elas. Brasil (2006) explica que conhecer as necessidades dos alunos é um dos aspectos mais importantes do fazer pedagógico, pois a partir dessa identificação é que o professor pode estabelecer objetivos e planejar sua intervenção visando à remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos.

As experiências diretas junto aos alunos com NEE se mostraram a fonte de autoeficácia mais determinante em relação a essa habilidade. As professoras relataram situações envolvendo o acompanhamento e observação das atividades realizadas pelos alunos individual e coletivamente como as estratégias mais eficazes para a identificação das dificuldades que eles apresentam, aliadas ao conhecimento das características da deficiência ou transtorno. Especialmente os procedimentos relatados por P7 encontram respaldo nas orientações de Brasil (2006), que explica que a avaliação para identificação das NEE não deve ser reduzida aos momentos formais de avaliação e aos instrumentos e técnicas com esse fim; deve ser alvo de avaliação todo o contexto em que o aluno está inserido, o clima da sala de aula, os recursos utilizados, o espaço físico, os apoios, os objetivos.

P7 apresenta elementos em seu relato que evidenciam que há um processo contínuo de reflexão sobre as estratégias por ela empregadas, que favoreceram ou

não os alunos em determinadas atividades. Takahashi (2011) constatou que professores com senso positivo de autoeficácia aproveitam os resultados obtidos com a avaliação dos alunos para refletir sobre seus métodos e estratégias de ensino e recursos utilizados como forma de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

P19 explicita a preocupação em adaptar as atividades até que possa identificar o que o aluno aprendeu e, para isso, conta com o olhar cuidadoso e a experiência da professora de apoio à inclusão. Brasil (2006) explica que, na perspectiva da educação inclusiva, todos os profissionais que lidam com o aluno devem participar da identificação das NEE e que o diálogo e as observações são ferramentas importantes desse processo de identificação.

Sete professoras apresentaram crença de autoeficácia ocasional para identificar as dificuldades dos alunos com NEE, e as situações identificadas como as que favorecem o desenvolvimento da percepção de autoeficácia dessas professoras não apresenta novidades em relação às que apresentaram crença positiva em relação à identificação das dificuldades dos alunos com NEE, conforme mostramos no quadro a seguir.

**Quadro 14-** Professoras com crença de autoeficácia ocasional para identificar as dificuldades dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças

| Professoras                   | Nível da crença de autoeficácia | Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)   |
|-------------------------------|---------------------------------|--|
| P2, P4, P6, P9, P11, P12, P18 | Ocasional                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento das atividades realizadas na sala de aula de forma individualizada (3)</li> <li>- Formação em serviço (1)</li> <li>- Formação continuada (1)</li> <li>- Experiência profissional (1)</li> <li>- Por meio da observação da dificuldade específica que o aluno apresenta (1)</li> <li>- <i>Feedbacks</i> da professora de apoio (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Vejamos o exemplo dos relatos de P2 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 4º ano uma aluna com PC (e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão), P11 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 2º ano um aluno com Síndrome de Down e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e P18 (Graduada em Matemática, Especialista em Educação Matemática e Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 1º ano uma aluna com DI e um aluno

com Paralisia Cerebral e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“Primeiro porque você tem que sentar junto, fazer uma pequena avaliação, então é difícil, não é toda hora que você consegue sentar junto, mas eu acho que é a partir disso, você fazer uma avaliação, sentar junto e ver o que ele está precisando, aonde ele está indo, o que está fazendo. É complexo. Mas eu gosto muito assim, às vezes quando tem auxiliar na sala, eu peço para ela ir atendendo as crianças que têm facilidade e eu vou atendendo os que têm dificuldade” (P2).*

*“É que fica um abismo muito grande, que nem no momento, que nem a criança que tem Down agora, a criança que não conversa, que não conhece o alfabeto, não sabe nada de letras enquanto eu já tô trabalhando com os outros, né, até dezenas, centenas, milhar então é muito grande assim a distância entre eles, então é difícil você identificar a defasagem ou que ele precisa ali, só assim, só no tempo dele né, ao longo do tempo a gente foi aprendendo que esse aluno com Down agora ele consegue sequenciar, fazer assim a coordenação dele, então são coisas bem mínimas né, e a gente tenta trabalhar coordenação motora, letras ainda não, a oralidade muito pouquinho” (P11).*

*“A G. demora um pouco para aprender, né, agora não sei também se eles têm tantas atividades diárias porque eles chegam cansados, né. Mas eu vejo o motor... pra andar, pra correr, nas aulas de Educação Física dependendo da atividade não podem participar, quando é um passeio, a gente programa um passeio mesmo ao redor da escola fica mais difícil, né. Agora o P. é difícil um retorno com ele... agora eu trabalhei uma avaliação bem simples para a M. (Professora de Apoio) fazer, mas ainda não deu tempo de conversar com ela para ver o resultado porque ela trabalha com ele bastante as formas, as cores...” (P18).*

Nos relatos elas apontam, tanto para a identificação das dificuldades em relação ao nível de competência curricular dos alunos (P2 e P11), quanto para a avaliação dos aspectos relacionados às habilidades motoras, sociais, de comunicação (P11 e P18). Porém, não mencionam a observação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos durante a realização ou participação nas atividades, ou a análise dos recursos e estratégias didáticas empregadas que podem ser facilitadoras ou limitadoras da aprendizagem. Denotam que a observação das dificuldades está centrada na figura do aluno, sem a devida reflexão se o contexto favorece ou desfavorece a aprendizagem.

P2 explicou que acredita ser bastante complicado identificar as dificuldades dos alunos com NEE, não porque ela não saiba usar as estratégias necessárias para esse fim, mas porque não dispõe do tempo necessário para fazer tal investigação. Seu relato evidencia que ela não se apropriou da essência do processo de identificação

das NEE. Para Brasil (2006), a observação é um dos principais e mais recomendados instrumentos para coletar dados no contexto escolar, e a sala de aula é o cenário onde se dá o desenvolvimento da participação e aprendizagem, por isso a falta de tempo para avaliação de forma individualizada não pode ser aceita como justificativa para o desconhecimento das dificuldades dos alunos com NEE. Acompanhar o modo como o aluno realiza as atividades, as dificuldades enfrentadas, os comandos adicionais necessários, os recursos utilizados depois de se propor uma atividade, é um momento não sistematizado de avaliação, mas que oferece dados contextuais importantes sobre as dificuldades e ajustes que precisam ser feitos para atender às necessidades do aluno.

P11 afirma que nem sempre consegue identificar as dificuldades pedagógicas de seu aluno com NEE e explica que um dos motivos é o ritmo de aprendizagem lento que o aluno apresenta e a dificuldade de comunicação. Apesar de não se sentir confiante em sua capacidade para identificar as dificuldades dos alunos com NEE, ao indicar que seu aluno com Síndrome de Down tem dificuldades de comunicação e coordenação motora, que não reconhece o alfabeto e os números, ela evidencia as principais dificuldades do seu aluno. Contudo, seu maior desafio parece ser partir das dificuldades identificadas para o planejamento e execução de ações que visem à superação gradativa de tais dificuldades, bem como conciliar o ritmo de atividades da turma com o atraso de aprendizagens que o aluno com NEE apresenta.

P18 relata que consegue identificar as dificuldades motoras dos seus dois alunos, dificuldades essas que são visíveis e que impactam diretamente na participação deles em atividades ao ar livre, envolvendo a locomoção, já que uma aluna anda com dificuldade e o outro faz uso de carrinho específico para locomoção e não se locomove com autonomia. Quanto à identificação das dificuldades de aprendizagem, ela identifica que a aluna G. tem ritmo de aprendizagem mais lento; quanto ao aluno P., que tem PC, ela explica que organiza um instrumento avaliativo e que é a professora de apoio quem aplica; neste sentido, P18 fica na dependência do *feedback* da professora de apoio para saber com mais clareza as dificuldades do seu aluno.

Vitaliano (2019) explica que o professor deve saber qual é o nível de apoio que o aluno necessita, podendo variar desde o apoio total para a realização da maior parte das atividades, aos apoios parciais, que envolvem ajuda física, às de comunicação que podem ser verbais ou visuais. Observamos no relato de P18 que a aluna com PC recebe apoio intensivo da professora de apoio à inclusão e que ela, enquanto

professora regente, não tem envolvimento significativo com as atividades voltadas para essa aluna, desde o planejamento aos aspectos voltados para a avaliação das NEE e da aprendizagem. Percebemos que há uma divisão de tarefas entre P18 e a professora de apoio e não um trabalho colaborativo de avaliar, planejar e intervir juntas.

Vitaliano (2019) identificou, por meio do desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, que as professoras apresentavam baixas expectativas sobre as possibilidades de desenvolvimento de uma aluna com PC incluída numa turma de Educação Infantil. As intervenções junto à aluna se restringiam aos cuidados voltados para higiene e alimentação, com poucos estímulos e contatos e sem a participação nas mesmas atividades que os demais alunos do grupo. Uma professora demonstrou forte sentimento de despreparo e desalento diante de suas dificuldades em atender a aluna. A pesquisadora explicita que as baixas expectativas da professora, aliadas à falta dos conhecimentos necessários sobre a deficiência da aluna, implicavam em ações inadequadas no contexto educacional. Contudo, ressalta em seu estudo, que quando a escola recebe as orientações necessárias e tem subsídios teóricos e legais para justificar a necessidade de recursos humanos e materiais adequados às necessidades do aluno, há o favorecimento do desenvolvimento social, cognitivo e acadêmico dos alunos com NEE e o desenvolvimento profissional do professor, que aprende a lidar de forma adequada com as demandas de seu trabalho, aprende a atuar de forma colaborativa e se sente mais motivado e confiante nas possibilidades de trabalhar com a inclusão.

Nozi (2013, p. 86) ponderou que o conhecimento científico sobre as especificidades das NEE é importante para que o professor identifique as dificuldades de seus alunos, pois “caso contrário o que pode ocorrer é a dissimulação das dificuldades observadas ou mesmo a criação de rótulos e encaminhamentos pedagógicos inadequados com base em conhecimentos de senso comum”, ou mesmo a terceirização da tarefa de identificar as necessidades específicas dos alunos, como comentam Nozi, Vioto e Vitaliano (2018) e identificamos no relato de P18.

Observamos nos relatos que as professoras não se apropriaram de uma das características do conceito de NEE, que consiste justamente na avaliação dos problemas dos alunos a partir de um olhar relativo e contextual. Marchesi (2004, p. 20) explica que:

A avaliação dos problemas dos alunos não deve centrar-se unicamente neles mesmos, mas levar em conta o contexto no qual se produz a aprendizagem: funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia empregada e os critérios de avaliação utilizados. Os problemas de aprendizagem dos alunos são determinados, em grande medida, por seu ambiente familiar e social e pelas características da própria escola.

É preciso que a escola compreenda que na perspectiva da educação inclusiva a ênfase deve ser dada nas respostas educativas que o contexto educacional é capaz de dar ao aluno em termos de estratégias e recursos necessários; conhecer, inclusive, a influência que o contexto familiar, social e escolar tem em relação à manifestação das dificuldades dos alunos, conforme explicita Marchesi (2004). Para que se possa remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos é necessário primeiramente identificá-las e compreender os fatores que estão relacionados a elas, o que implica num trabalho coletivo que visa à facilitação do aprender (CARVALHO, 2018).

As crenças de autoeficácia dos professores poderão ser incrementadas para a identificação das dificuldades dos alunos com NEE na medida em que o conceito de NEE for discutido à luz de conhecimentos teóricos e práticos na formação inicial, continuada e em serviço de professores. Estratégias que partam de experiências vicárias se apresentam potencialmente favorecedoras do desenvolvimento das crenças de autoeficácia para a inclusão (MARTINS, 2018) e no caso da identificação das dificuldades dos alunos com NEE podem ser efetivas por meio de estudos de caso, por exemplo.

#### 4.2.3 Autoeficácia para Identificar as Potencialidades dos Alunos com NEE

Tão importante quanto identificar as dificuldades dos alunos com NEE é conhecer também suas potencialidades. É preciso que o olhar do professor esteja voltado não apenas para os déficits que o aluno apresenta, mas também para o que ele já consegue fazer com autonomia ou com o apoio de alguém.

Bortolozzo (2007) lembra que identificar as potencialidades dos alunos é fundamental para o enriquecimento das oportunidades e estratégias pedagógicas de modo que o ensino seja mais atraente, significativo e motivador para eles. Do mesmo modo, Marchesi (2004) explica que o objetivo da avaliação das NEE deve ser também identificar o potencial de desenvolvimento dos alunos para selecionar o tipo de ensino,

recursos e estratégias complementares ou suplementares necessários para o atendimento de suas necessidades.

Para Santiago, Santos e Melo (2017), a avaliação das potencialidades implica na investigação dos caminhos percorridos pelos alunos para criar novas possibilidades, novos percursos de desenvolvimento atentando-se para as necessidades e possibilidades desse processo.

Bandura (*apud* AZZI; POLYDORO, 2010, p. 138) explica que “a crença do professor em sua eficácia docente determina, em parte, como ele estrutura as atividades acadêmicas, o que, como consequência, interfere no desenvolvimento acadêmico dos estudantes”. Depreende-se que, se o professor acredita que qualquer aluno pode aprender e que sua ação pedagógica pode ser potencializadora do desenvolvimento dos alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais etc., ele adotará práticas pedagógicas visando alavancar o desenvolvimento. Em contrapartida, quando o professor tem baixa expectativa sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, ele tende a ser menos motivado e comprometido em promover as condições de ensino adequadas ao desenvolvimento (BZUNECK, 2017).

No contexto da educação inclusiva, a literatura evidencia que os professores têm dificuldades de identificar até mesmo as potencialidades de alunos talentosos, como os que possuem AH/SD. Essa constatação alerta para a importância de que os professores tenham conhecimentos ampliados para o reconhecimento dos alunos com AH/SD e possam disponibilizar os estímulos adequados para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD (MARTINS; CHACON, 2014, 2016; MAIA-PINTO; FLEITH, 2004) e incluimos aqui todos os demais alunos da escola.

Omote (2004, p. 305) aponta que na perspectiva educacional inclusiva “a meta a ser colocada deve ser a de alcançar a realização e o desenvolvimento máximo de todas as pessoas, dentro das suas particularidades e possíveis limitações e potencialidades, em vez de visar ao máximo de produtividade” e é sob essa ótica que pretendemos apresentar e discutir a percepção de autoeficácia das professoras para a identificação das potencialidades dos alunos com NEE.

A seguir apresentamos como as professoras avaliaram sua capacidade para identificar as potencialidades dos seus alunos com NEE.

**Quadro 15-** Níveis de crença de autoeficácia das professoras para identificar as potencialidades dos alunos com NEE

| Professoras                               | Total     | %          | Níveis (f)                     |
|---|-----------|------------|--------------------------------|
| P5, P7, P10, P11, P12, P15, P17, P19, P20 | 9         | 45         | Positiva                       |
| P1, P4, P6, P13, P14, P16                 | 6         | 30         | Ocasional                      |
| P9, P18                                   | 2         | 10         | Insuficiente                   |
| P2, P3, P8                                | 3         | 15         | Não responderam a essa questão |
| <b>Total</b>                              | <b>20</b> | <b>100</b> |                                |

**Fonte:** a própria autora.

Observamos que apenas 45% das professoras apresentaram crença de autoeficácia positiva para identificar as potencialidades dos seus alunos com NEE; 30% apresentaram crença ocasional; 10% crença insuficiente; e 15% não responderam à pergunta direcionada a esse saber-fazer.

No quadro a seguir constam as situações que, na percepção das professoras, favorecem a capacidade de identificar as potencialidades dos alunos com NEE e as principais fontes de autoeficácia.

**Quadro 16-** Professoras com crença de autoeficácia positiva para identificar as potencialidades dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças

| Professoras                               | Nível da crença de autoeficácia | Situações que contribuem para a crença de autoeficácia (f)  |
|---|---------------------------------|---|
| P5, P7, P10, P11, P12, P15, P17, P19, P20 | Positivo                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação das atividades realizadas pelos alunos (6)</li> <li>- Convivência com o aluno com NEE (2)</li> <li>- Observação de estratégias específicas que são mais funcionais para o aluno (1)</li> <li>- Observação dos comportamentos dos alunos em relação à aprendizagem (1)</li> <li>- Por meio das inferências feitas pelos alunos (1)</li> <li>- Identificando as NEE do aluno (1)</li> <li>- Observações e avaliações diárias (2)</li> <li>- Diálogo frequente com o aluno (1)</li> <li>- Orientações gerais de especialistas no início do ano letivo (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

As experiências diretas foram as fontes mais importantes para os professores na percepção de suas capacidades para avaliar as potencialidades de alunos com NEE. Vejamos como as professoras P7 (Bióloga, Especialista em Educação Especial,

que tinha em sua turma de 3º ano uma aluna com TEA, um aluno limítrofe e um aluno dislexo e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); P10 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 5º ano um aluno com TDAH e TAF e um aluno dislexo); P12 (Graduada em História, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, que tinha em sua turma de 5º ano um aluno com DV e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); e P15 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e em Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 2º ano uma aluna com Síndrome de Down e uma aluna com Deficiência Auditiva (DA) e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) relataram como fazem essa identificação e em quais momentos.

*“Olha, eu acho assim, que identificar o potencial é a questão da observação mesmo, da vivência, de tá ali, junto, de não tá só aquela criança inserida na sua sala, mas a questão, assim, de conversa, de estar ali perto, de escutar aquela criança, de observar. Na minha sala essa aluna, ela tem muita dificuldade em alfabetização mesmo, ela não era PS1 [nível de escrita pré-silábico 1] hoje ela está silábica-alfabética, mas ela tem um potencial muito grande, eu acredito sim” (P7).*

*“Então, por exemplo, esse aluno que tem esse transtorno, ele é super crítico nessa parte de desenvolver, de se concentrar, de resolver uma situação problema, usar estratégias; ele fica um pouco agitado e não consegue ali, porque tem atividades que não tem tempo, né, que tem várias etapas, mas quando é uma aula expositiva-dialogada, ele interage, ele contribui, ele participa, então eu percebo essa diferença nele. E, por exemplo, se ele estiver numa sala em silêncio, sem estar aqui no meio de 28 alunos, sozinho pra fazer uma avaliação, o resultado é diferente daqui. Então lá, com menos barulho, com menos estímulos ele se sai melhor do que aqui” (P10).*

*“Há, eu acho que ele cresceu esse ano. É uma vitória, né? Quem viu lá no começo, não sei...eu vejo mudanças. Eu acho assim, que a gente tinha que gravar o primeiro dia e gravar no último pra gente, né, porque essas pequenas vitórias assim que alimentam o professor, se você não vê vitória você fica assim: ‘Meu Deus, eu não fiz nada!’ É difícil alguém valorizar o que você está fazendo, você sabe, né: pra criticar, pra dar bronca, pra falar que está errado aparece mil pessoas, mas pra falar: ‘que legal, parabéns’, não tem ninguém. Então é bem frustrante assim, você esperar isso...” (P12).*

*“Como eu te falei: é no dia a dia, na intervenção diária, de estar junto, você consegue ver o que pode ir mais além, sabe, aquilo que você vê que ela desenvolve mais porque tem coisas que eles não gostam, que eles têm dificuldades, que eles têm resistência, porque o Down, você sabe, ele tem essa...ele cansa muito fácil, então, assim, tem que ser atividades que ela consiga terminar, consiga ir até o fim, então tem que ser coisas pensadas nela, então não adianta assim eu pensar no todo, tem que pensar nela. Eu faço atividades para os meus alunos e*

*a dela tem que ser com letra maior, com tempo menor, se eu dou 10 coisas para os outros, para ela eu tenho que dar duas, com números menores, então, assim, tem que ser totalmente adaptada. Então, assim, quem trabalha sem adaptação eu não consigo nem imaginar” (P15).*

Segundo P7, é preciso, além de estar atenta ao modo como o aluno realiza as atividades, captar informações a partir do que ele diz em sala de aula. Acreditar que o aluno tem potencial também se mostra, para ela, como um fator determinante para que se veja potencialidades no aluno para além de suas limitações.

P10 reconhece que, apesar dos problemas de ordem comportamental, seu aluno com TDAH e Transtorno de Ansiedade Fóbica tem grande potencial para aprendizagem; especialmente nas atividades que demandam exposição oral, ela sabe que ele se sai muito bem, no entanto reconhece que a organização do ambiente e das estratégias pedagógicas podem favorecer ou desfavorecer o aluno.

A avaliação das potencialidades do aluno ao longo do ano letivo também pode servir como um parâmetro e estímulo ao professor sobre os resultados alcançados por meio de suas intervenções, conforme apontou P12. Ela também resente a falta de *feedbacks* positivos em relação ao trabalho realizado junto aos alunos com NEE, indicando que para ela a persuasão social é uma fonte importante de autoeficácia.

Segundo P15, é possível identificar as potencialidades de sua aluna com Síndrome de Down mediante os comportamentos que ela apresenta diante das atividades propostas. Ela relata que é necessário fazer algumas adaptações que atendem às necessidades de sua aluna e colaboram para que ela também se sinta mais motivada para a realização das atividades.

Um aspecto importante da avaliação é o reconhecimento do professor de que o mais importante e necessário é que o aluno apresente avanços em comparação ao desempenho dele mesmo em momentos anteriores. Qualquer criança, tenha ela ou não NEE, jamais deve ser comparada com outras crianças, mas valorizada pelos seus próprios avanços e conquistas. No paradigma educacional inclusivo, a comparação entre os alunos e a utilização de um mesmo critério ou mesmas medidas para crianças diferentes não é adequado (BEYER, 2005).

**Quadro 17-** Professoras com crença de autoeficácia ocasional para identificar as potencialidades dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças

| Professoras               | Nível da crença de autoeficácia | Situações que contribuem para a crença de autoeficácia (f)  |
|---------------------------|---------------------------------|---|
| P1, P4, P6, P13, P14, P16 | Ocasional                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parceria com a professora de apoio (1)</li> <li>- Observações e avaliações ao longo do ano letivo (1)</li> <li>- Observações gerais relacionadas ao aluno (4)</li> <li>- Informações do contexto familiar (1)</li> <li>- Observação das atividades realizadas pelos alunos (3)</li> <li>- Observação de estratégias específicas mais funcionais para o aluno (1)</li> <li>- Convivência com o aluno com NEE (1)</li> <li>- Observação dos estados físicos e emocionais do aluno (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Para as professoras que apresentaram crenças de autoeficácia ocasional para a identificação das potencialidades dos alunos com NEE, as experiências diretas também se constituem nas fontes mais importantes de autoeficácia.

Segue exemplos de relatos de P1 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 4º ano um aluno com TEA, três com DI e dois com TDAH e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e P16 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior e Mestre em Educação, que tinha em sua turma de 3º ano um aluno com TEA e três alunos com DI e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“Eu vou conhecendo ao longo do trabalho... assim, saber qual nível ele vai atingir eu acho muito complicado, não tenho conhecimento, tento ampliar os conhecimentos deles, mas saber de todas as capacidades eu acho bem difícil” (P1).*

*“Olha, de dois alunos eu consigo. A criança que tem Síndrome de Down e o aluno autista eu consigo sim, porque eles são crianças mais abertas, mas os dois alunos com deficiência intelectual, eles tem o quadro muito... tem uma que tem depressão, então ela é muito fechada, então até agora eu não descobri o que ela gosta, porque tudo o que é proposto ela faz, mas faz como uma obrigação. Não teve nenhuma atividade, nenhuma situação de sala de aula e fora de sala de aula que ela demonstrou interesse, algo que ela se sobressaiu” (P16).*

Para P1 é difícil saber as potencialidades dos alunos em diversas áreas. Ela ressalta que essa descoberta vai se dando ao longo do trabalho e as possibilidades vão sendo testadas na medida em que as atividades vão sendo desenvolvidas, ou

seja, de forma mais pragmática e embasada nas suas intuições. É importante que o professor compreenda que o potencial para a aprendizagem não é igual em todas as pessoas, mas único e singular e dependente das relações com o mundo físico e social (FREITAS, 2010), assim como o modo como cada aluno terá acesso ao currículo tem suas singularidades em função de condições físicas e sensoriais, por exemplo (BRASIL, 2001).

A formação inicial e continuada de professores para lidar com a diversidade de alunos é apontada por Reily (2010, p. 88) como um diferencial na atuação dos professores. Ela lembra que, quando os professores não dominam conhecimentos específicos para trabalhar com alunos com deficiência, acabam recorrendo à intuição ou à experiência dos colegas de trabalho, o que não é suficiente para atender de forma adequada esses alunos; sendo assim, melhor do que se apoiar na intuição é o professor “se apoiar na produção de conhecimento da área, consolidando saberes que dizem da prática, mas se apoiam na epistemologia”. Leonardo (2017) também verificou que os docentes acabam recorrendo à intuição, sem o devido embasamento teórico, ao terem que adaptar situações de ensino às necessidades dos alunos com NEE.

P16 relatou que esbarra na dificuldade de comunicação de dois de seus alunos com DI para conseguir identificar as suas potencialidades, pois eles não demonstraram interesse ou destaque em nenhuma das atividades por ela desenvolvidas. Avaliamos que, neste caso, valer-se da Arte, por exemplo, poderia ser uma forma de captar o modo como esses alunos compreendem e conceituam o mundo, conforme resultados obtidos por pesquisadores sobre o papel da expressão artística no processo de inclusão escolar (FERRACIOLI, 2018; FREITAS; PEREIRA, 2007; FREITAS, 2010; REILY, 2010) entre outros. Freitas (2010) lembra que, na perspectiva educacional inclusiva, a Arte tem um papel decisivo na promoção de avanços cognitivos nos alunos, pois permitem a manifestação criativa por meio de jogos simbólicos, uso de imagens, desenhos e linguagem, por exemplo.

Observamos no Quadro 17 que, dentre as situações apresentadas nos relatos das professoras como fontes de informação importantes para a identificação das potencialidades dos alunos, apenas uma mencionou a investigação junto à família do aluno sobre as atividades que o aluno realizava ou tinha interesse em desenvolver fora do ambiente escolar, por exemplo. A parceria entre escola e família de alunos com NEE é fundamental no processo de inclusão escolar, pois as expectativas de futuro das famílias sobre os alunos com NEE, a qualidade das comunicações

estabelecidas no ambiente familiar, a valorização e promoção da autonomia, por exemplo, são elementos que podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento dos alunos e devem fazer parte dos aspectos envolvidos na avaliação das NEE (BRASIL, 2006).

Além disso, Brasil (2006) orienta que a avaliação que visa identificar as potencialidades e NEE deve considerar, além do contexto escolar, os aspectos do contexto familiar que intervêm no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e nas condições que tanto a escola quanto a família propiciam para o atendimento das NEE e para exploração das potencialidades dos alunos. Tão logo sejam identificadas, é preciso a elaboração de propostas e de estratégias que visem minimizar dificuldades e explorar as potencialidades. A autora enfatiza que é urgente a participação das famílias para que haja melhorias no modo como a escola avalia os alunos com NEE.

**Quadro 18-** Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para identificar as potencialidades dos alunos com NEE e as situações que poderiam favorecer suas crenças

| Professoras | Nível da crença de autoeficácia | Situações que poderiam contribuir para a crença de autoeficácia (f) |
|-------------|---------------------------------|---|
| P9, P18     | Insuficiente                    | - Observação do trabalho realizado pela professora de apoio (2)     |

**Fonte:** a própria autora.

Apenas duas professoras apresentaram crença de autoeficácia insuficiente para identificar as potencialidades de seus alunos com NEE. Curiosamente, o pouco que conseguem identificar não advém da experiência direta junto aos alunos com NEE, mas do *feedback* e observação do trabalho da professora de apoio à inclusão que acompanha seus alunos.

Seguem os relatos de P9 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, que tinha em sua turma do 4º ano dois alunos com TEA, um aluno com TOD e DV e um aluno com Síndrome de La Tourette e contava com a presença de duas professoras de apoio à inclusão) e P18 (Graduada em Matemática e Especialista em Educação Matemática e Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 1º ano uma aluna com DI e um aluno com PC e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“Olha, apesar de ser uma turma bem difícil, eu penso assim que ele tem um cognitivo bom pra desenvolver, sabe, mas muitas vezes eu não consigo atingir, então fica defasado mesmo, porque eles precisariam de mais tempo, de mais atenção e aí eu não dou conta,*

*porque nem todos são medicados na minha sala [...] A gente fica frustrada, é uma sala que... um trabalho com tinta, como é que eu vou saber que esse meu aluno tem um potencial, tem habilidade pra pintura se eu não consigo desenvolver uma atividade com tinta na minha sala?” (P9).*

*“A G. não, e o P., ele se desenvolveu muito porque era uma criança que era só no carrinho de bebê, então hoje ela segura, segura nele e ele dá uns passinhos, ela [professora de apoio] trabalha muito o motor dele, ficar paradinho e ir se soltando” (P18).*

P9 atribui a dificuldade de identificar as potencialidades de seus alunos com NEE ao fato de eles não serem medicados e, em decorrência disso, demandarem mais tempo e atenção que os demais alunos, coisa que ela diz não conseguir dispensar a eles. Infelizmente, apesar de reconhecer que seus alunos têm capacidades para se desenvolverem, ela não adota estratégias que poderiam colaborar para esse processo e justifica que falta apoio da escola para melhorar seu trabalho. Ela se sente frustrada por não conseguir identificar as potencialidades de seus alunos em função de eles estarem numa sala de aula muito conturbada e algumas atividades se tornarem inviáveis. Pajares e Olaz (2008) ressaltam que um indivíduo pode se sentir impedido de implementar ações em virtude de limitações factuais ou fruto de suas suposições. No caso desta professora, ela justifica que limitações sociais, como a ausência de apoio da escola e os comportamentos inadequados dos alunos, dificultam a realização do trabalho junto aos alunos com NEE.

P18 parece que não conseguiu se aproximar suficientemente de seus alunos – G. que tem diagnóstico de DI e P. com diagnóstico de PC – para conhecer suas potencialidades. O pouco que ela consegue identificar se refere ao desenvolvimento motor do aluno, observando o trabalho da professora de apoio à inclusão. Destacamos a importância a atuação colaborativa entre a professora de apoio à inclusão e a professora regente de turma neste contexto, pois o trabalho em parceria é fundamental para que possam ser identificadas as barreiras para aprendizagem dos alunos com NEE, as possibilidades de desenvolvimento e, assim, elaborar estratégias, definir objetivos, selecionar recursos e materiais adequados às necessidades dos alunos. No entanto, o que é mais comum identificarmos no contexto escolar é a atuação isolada do professor de apoio à inclusão, num trabalho solitário no qual ele acaba sendo o único responsável pelo processo de inclusão do aluno, conforme identificou Prado (2016).

Bortolozzo (2007) afirma que tão importante quanto conhecer as dificuldades dos alunos é reconhecer suas potencialidades, pois, por meio desse reconhecimento, o professor poderá buscar estratégias que aprimorem as capacidades dos alunos e tornem o ensino mais significativo e motivador. No entanto, observamos nos relatos das professoras que as que apresentaram crenças de autoeficácia positiva conseguem precisar em quais áreas seus alunos apresentam potencialidades, como P10, que observa o quanto seu aluno com TDAH é crítico e tem bom desempenho na expressão verbal, e P12, que observa o quanto seu aluno cego desenvolveu maior autonomia durante o ano letivo. Já as professoras com crença ocasional e insuficiente têm mais dificuldades de identificar de forma específica habilidades e interesses de seus alunos com NEE, especialmente P9 e P14, que atribuem suas dificuldades à agitação da turma e às dificuldades de comunicação e motivação dos alunos.

Observamos nos resultados obtidos nessa categoria que as estratégias utilizadas pela maior parte das professoras para a identificação das potencialidades dos alunos tendem a se limitar à observação no contexto coletivo de como eles realizam e reagem diante das atividades escolares, de modo espontâneo, e não sistematizado. Isso não seria um problema, desde que essas observações fossem acompanhadas de registros e reflexões “embasadas pelas análises das situações cotidianas, acrescidas dos conhecimentos teóricos sobre o processo em foco” (TOLEDO; VITALIANO, 2012, p. 331), que são estratégias formativas que ajudam os professores a reorganizarem suas práticas em favor do desenvolvimento dos alunos com NEE. Além disso, a subjetividade do professor para a identificação dos talentos dos alunos costuma ser uma interferência negativa (PÉREZ, 2013).

A fragilidade dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores para a identificação das potencialidades dos alunos com NEE aponta para a importância de que se estabeleça um trabalho colaborativo entre escola, família e demais profissionais envolvidos no atendimento a esses alunos. Essas parcerias podem favorecer a elaboração de indicadores a partir da identificação das condições de desenvolvimento e das potencialidades dos alunos e contribuir com a adoção de estratégias e a disponibilização de recursos que podem potencializar oportunidades de aprendizagem para um desenvolvimento global (BRASIL, 2006).

Martins (2018) constatou que as crenças de autoeficácia em professores para o processo de inclusão de alunos com AH/SD e DI teve incremento a partir de um curso fundamentado na exploração das experiências vicárias, valendo-se da discussão de vídeos, estudos de caso, trocas de experiências etc. Para os

participantes do estudo, a aquisição de conhecimentos e habilidades mudou suas perspectivas sobre o trabalho junto a esses alunos, a capacidade de promover a aprendizagem deles e, conseqüentemente, de responder adequadamente a suas NEE.

Se as crenças de autoeficácia atuam como mediadoras “entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e a própria *performance*” (BZUNECK, 2009, p. 119), acreditamos que investir na formação de professores para que eles tenham convicção de que possuem capacidades de identificar as potencialidades dos alunos com NEE é importante, pois do nível dessa crença depende, em parte, a seleção dos recursos e estratégias mais adequados para essa tarefa.

#### 4.2.4 Autoeficácia para Atender as Necessidades de Cada Aluno

Não basta que o professor identifique as dificuldades e potencialidades dos alunos. Essa identificação só tem sentido quando utilizada como parâmetro para o planejamento da intervenção pedagógica e para minimizar ou superar as dificuldades identificadas ou incrementar as potencialidades percebidas; caso contrário, servirá apenas para constatação e exclusão.

Conforme nos lembra Martins (2018), o termo “inclusiva” reforça o dever da escola em promover o desenvolvimento pleno de todos os alunos, sem distinção, embora ainda se constate a dificuldade de ela cumprir esse dever.

Para Rodrigues (2014, p. 18-19, grifos do autor) “**ensinar todos os alunos sem deixar nenhum para trás**” deveria ser o *slogan* para a formação de professores na perspectiva educacional inclusiva e ser a meta não só dos professores, mas das escolas como um todo. Não deixar nenhum aluno para trás significa, conforme explica o autor, oferecer os recursos e os apoios que os alunos precisam em todos os momentos que eles se fizerem necessários. Mas, para tanto, é preciso que os professores “consigam antecipar, avaliar e intervir de forma a ultrapassar as barreiras que se criaram”.

Enfrentar os desafios impostos pela carência de recursos humanos e materiais, pela exiguidade de conhecimentos teóricos e metodológicos adequados às necessidades dos alunos pode fomentar sentimento negativos nos professores, como desânimo e despreparo (MARTINS, 2018). Ultrapassar esses desafios requer dos professores a conquista de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como o

desenvolvimento de características pessoais consideradas importantes para o processo educacional inclusivo (NOZI; VITALIANO, 2012, 2014, 2015, 2017, 2019), com destaque para as crenças de autoeficácia dos professores (BZUNECK, 2017). Por isso, as professoras foram solicitadas a avaliar se se julgavam capazes de atender as necessidades dos alunos com NEE.

Conforme podemos observar no Quadro 19, apenas 40% das professoras apresentaram crença de eficácia positiva para essa tarefa, 30% apresentaram crença ocasional, 20% crença de autoeficácia insuficiente e 10% das professoras não responderam a essa questão.

**Quadro 19-** Níveis de crença de autoeficácia das professoras para atender as necessidades de cada aluno

| <b>Professoras</b>                  | <b>Total</b> | <b>%</b>   | <b>Níveis (f)</b>              |
|-------------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|
| P2, P3, P9, P14, P15, P16, P19, P20 | 8            | 40         | Positiva                       |
| P1, P4, P5, P8, P13, P17            | 6            | 30         | Ocasional                      |
| P10, P11, P12, P18                  | 4            | 20         | Insuficiente                   |
| P6, P7                              | 2            | 10         | Não responderam a essa questão |
| <b>Total</b>                        | <b>20</b>    | <b>100</b> |                                |

**Fonte:** a própria autora.

De modo específico, observamos que esta foi uma das duas únicas categorias em que professoras que apresentaram com mais frequência crenças de autoeficácia positivas, como P17, apresentaram crenças ocasionais. Professoras que com maior frequência apresentaram crenças de autoeficácia insuficientes, como P11, P12 e P18, não se julgaram capazes de atender às necessidades dos alunos com NEE, como apresentaremos nos relatos a seguir.

As situações identificadas nos relatos que mais favorecem o incremento da percepção de autoeficácia das professoras em relação a essa habilidade foi o conhecimento de recursos e estratégias de ensino diversificadas, o conhecimento das especificidades dos alunos com NEE e a parceria com a professora de apoio à inclusão.

**Quadro 20-** Professoras com crença de autoeficácia positiva para atender as necessidades de cada aluno e as situações que favoreceram suas crenças

| Professoras                         | Nível da crença de autoeficácia | Situações que contribuem para a crença de autoeficácia (f)   |
|-------------------------------------|---------------------------------|--|
| P2, P3, P9, P14, P15, P16, P19, P20 | Positiva                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento de recursos e estratégias de ensino diversificadas (2)</li> <li>- Trabalho em parceria com a professora de apoio (2)</li> <li>- Formação específica (1)</li> <li>- Experiência profissional (1)</li> <li>- Por meio da identificação da dificuldade específica que o aluno apresenta (1)</li> <li>- Formação e experiência para avaliação de alunos com NEE (1)</li> <li>- Observação dos comportamentos e atividades do aluno em sala de aula (1)</li> <li>- Conhecimento de recursos e estratégias de ensino diversificadas (1)</li> <li>- Atendimento individualizado (1)</li> <li>- Parceria com a família do aluno (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Apresentamos os relatos de P2 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 4º ano uma aluna com PC e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e P19 (Pedagoga que tinha em sua turma de 1º ano dois alunos com TEA e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“Eu acho que sim, acho que a gente consegue sim. Mas vai da experiência, eu acho que não adianta só o estudo, as duas coisas são importantes” (P2).*

*“Muitas vezes eu sinto o seguinte: essa criança não vai ter autonomia ou não vai ter condição de que esse enfrentamento seja sozinho. Falar assim que o professor regente tem condição de dar um atendimento individual constante, não é possível. Porque é assim, você está desenvolvendo a autonomia de todos e você tem que dar um apoio a todos, e às vezes essa criança precisa que você sente ali e fique. Então o que você vai fazer? Elaborar estratégias. Primeiro saber, assim, o que compromete essa dificuldade? E aí você começa a investigar e aí você fala assim: ‘eu vou precisar de apoio da família’” (P19).*

P2 frisa que alinhar teoria e prática é fundamental para o sucesso das intervenções pedagógicas junto aos alunos com NEE e que a experiência profissional também é uma variável importante. Martins (2018) avalia que as experiências dos professores são importantes, mas que só têm sentido quando provocam uma reflexão crítica sobre a prática tendo como subsídio a fundamentação teórica. Por isso, as

experiências vicárias são especialmente importantes na promoção da autoeficácia docente para o trabalho na perspectiva educacional inclusiva, pois promove a aquisição de conhecimentos que provêm da discussão coletiva de forma crítica e reflexiva sobre o contexto escolar.

P19 apresenta um dilema comum à maior parte dos professores de turmas inclusivas: como promover o desenvolvimento e autonomia dos alunos com NEE e dos demais alunos ao mesmo tempo? Importantíssimo é o reconhecimento desta professora de que sozinhos os alunos não conseguem avançar e de que precisam de intervenção. Tendo em vista a dificuldade que pode ser para o professor ajudar o aluno a superar algumas dificuldades apenas durante o período em que ele está na escola regular, ela reconhece que estabelecer parceria com as famílias é fundamental.

De acordo com as Dez medidas para a equidade em Educação, publicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “reforçar os laços entre a escola e a família para ajudar os pais desfavorecidos a saberem apoiar os seus filhos nos estudos” (RODRIGUES, 2014, p. 9) está entre as três recomendações práticas para a educação inclusiva.

**Quadro 21-** Professoras com crença de autoeficácia ocasional para atender as necessidades de cada aluno e as situações que favoreceram suas crenças

| Professoras              | Nível da crença de autoeficácia | Situações que contribuem para a crença de autoeficácia (f)   |
|--------------------------|---------------------------------|--|
| P1, P4, P5, P8, P13, P17 | Ocasional                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por meio da identificação da dificuldade específica que o aluno apresenta (6)</li> <li>- Conhecimento de recursos e estratégias de ensino diversificadas (2)</li> <li>- Orientação específica da coordenação pedagógica (1)</li> <li>- Trabalho em parceria com a professora de apoio (1)</li> <li>- Trabalho em parceria com a professora da SRM (1)</li> <li>- Trabalho em parceria com professores auxiliares (1)</li> <li>- Experiência profissional (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Sete professoras apresentaram crenças de autoeficácia ocasional para atender as necessidades dos alunos com NEE. Aliado às experiências diretas junto aos alunos, o trabalho colaborativo com a coordenação pedagógica, com as professoras auxiliares, com a professora de apoio à inclusão e com a professora da SRM colaboraram para a constituição de autoeficácia de três professoras.

De modo geral, elas se colocam duvidosas quanto à própria capacidade de intervir em relação às necessidades dos alunos com NEE e ressaltam que não é em

todos os momentos da aula que conseguem fazer o que é necessário para ajudá-los a superar as dificuldades.

Vejamos os exemplos de relatos de P1 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 4º ano um aluno com TEA, três com DI e dois com TDAH e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e P17 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Mestre em Educação, que tinha em sua turma de 5º ano, um aluno com DI e um aluno com TOD):

*“Depende do conteúdo, né, por exemplo, em Matemática, se eu ver que ele está com dificuldades em efetuar os cálculos, eu sei que eu vou ter que recorrer a outras estratégias para ensinar...depende muito do conteúdo. Em Língua Portuguesa, por exemplo, se a criança está com dificuldade na leitura, eu já sei que eu tenho que recorrer a textos mais curtos, de repente uma letra que ele já tem domínio...é o replanejamento do trabalho mesmo” (P1).*

*“Nem sempre. Nem sempre de imediato. Vai muito da tentativa e erro. Vai por aqui, não dá certo, vai por ali...[...] A gente tem, assim, as colegas que tão sempre... é uma escola que tem bastante alunos de inclusão e a gente tem a sala de recursos aqui que facilita bastante. Eu sempre procuro as meninas da sala de recursos, eu sempre tô conversando informalmente pra gente tentar ver a melhor forma de agir com cada um deles. E elas são sempre abertas também, mas é mais na informalidade que a gente vai buscar ajuda [...] Às vezes a gente fica perdido sem saber aonde buscar e por vezes também bate uma escassez de ideias que se não for alguém chegar e te ajudar: ‘olha, faz isso, faz aquilo’, parece que a gente trava” (P17).*

P17 explicita que nem sempre consegue atender as necessidades de seus alunos com NEE. Ela relata que há a alternância de experiências bem-sucedidas e outras pouco eficazes, o que faz com que ela sinta dúvidas sobre a sua capacidade de atender às necessidades de seus alunos com NEE. Bzuneck (2009) explica que as experiências de êxito são imprescindíveis para o incremento da autoeficácia, ou seja, obter resultados positivos informa a pessoa de que ela dá conta de fazer com êxito tarefas similares, enquanto situações repetidas de fracasso empobrecem o senso de autoeficácia.

**Quadro 22-** Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para atender as necessidades de cada aluno e as situações que poderiam favorecer suas crenças

| Professoras        | Nível da crença de autoeficácia | Situações que poderiam contribuir para a crença de autoeficácia (f)  |
|--------------------|---------------------------------|--|
| P10, P11, P12, P18 | Insuficiente                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação dos comportamentos e atividades do aluno em sala de aula (2)</li> <li>- Formação em serviço (2)</li> <li>- Formação específica (1)</li> <li>- Parceria com instituições especializadas (1)</li> <li>- Relação teórico-prática, por meio da experiência junto ao aluno (1)</li> <li>- Trabalho em parceria com a professora de apoio (1)</li> <li>- Conhecimento de recursos e estratégias de ensino diversificadas (1)</li> <li>- Orientação específica da coordenação pedagógica (1)</li> <li>- Parceria com a família do aluno (1)</li> <li>- Apoio institucional (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

As professoras P10 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 5º ano um aluno com TDAH e TAF e um aluno dislexo) e P12 Graduada em História, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que tinha em sua turma de 5º ano um aluno com DV e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão. Seguem seus relatos:

*“Às vezes, não. Por exemplo, eu tenho uma sala com 29 alunos, três alunos que merecem uma atenção especial, eu não tenho como auxiliar todos os dias; por exemplo, esse aluno que tem o transtorno, eu falo porque é o caso mais crítico na minha sala, ele tem esse transtorno então ele precisa de alguém ao lado dele o tempo inteiro, assim, legalmente não existe esse amparo, não tem liberação para caso assim, mas eu vejo a produção dele, só que eu tenho que atender os outros alunos também. O ideal seria que eu ficasse mais tempo com ele, mas não consigo contemplar esse tempo ao lado dele, mediando, junto, com, de repente, mais atividades concretas com ele...” (P10).*

*“Na maioria das vezes, não”. Quando eu não consigo solucionar, porque identificar você está vendo, mas você não consegue solucionar. A gente fica triste, né, não dá pra você absorver tudo, senão a gente larga a profissão, mas você fica bem frustrada, você sai assim...” (P12).*

P10 afirma que esbarra na dificuldade de ter que atender uma turma numerosa e ter um aluno especificamente que precisaria de alguém para modelar seu comportamento a todo momento. Pintoco (2017) constatou que, para os professores, o número de alunos por sala é um dos aspectos que dificultam práticas pedagógicas inclusivas.

Para P12, é possível identificar as dificuldades, mas difícil é identificar as estratégias necessárias para sua superação. Ela afirma que é frustrante para o professor essa constatação, mas que também é necessário que o professor não absorva toda a responsabilidade em relação ao aluno para si; caso contrário, abandona a profissão. Ela valoriza a formação em serviço, especialmente quando há a parceria com os centros de apoio especializado, já que, no seu caso, ela tem um aluno cego que demanda muitas adaptações. Ela lembra que, quando o professor está em contato com o aluno real, é mais fácil aliar teoria e prática.

De modo específico, buscando de certo modo suprir a lacuna existente entre a constatação das NEE dos alunos e práticas pedagógicas que eliminem barreiras que dificultam o acesso ao currículo escolar, pesquisadores como Nunes e Madureira (2015) e Prais (2017) têm se dedicado a pesquisar a planificação do ensino na escola inclusiva a partir dos subsídios do DUA. Estudos apontam para o sucesso de práticas pedagógicas ancoradas nessa proposta, uma vez que elas: procuram reduzir as barreiras de aprendizagem para todos os alunos; mantêm altas expectativas de aprendizagem para todos os alunos; ajudam os professores a adequar objetivos, estratégias, recursos materiais e de avaliação, de modo que a aprendizagem de todos os alunos é favorecida e suas práticas pedagógicas aprimoradas (NUNES; MADUREIRA, 2015). No entanto, as pesquisadoras ressaltam para a importância de que os cursos de formação de professores, seja inicial, continuada ou em serviço, proporcione aos professores conhecimentos teóricos e práticos para que possam fundamentar a planificação do ensino atentando-se aos princípios do DUA e assim tornar o currículo mais acessível a todos os alunos.

Conforme podemos observar, as professoras relatam que identificar o que é necessário fazer para atender às necessidades dos alunos com NEE é um grande desafio. Algumas das dificuldades são atribuídas ao fato de as salas de aula serem numerosas e de elas não terem formação específica. Enquanto as professoras como P1 que apresentaram crença de autoeficácia alta em relação a este saber expressam sentimentos de satisfação e alívio quando conseguem identificar o que é preciso fazer para atender as necessidades de seus alunos com NEE, as professoras com baixa

crença de autoeficácia experimentam sentimentos de despreparo e frustração, como observamos no relato de P12. Krug, Krug e Krug (2019) também constataram que os professores expressaram sentimentos de medo, insegurança e angústia diante do sentimento de despreparado ou falta de capacitação para lidar com alunos com deficiência.

Assim como Prioste (2006), pensamos que um dos fatores determinantes é o modo como cada professor lida com as demandas impostas pela educação inclusiva que podem variar desde a disposição para lidar com elas encarando-as como desafios (como os que possuem crenças positivas) ou como algo que gera angústia, mal-estar, sensação de fracasso (como os que possuem crenças de autoeficácia insuficientes ou nula). Acrescentamos o fato de que a ausência de subsídios teóricos e práticos para atuar no contexto inclusivo favorece sentimentos de descrença, descrédito e desânimo diante desta proposta educacional.

A partir da Teoria da Autoeficácia, é possível compreender que baixa crença de autoeficácia faz com que as pessoas pensem que as coisas são mais difíceis do que realmente são; provoca ansiedade, estresse, depressão e limita a capacidade da pessoa em encontrar alternativas para resolver problemas (PAJARES; OLAZ, 2008).

Nos três níveis de autoeficácia desta categoria houve professoras que apontaram para a importância da parceria com outros profissionais que atendem o aluno com NEE, o professor de apoio à inclusão e a família como aliados no atendimento das necessidades dos alunos com NEE, reforçando a tese de Venditti Júnior (2010) e de Martins (2018) de que a troca de experiências, cursos, *workshops*, a discussão de casos entre outras estratégias por meio das quais os professores podem extrair bons modelos de atuação reforça a crença de autoeficácia dos professores para a inclusão escolar.

No entanto, é importante consideramos, conforme explica Bzuneck (2009), que os resultados advindos dos modelos de observação incrementam as crenças de autoeficácia enquanto se obtiver êxito real nas tarefas; as experiências vicárias deixam de influenciar a autoeficácia quando se experimenta situações reais de fracasso, por isso apenas a observação e troca de experiências não são suficientes para nutrir as crenças de autoeficácia dos professores. Tendo observado especialmente nos relatos das professoras que apresentaram crenças de autoeficácia insuficientes a reclamação de que lhes faltam subsídios teóricos e práticos para o atendimento às NEE de seus alunos e, conseqüentemente, baixas expectativas sobre

o qual são boas neste aspecto, novamente apontamos para a importância da formação dos professores para a educação inclusiva.

#### 4.2.5 Autoeficácia para Avaliar a Aprendizagem de Alunos com NEE

Nesta categoria, analisaremos a percepção de autoeficácia das professoras para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE, enquanto processo e produto das ações pedagógicas implementadas pelas professoras em função da identificação das dificuldades dos alunos e adoção de estratégias e recursos visando atender às necessidades educativas e em prol da potencialização de suas condições de desenvolvimento e aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem se constitui, ao nosso ver, num dos maiores desafios da educação inclusiva, pois esbarra na ausência de orientações específicas no campo da legislação educacional e precariedade de fundamentos da literatura da área da Educação Especial sobre como avaliar aos resultados obtidos durante um processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE, especialmente quando é preciso decidir sobre a promoção desses alunos para os anos subsequentes ou pela sua retenção.

É preciso estabelecer critérios bem claros e fundamentados para que o sistema de avaliação dos alunos com NEE não seja utilizado indiscriminadamente e de forma inconsequente sobre a aprovação do aluno para séries mais avançadas com o objetivo de “empurrá-lo” para fora do sistema, conforme exorta Brasil (2000).

No entanto, essa recomendação esbarra na falta de conhecimentos dos professores sobre a forma mais adequada de avaliar os alunos com NEE e na disseminação insuficiente das orientações que temos disponíveis, conforme lembra Brasil (2006, p. 20):

Considerando-se que os professores, em sua maioria, não têm acesso garantido à literatura sobre avaliação e às questões que o tema tem suscitado, é de compreender que avaliem de forma inadequada, ainda que desejando fazer o melhor. Eles próprios mostram-se insatisfeitos com o uso de medidas, embora sem saber com clareza, como avaliar, o que avaliar e qual a função da avaliação, inclusive de suas próprias atividades, na prática pedagógica.

Observamos que a avaliação da aprendizagem costuma ser um desafio para qualquer professor e em qualquer situação de ensino; no entanto, configura-se como

um desafio ainda maior por não identificamos claramente na legislação ou na literatura orientações precisas sobre esse processo em relação aos alunos com NEE.

Por iniciativa do MEC, foram publicados dois documentos que contemplam a coleção “Saberes e práticas da inclusão” cujos objetivos eram: apontar caminhos e possibilidades de organização pedagógica e adaptações curriculares na perspectiva educacional inclusiva (ARANHA, 2003) e orientar para o processo de avaliação para a identificação das NEE (BRASIL, 2006).

Aranha (2003) caracteriza os tipos de adequações que podem ser feitas para que o aluno tenha acesso ao currículo, variando desde adequações não significativas, ou de pequeno porte, que podem ser feitas pelos próprios professores do contexto de seu planejamento e atividades em sala de aula, às adequações significativas, ou de grande porte, que exigem modificações que envolvem questões políticas, administrativas, financeiras e burocráticas e, por isso, são de competência de instâncias superiores. Essas últimas visam dar condições para que as adaptações de pequeno porte possam ser implementadas.

Neste material, as orientações que encontramos é de que os critérios avaliativos para promoção dos alunos com NEE devem ser os mesmos utilizados para promoção dos demais alunos, com adequações, quando necessário. As adequações exemplificadas variam entre os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, como a mudança na temporalidade em que o aluno poderá atingir os objetivos considerando os casos de deficiências, até de enriquecimento curricular para alunos superdotados (ARANHA, 2003). Orienta-se que todos os profissionais envolvidos na elaboração e adequações curriculares dos alunos participem dos momentos de decisão sobre a sua aprovação ou retenção atentando-se para os seguintes aspectos:

A possibilidade do aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial; a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem; a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado; o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família (ARANHA, 2003, p. 52).

Beyer (2005) destaca que a avaliação da aprendizagem é um dos elementos mais importantes da educação inclusiva, mas, para realizá-la a contento, é preciso novas formas de pensar a avaliação, pois não cabe num sistema educacional inclusivo a comparação entre os alunos e a utilização de um mesmo critério ou mesmas

medidas para crianças diferentes. Segundo ele, a avaliação numa perspectiva inclusiva deve acontecer de forma contínua e formativa, de modo que o professor obtenha informações como os avanços e as dificuldades que persistem no processo de aprendizagem de seus alunos. Vejamos os resultados da investigação em relação a essa categoria.

**Quadro 23-** Níveis de crença de autoeficácia das professoras para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE

| Professoras   | Total     | %          | Níveis (f)   |
|---|-----------|------------|--------------|
| P7, P14, P15, P18, P19                              | 5         | 25         | Positiva     |
| P1, P2, P3, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P16, P17, P20 | 12        | 60         | Ocasional    |
| P6, P12, P13  | 3         | 15         | Insuficiente |
| <b>Total</b>  | <b>20</b> | <b>100</b> |              |

**Fonte:** a própria autora.

A maior parte das professoras apresentaram crenças de autoeficácia ocasional em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE, representando 60% do total. Apresentaram crença positiva 25% das professoras e crença insuficiente 15% das professoras.

**Quadro 24-** Professoras com crença de autoeficácia positiva para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças

| Professoras            | Nível da crença de autoeficácia | Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)   |
|------------------------|---------------------------------|--|
| P7, P14, P15, P18, P19 | Positiva                        | - Adaptações específicas para atender as necessidades dos alunos (3)<br>- Avaliação processual (2)<br>- Auxílio da professora de apoio (1)<br>- Trabalho colaborativo com outros professores (1) |

**Fonte:** a própria autora.

Cinco professoras apresentaram crenças positivas em relação à capacidade de avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE. Vejamos os exemplos dos relatos de P7 (Bióloga, Especialista em Educação Especial, que tinha em sua turma de 3º ano uma aluna com TEA, um aluno limítrofe e um aluno dislexo e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e de P14 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 4º ano um aluno com DI, um aluno com

TOD, três alunos com TDAH e um aluno dislexo e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE:

*“Tem que ser um trabalho conjunto, né. Nós do terceiro ano, a gente se reúne, e não é só uma coisa minha, as outras também na hora da elaboração da avaliação a gente também é orientada a ter questões que contemple aquela criança, né. Pra gente não deixar de avaliar as crianças, mas questões que contemplem ela também, por que ela vai pegar uma atividade e ela não vai fazer nada daquilo? Então, é uma coisa que a gente fica doido com essas provas que vêm pronta... a gente fica doida com essas coisas. Se de uma forma geral a gente tem que trabalhar de uma forma diferenciada, por que não ter um olhar diferenciado na hora de elaborar essas provas? Porque quando uma criança igual a J. pega uma prova daquela e ela precisa fazer sozinha, aonde... se eu trabalho com adaptação, por que que eu não posso adaptar uma prova daquela, né?” (P7).*

*“Eu dou a prova normal, igualzinha a que eu dou para os outros alunos e dou pra ele e depois eu faço uma que eu acho que esteja no nível dele, só que, infelizmente, eu tenho que colocar a nota da prova do ano, o que eu acho um absurdo, porque se eu faço um currículo adaptado para uma criança, a minha prova tinha que ser adaptada” (P14).*

Observamos, nos relatos, que as professoras (P7 e P14) costumam perceber quando um instrumento é adequado ou não para avaliar os alunos com NEE e se preocupam em adaptar as estratégias para identificar as conquistas e dificuldades deles (BRASIL, 2006). No entanto, esbarram em questões de ordem administrativa, advindas de orientações (inadequadas) recebidas das coordenadoras pedagógicas, de que é necessário aplicar a mesma prova para todos os alunos. Orientação que segundo elas é incompatível com as suas convicções sobre os métodos mais adequados de avaliação dos alunos com NEE.

P7 explica que no dia a dia as professoras adaptam suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, mas nas avaliações em larga escala os alunos com deficiências precisam realizar a mesma prova que os demais alunos, sem considerar que eles são alunos que têm adaptação curricular, condição esta que deveria garantir que tivessem as provas também adaptadas. Dessa forma, ela avalia ser uma prática incoerente as provas virem sem adaptação para esses alunos. Os professores do AEE frequentemente contestam a participação dos alunos com deficiências nas avaliações em larga escala e consideram contraditória a coexistência de uma política educacional inclusiva com a aplicação de avaliações que não garante as condições de efetiva

participação desses alunos por meio da disponibilização de recursos e processos avaliativos adequados às suas especificidades (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017).

P14 explica que para fins de nota ela aplica para o aluno com NEE a mesma avaliação que a turma, conforme orientação da coordenação pedagógica, mas que depois ela organiza por conta própria uma avaliação compatível com os conhecimentos do aluno, adaptando uma avaliação específica para ele, de acordo com os objetivos que foram trabalhados durante o bimestre. Ela critica o fato de que o currículo é adaptado, mas a avaliação não pode ser adaptada ao nível de conhecimentos do aluno. A postura adotada pela professora encontra respaldo nas orientações de pesquisadores que explicitam que a avaliação deve estar intimamente relacionada com os objetivos de ensino (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017) e das orientações para a avaliação na perspectiva educacional inclusiva, que garante às adequações de conteúdos, instrumentos e métodos de avaliação dos alunos com NEE (ARANHA, 2003).

**Quadro 25-** Professoras com crença de autoeficácia ocasional para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE e as situações que favoreceram suas crenças

| Professoras   | Nível da crença de autoeficácia | Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)  |
|---|---------------------------------|---|
| P1, P2, P3, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P16, P17, P20 | Ocasional                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação processual (4)</li> <li>- Estratégias específicas de acordo com as necessidades dos alunos (4)</li> <li>- Orientações específicas durante as avaliações (2)</li> <li>- Uso de recursos manipuláveis que auxiliam os alunos (1)</li> <li>- Quantidade de questões reduzidas (1)</li> <li>- Auxílio da professora de apoio (1)</li> <li>- Vários instrumentos avaliativos durante o bimestre (1)</li> <li>- Avaliação individualizada (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Dentre as professoras entrevistadas, 60% apresentaram crença de autoeficácia moderada em relação à avaliação dos alunos com NEE e a maior parte delas não foi direta em suas repostas, por isso a categorização foi feita por inferência.

P5 (Pedagoga, Especialista em Didática e Metodologia de Ensino, que tinha em sua turma de 4º ano uma aluna com DI e um aluno com DI e DF e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); P9 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, que tinha em sua turma do 4º ano dois alunos

com TEA, um aluno com TOD e DV e um aluno com Síndrome de La Tourette e contava com a presença de duas professoras de apoio à inclusão); P16 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior e Mestra em Educação, que tinha em sua turma de 3º ano um aluno com TEA e três alunos com DI e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); e P17 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Mestra em Educação, que tinha em sua turma de 5º ano um aluno com DI e um aluno com TOD) explicam a sistemática de avaliação que adotam com os seus alunos com NEE:

*“É a mesma avaliação. Os dois fazem a mesma avaliação da turma; a diferença é que os dois saem da sala para fazer com a professora de apoio. O A. porque se dispersa demais: se passar uma mosca ele para de fazer. A M. porque precisa ler em voz alta, ela precisa ouvir a voz dela e se ficar na sala ela atrapalha os outros amigos, então é a mesma prova, eles têm um tempo maior, se necessário, eles podem usar rascunho, Material Dourado, material concreto, o que eles precisarem. E eles fazem com a professora de apoio. O A., ele lê sozinho a prova, aí a questão que ele não entende, ele pergunta e neste ponto vale menos nota porque foi feito com o apoio da professora. A M. já tem o costume de ler em voz alta, então a gente já sabe que ela vai enroscar, então quando a gente percebe que ela leu e não entendeu também é feita a anotação que foi explicado pra ela na prova. Então as provas são feitas assim [...] A supervisão sempre orienta que quando é feita a leitura vale metade da nota, é 50% do valor [...]” (P5).*

*O mesmo tempo que eu dou, duas aulas que eu dou para a classe fazer, tem criança que eu preciso dar mais tempo, aí a gente pega essas atividades, essas avaliações e amanhã a gente continua, porque eu não posso exigir deles a mesma coisa que um terminou aqui, porque o tempo deles é diferente dos outros” (P9).*

*“Funciona assim: eles têm uma professora de apoio, ela fica com eles sempre. Então o que eu peço pra ela fazer e eu também faço: cada aluno tem um caderno, e cada atividade que eles vão realizando e as perguntas que eles vão respondendo nós anotamos, então nós temos um acompanhamento do processo em cada atividade, né, então eu consigo acompanhar por esses registros” (P16).*

*“Na medida do possível são atividades de acordo com a necessidade de cada um. Na medida do possível. Quando não é possível, até porque a gente teve muito conteúdo esse ano, eu pedi vários trabalhos para eles, com consultas, inclusive, outros eles fizeram aqui na sala comigo e refacção de prova e muitos, se você olhar assim, tem que ser com apoio da professora e acabou sendo assim, mas não foram todas as provas e todos os trabalhos que eu consegui adaptar” (P17).*

Essa orientação à qual P5 se refere é alvo de muitas críticas por parte de várias professoras entrevistadas: P2, P3, P5, P7, P8, P13 e P14. Segundo elas, as

coordenadoras pedagógicas recebem orientações da Secretaria Municipal de Educação e repassam aos professores, dentre essas orientações, essa de que a avaliação dos alunos com NEE do 4º e 5º ano devem contemplar questões de nível fácil, médio e difícil para todos os alunos, e que essa é a única adaptação permitida. Quando o aluno necessita de mais orientações para a realização das provas ou mesmo de um leitor, eles são penalizados, com o desconto de 50% da nota obtida na questão para a qual ele recorreu a algum apoio, algo que soa com bastante estranhamento e não tem qualquer respaldo teórico ou legal.

P16 é professora regente de uma turma do 3º ano e não precisa atribuir uma nota para seus alunos, já que ao final de cada semestre há a elaboração de um parecer descritivo. Ela explica como faz o acompanhamento do desempenho dos seus alunos com NEE ao longo do semestre.

P17 é professora de uma turma de 5º ano e precisa atribuir notas bimestrais sobre o desempenho de seus alunos. Ela demonstra conhecer estratégias mais inclusivas para avaliação da aprendizagem, como a adoção de instrumentos avaliativos diversificados; no entanto, explica que, em função da necessidade de garantir que todos os conteúdos curriculares do ano sejam ministrados, nem sempre consegue adaptar as avaliações.

P9 é professora regente de uma turma do 3º ano e explica as estratégias que utiliza para avaliar seus alunos com NEE respeitando os limites e atendendo as necessidades de seus alunos.

Observamos nos relatos das professoras que as que enfrentam maior dificuldade são aquelas que precisam atribuir nota para os alunos bimestralmente. Na rede de ensino na qual foi realizado este estudo, apenas no 4º ano e no 5º ano os alunos realizam avaliações cujos resultados são analisados quantitativamente para fins de atribuição de nota. Até o 3º ano as professoras aplicam avaliações diagnósticas que colaboram para a elaboração dos pareceres descritivos semestrais. Neste sentido, até o 3º ano as professoras têm mais facilidade em relação à avaliação, mas no 4º e 5º ano se veem reféns do sistema, que não permite adaptações na avaliação dos alunos com NEE.

Quando o tema é avaliação da aprendizagem, o foco das professoras ainda é identificar a aprendizagem do aluno em termos quantitativos, uma vez que é uma exigência burocrática do sistema escolar no qual estão inseridas. No entanto, na perspectiva educacional inclusiva, a avaliação deve servir de instrumento para indicar se o professor está no caminho certo, se a proposta pedagógica está dando condições

para que os alunos aprendam e participem de todo o processo de ensino e aprendizagem (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017); é uma ação processual e formativa, que investiga tanto o desempenho do aluno quanto as intervenções pedagógicas dos professores (BRASIL, 2008).

Na sequência, apresentamos os dados relativos às três professoras que apresentaram baixa crença de autoeficácia para avaliar os alunos com NEE.

**Quadro 26-** Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE e as situações que poderiam favorecer suas crenças

| Professoras  | Nível da crença de autoeficácia | Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)  |
|--------------|---------------------------------|---|
| P6, P12, P13 | Insuficiente                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliações orais (1)</li> <li>- Uso de recursos manipuláveis que auxiliam os alunos (1)</li> <li>- Auxílio da professora de apoio (1)</li> <li>- Adaptações específicas para atender as necessidades dos alunos (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Sobre a percepção de autoeficácia para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE, as professoras P6 (Pedagoga, Especialista em Administração Escolar e Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 3º ano uma aluna com Síndrome de Down e um aluno com TDAH e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); P12 (Graduada em História, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais e PROEJA, que tinha em sua turma de 5º ano um aluno com DV e que contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); e P13 (Graduada em Letras, Especialista em Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 1º ano um aluno com TEA e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) relataram:

*“Olha, dela não, mas dos demais, sim” (P6).*

*“Não! Tenho um monte de dificuldade pra fazer avaliação!” (P12).*

*“Essa parte eu tenho dificuldade, fazer adaptação curricular, fazer avaliação da criança [...] essa parte da avaliação me deixa bem chateada, porque eu acho que eles não são respeitados, sabe, então de repente fazer um curso para até que a gente consiga mobilizar a quem está acima da gente, as pessoas que dão as sugestões do nosso trabalho, que fosse mais bem trabalhado isso com a gente para a gente poder trabalhar melhor com os nossos alunos. [...] às vezes, quando vêm essas avaliações do IDEB, Provinha Brasil, que aí vem a avaliação para o nível do 4º ano, só que a criança está no 4º ano, tem*

*que passar, só que o conhecimento dele é de 2º ano, na minha opinião, a prova da Provinha Brasil também tinha que ser adaptada, então eu acho que isso é injusto com a criança e com a escola” (P13).*

P13 explica que sente necessidade de mais orientações e de formação específica para avaliar os alunos com NEE. Ela acredita que quando o professor recebe orientações estas se revertem em práticas pedagógicas adequadas para os alunos. Ela também aponta com crítica o caráter classificatório e excludente da sistemática de avaliação atual, especialmente as avaliações de larga escala, como a Provinha Brasil.

Segundo Brasil (2006), a avaliação na perspectiva educacional inclusiva tem como objetivo identificar as barreiras que os alunos enfrentam para aprender e para participar efetivamente na escola comum; desse modo, ela adquire também um caráter preventivo que deve ser compartilhado por todos os profissionais da escola que atendem os alunos com NEE.

P13 expressa a compreensão de que alunos com NEE não devem ser submetidos às mesmas formas, métodos e critérios de avaliação que os demais alunos. Sua compreensão tem respaldo teórico, pois Beyer (2005) afirma que a avaliação da aprendizagem é um dos elementos mais importantes da educação inclusiva, pois pressupõe novas formas de avaliação nas quais os alunos com NEE não são avaliados pelos mesmos critérios e medidas que os demais alunos. Segundo ele, práticas avaliativas que não atendem a este princípio se mostram inadequadas.

Parece-nos que, em relação a essa tarefa de avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE, as professoras vivenciam dúvidas quanto ao componente de finalidade que constitui as crenças de autoeficácia (BZUNECK, 2009), ou seja, não se avaliam capazes de atender as exigências impostas pelo contexto quanto ao modo como devem conduzir a avaliação dos alunos com NEE.

Essa categoria foi a que apresentou menor incidência de crenças de autoeficácia positiva e maior frequência de crenças de autoeficácia ocasional, refletindo um dos aspectos mais nebulosos quando pensamos na inclusão dos alunos com NEE promovida, sobretudo, pelo desconhecimento da comunidade escolar das poucas orientações existentes até o momento sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com NEE e da carência de estudos que apontem como ela ocorre no contexto escolar inclusivo.

Apontamos aqui uma lacuna importante de investigação na área educacional e a necessidade de que haja a atualização ou melhor divulgação dos materiais já

produzidos pelos MEC, como os que foram organizados por Aranha (2003) e Brasil (2006) junto às secretarias municipais e estaduais de educação, para que as equipes responsáveis em dar suporte e formação continuada aos professores sobre a inclusão de alunos com NEE repassem informações adequadas que coadunam com os princípios educacionais inclusivos, de sorte que os professores não sejam confundidos com orientações inadequadas que chocam com princípios de justiça e de equidade no processo de avaliação por eles já desenvolvido e defendido.

#### 4.2.6 Autoeficácia para Organizar Atividades Pedagógicas Inclusivas

Nesta categoria investigamos se as professoras conseguem contemplar na prática pedagógica cotidiana atividades que atendam às necessidades dos alunos com NEE.

#### **Quadro 27-** Níveis de crença de autoeficácia das professoras para organizar atividades pedagógicas inclusivas

| <b>Professoras</b>                             | <b>Total</b> | <b>%</b>   | <b>Níveis (f)</b> |
|--|--------------|------------|-------------------|
| P5, P8, P13, P15, P17, P19                     | 6            | 30         | Positiva          |
| P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9, P12, P14, P16, P20 | 11           | 55         | Ocasional         |
| P10, P11, P18,                                 | 3            | 15         | Insuficiente      |
| <b>Total</b>                                   | <b>20</b>    | <b>100</b> |                   |

**Fonte:** a própria autora.

A maior parte das professoras, 55%, apresentou crenças de autoeficácia ocasional, 30% explicitaram crenças de autoeficácia positivas e 15% das professoras crença de autoeficácia insuficiente para organizar atividades inclusivas.

No quadro a seguir, apresentamos as estratégias utilizadas pelas professoras com maior percepção de autoeficácia para práticas pedagógicas inclusivas. Ressaltamos que nesta categoria não foi possível identificar as situações que favorecem as crenças de autoeficácia das professoras, bem como as fontes de informação, uma vez que estiveram em destaque as estratégias usadas por elas no dia a dia para atender às necessidades dos alunos com NEE; portanto no quadro a seguir apresentaremos as estratégias citadas, e não as situações que favoreceram a construção da referida crença.

**Quadro 28-** Professoras com crença de autoeficácia positivas para organizar atividades pedagógicas inclusivas e exemplos de estratégias de ensino citadas

| Professoras                | Nível da crença de autoeficácia | Estratégias de ensino citadas   |
|----------------------------|---------------------------------|---|
| P5, P8, P13, P15, P17, P19 | Positiva                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de recursos manipuláveis (4)</li> <li>- Uso de estratégias diversificadas (4)</li> <li>- Adaptação das atividades de acordo com o nível do aluno (2)</li> <li>- Uso de recursos audiovisuais (1)</li> <li>- Atividades significativas e contextualizadas (1)</li> <li>- Estímulo à participação efetiva do aluno nas atividades coletivas (1)</li> <li>- Atividades práticas e de pesquisa (1)</li> <li>- Jogos cooperativos (1)</li> <li>- Orientação individualizada e passo a passo (1)</li> <li>- Adaptação das atividades de acordo com o nível do aluno (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Com o objetivo de identificarmos as crenças de autoeficácia das professoras para desenvolverem atividades pedagógicas inclusivas, perguntamos-lhes: “Você consegue contemplar em sua prática pedagógica atividades que atendam às necessidades de seus alunos com NEE?”. Seguem exemplos de relatos de P15 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e em Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 2º ano uma aluna com Síndrome de Down e uma aluna com DA e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e P19 (Pedagoga, que tinha em sua turma de 1º ano dois alunos com TEA e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão), que expressaram crenças positivas em relação a este saber procedimental.

*“Sim, todas as atividades que eu imprimo, eu faço muito no computador tudo o que eu tenho que imprimir e sempre faço a dela separado, sempre, todas, ela não recebe uma atividade (depois o mostro os cadernos dela para você ver), não tem uma atividade que a turma trabalhe que a dela não seja adaptada. Todas, todas, não fica nada, desde a leitura, que ela não lê” (P15).*

*“Eu consigo sim, mas eu também vejo que a professora de apoio, quando eu passo pra ela a forma de ela fazer ali com eles, ajuda muito, mas eu faço essa separação: eles têm atividades adaptadas realmente” (P19).*

Observamos no relato da P15 e da P19 que há a preocupação delas em adaptar as atividades para que os alunos com NEE participem dos meus conteúdos e atividades que os demais alunos da turma. Porém, nenhuma delas mencionou situações em que a adaptação não é feita na atividade em si, mas na estratégia ou

nos recursos utilizados, que também fazem parte das adaptações. A fim de captar essa dimensão das adaptações, pedimos às professoras de dessem um exemplo de situações em que houve adaptações específicas para os alunos com NEE.

Outros exemplos citados pelas demais professoras ressaltavam o uso de materiais manipuláveis e diversificados, métodos multissensoriais, orientações individualizadas, que são recomendados para o trabalho com alunos com NEE e o desenvolvimento de atividades lúdicas de modo que seus alunos com NEE se sentissem competentes e motivados para a atividade, mesmo sem perceberem que nela havia adaptações.

Atentos às características de turmas homogêneas, como as que encontramos em contextos educacionais inclusivos, Stipek (*apud* BZUNECK, 2009) propõem que todos os alunos de uma turma tenham acesso a tarefas de níveis relativamente fáceis e, para os que possuem mais facilidade, tarefas com níveis mais difíceis e atividades suplementares; além disso, é importante que o professor respeite o ritmo próprio de cada aluno e alterne trabalhos individuais e em grupos como forma de disponibilizar apoios e ajuda especial para aqueles com mais dificuldades.

Como veremos no quadro a seguir, as professoras que apresentaram crenças de autoeficácia moderadas para organizar atividades pedagógicas inclusivas também deram bons exemplos de recursos e estratégias de ensino; no entanto, afirmaram que nem sempre conseguem fazer as adaptações necessárias para contemplar os alunos com NEE.

**Quadro 29-** Professoras com crença de autoeficácia ocasional para organizar atividades pedagógicas inclusivas e exemplos de estratégias de ensino citadas

| Professoras                                    | Nível da crença de autoeficácia | Estratégias de ensino citadas   |
|--|---------------------------------|---|
| P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9, P12, P14, P16, P20 | Ocasional                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptação das atividades de acordo com o nível do aluno (3)</li> <li>- Estratégias de ensino diversificadas (3)</li> <li>- Uso de recursos audiovisuais (2)</li> <li>- Atividades lúdicas (2)</li> <li>- Orientação individualizada e passo a passo (1)</li> <li>- Trabalho em equipes (1)</li> <li>- Uso de estratégias orais (1)</li> <li>- Uso de recursos multissensoriais (1)</li> <li>- Retomadas constantes dos conteúdos (1)</li> <li>- Uso de tecnologias digitais (1)</li> <li>- Atividades significativas e contextualizadas (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

A maior parte das professoras (55%) apresentou crenças de autoeficácia ocasional, ou porque não foram diretas em suas respostas, ou porque expressaram dúvidas sobre o quanto conseguem preparar atividades que atendem as necessidades de seus alunos com NEE.

Apresentamos exemplos dos relatos de P7 (Bióloga, Especialista em Educação Especial, que tinha em sua turma de 3º ano uma aluna com TEA, um aluno limítrofe e um aluno dislexo e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); P9 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, que tinha em sua turma do 4º ano dois alunos com TEA, um aluno com TOD e DV e um aluno com Síndrome de La Tourette e contava com a presença de duas professoras de apoio à inclusão); P14 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 4º ano um aluno com DI, um aluno com TOD, três alunos com TDAH e um aluno dislexo e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); e P16 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior e Mestra em Educação, que tinha em sua turma de 3º ano um aluno com TEA e três alunos com DI e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“Musicalização, encenação, tudo que é visual, lúdico, de uma forma geral, todas as crianças aprendem melhor assim, mas ela grava melhor as coisas. Você precisa de ver as coisas que ela falou, eu levei os tablets da escola e a gente apresentou um aplicativo em 4D e ela ficou....E daí eu perguntava e ela falava as cores, sabe... Então eu já percebi, a gente percebe, que é mais uma questão visual mesmo e assim... ela tem um pouco de dificuldade de guardar, de acompanhar... mas se vai perguntando pausado, porque a fala dela é meio pausada, ela sabe sequência, ela compreende história mas assim... muito visual. Tem que tá sempre acompanhado de uma figura...” (P7).*

*“Para o G., se eu passo separação de sílabas, uma coisa bem basiquinha, umas dez palavrinhas para separar, eu, no caso, copio pra ele em caixa alta, se ele simplesmente passar uma barra separando as sílabas naquilo que eu escrevi, já valeu, porque eu sei que ele sabe, eu sei que ele conseguiu, principalmente nas consoantes mudas, então ele não precisa, como os outros, escrever a palavrinha, ele vai circular, vai ser direcionado para ele uma outra proposta, e é assim também para o A., enquanto os outros estão, por exemplo, no texto, eles vão procurar no texto substantivos próprios, eles vão circular, eles vão pintar o substantivo próprio, então eu vou facilitar para eles o mesmo conteúdo só que de uma forma mais simples” (P9).*

*“Acho que a gente sempre pensa, né, na hora de fazer. Mas realmente, todo dia, você não contempla. Mas de maneira geral, eu sim [...]” (P14).*

*“Eu trabalho muito com literatura, eu trabalho muito com livros, eu trabalho com data show, passo histórias, vídeos, como é 3º ano nós*

*trabalhamos muito com jogos e situações problemas em cima desses jogos. Esse ano nós tivemos um curso de tecnologias para a área educacional, então essa pessoa trouxe alguns aplicativos, então, de vez em quando, eu peço para os alunos trazerem o celular ou o iPad e nós trabalhamos produção de textos ou jogos matemáticos neles. Os alunos de inclusão, eles não produzem textos, nenhum dos quatro, então o que eles fazem: tem uns que conseguem elaborar frases, mas as frases não têm sequência. Uma frase para cada figura. E tem um aluno de inclusão que ele consegue só elencar os elementos daquela paisagem, daquele cenário que ele monta, então ele vai escrevendo” (P16).*

Os relatos apontam que os professores percebem bem as diferenças entre e ritmos de aprendizagem dos alunos com NEE e lhes oferecem atividades compatíveis em algumas ocasiões, mas percebem que não conseguem fazer isso a todo momento. Constitui-se um desafio constante para os professores: organizar atividades que contemplem os diferentes graus e tipos de inteligência, experiências e habilidades dos alunos. O que pode ser um nível ótimo de desafio para alguns pode ser difícil ou fácil demais para outros; quando isso acontece, os alunos não têm suas potencialidades incrementadas, podem ficar desmotivados e com suas crenças de autoeficácia abaladas. Por isso, com base nos postulados teóricos de Bandura, Bzuneck (2009, p. 25) explica que toda prática de comparação social entre os alunos deve ser evitada, por exemplo: “dar as mesmas tarefas a todos os alunos e cobrar deles o mesmo ritmo de produção; agrupar os alunos em função de sua capacidade; e o clima competitivo em classe”.

Atento às características de turmas heterogêneas como as que encontramos em contextos educacionais inclusivos, Stipek (*apud* BZUNECK, 2009) propõe que todos os alunos de uma turma tenham acesso a tarefas de níveis relativamente fáceis e, para os que possuem mais facilidade, tarefas com níveis mais difíceis e atividades suplementares; além disso, é importante que o professor respeite o ritmo próprio de cada aluno e alterne trabalhos individuais e em grupos como forma de disponibilizar apoios e ajuda especial àqueles com mais dificuldades.

Essas orientações integram também os princípios gerais para práticas pedagógicas inclusivas subsidiadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem, já que neste modelo as emoções, os estilos de aprendizagem, as experiências significativas e os níveis de desafios são fundamentais para a aprendizagem não apenas de alunos PAEE, mas de todos os estudantes (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; PRAIS, 2017; ZERBATO; MENDES, 2018).

Observamos então, nos relatos de P7, P9 e P16, práticas adequadas junto aos alunos com NEE. P9 exemplifica como a atividade pode ser a mesma, com os mesmos objetivos, mas as estratégias adaptadas de acordo com as possibilidades dos alunos; P7 mostra-se atenta aos estilos de aprendizagem dos seus alunos, ao observar que sua aluna com TEA, por exemplo, tem a aprendizagem favorecida e memória ativada com a utilização de recursos visuais. Além disso, ela reconhece que a utilização dos recursos tecnológicos favorece a turma de modo geral e não apenas os que possuem NEE.

As atividades descritas por P7 e P16, por exemplo, fazem parte de um repertório de estratégias embasadas no DUA que são sugeridas aos professores como forma de engajar os alunos nas atividades, tais como a “utilização de softwares interativos, textos e/ou livros gravados, uso de jogos e/ou músicas, avaliação baseada no desempenho real do aluno, tutoria entre pares, entre outros” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 151).

P14 afirma saber que é necessário preparar atividades que contemplem seus alunos com NEE, mas admite que nem todos os dias consegue planejar como deveria. Seria importante que ela compreendesse os princípios do DUA para que pudesse pensar em formas de planejar suas aulas visando à organização dos objetivos, dos materiais e métodos de avaliação norteadas pela diversidade dos modos de aprender de todos os alunos da classe e não apenas dos que são PAEE, já que

O encaminhamento metodológico não deve ser diferente para cada aluno, o que se tornaria inviável em um processo educativo, mas sim as estratégias e os recursos pedagógicos possibilitarem que os caminhos percorridos até o objetivo (aprendizagem de um conteúdo) possam ser personalizados diante as [sic] necessidades de aprendizagem dos alunos (PRAIS, 2017, p. 128).

Em seu relato, P16 demonstra ter disposição para utilizar recursos tecnológicos para o ensino. Ter passado por um curso de formação em serviço, voltado de forma específica para a utilização de recursos educacionais, parece tê-la tornado mais confiante em sua capacidade de levar para o contexto da sala de aula recursos tecnológicos diferentes do que ela estava habituada a utilizar, como *tablets* e *smartphones*. Ela percebe que a utilização desses recursos favorece os alunos com NEE na medida em que os objetivos da atividade são mais facilmente adaptados às reais necessidades e potencialidades dos alunos naquele momento.

A literatura aponta que uma das formas de se incrementar a autoeficácia dos professores é proporcionando formação específica para lidar com os recursos tecnológicos para o ensino, pois, de modo geral, os professores se sentem pouco capazes para utilizar a tecnologia em sala de aula, tanto em situações de ensino quanto de avaliação da aprendizagem (ALVARENGA, 2014).

De modo geral, os exemplos citados pelas professoras nos relatos exprimem que a percepção de autoeficácia da maior parte delas resulta em ações pedagógicas adequadas. Mas, apesar de saberem como devem ser desenvolvidas atividades no contexto educacional inclusivo, elas apontam que fatores como pouco tempo para planejar e pesquisar e, até mesmo, para desenvolver atividades diferenciadas em sala de aula dificultam a adaptação das atividades de forma mais frequente.

Apontamos para a importância de se alinhar as crenças de autoeficácia dos professores para o atendimento às necessidades dos alunos com NEE com a aquisição de conhecimentos e habilidades práticas sobre os princípios da educação inclusiva, bem como condições adequadas, tais como recursos pedagógicos e tempo disponível para planejamento das atividades. As crenças dos professores podem ser fortalecidas quando eles vivenciam experiências positivas no atendimento aos alunos com NEE ou, ao contrário, diminuídas ao passo que enfrentem sucessivas experiências de fracasso. Por isso, nossa tese é de que o domínio de competências técnicas para ensinar alunos com NEE, denominados aqui de saberes procedimentais, colaboram para que os professores adotem práticas pedagógicas mais adequadas, observem bons resultados e, assim, se sintam imbuídos da capacidade de agir, mesmo diante das dificuldades de seus alunos.

Pajares e Olaz (2008) mencionam que possuir conhecimentos e habilidades é importante para as crenças de autoeficácia, pois sem eles, por mais que exista uma alta crença de autoeficácia, o desempenho de sucesso não é possível. A seguir, analisamos as informações relativas às professoras que apresentaram insuficiente percepção de autoeficácia para organizar atividades inclusivas.

**Quadro 30-** Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para organizar atividades pedagógicas inclusivas e exemplos de estratégias de ensino citadas

| <b>Professoras</b> | <b>Nível da crença de autoeficácia</b> | <b>Estratégias de ensino citadas</b>             |
|--------------------|--|--|
| P10, P11, P18,     | Insuficiente                           | - Orientação individualizada e passo a passo (3) |

**Fonte:** a própria autora.

Três professoras responderam que, de modo geral, não se sentem capazes de organizar atividades pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos com NEE. Apresentamos os exemplos de relatos de P10 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 5º ano um aluno com TDAH e TAF e um aluno dislexo) e P18 (Graduada em Matemática e Especialista em Educação Matemática e Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 1º ano uma aluna com DI e um aluno com PC e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“Eu acho assim, eu poderia investir mais, estudar mais nessa área da Educação Especial e também se tivesse um professor de apoio pra alguns casos” (P10).*

*“[...] eu te falei, o do P. é mais... ela comenta que lá na clínica é mais o movimento de pinça, de pegar, se sentar, de parar, de apontar, então isso aí não tem como eu trabalhar com a turma toda” (P18).*

Para P10, faltam-lhe conhecimentos específicos e a presença de um professor de apoio à inclusão. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) explicam que, em virtude dos desafios que a inclusão escolar impõe ao professor, é comum que ele requeira o apoio de outros profissionais e de especialistas para avançar na construção de práticas inclusivas. Na realidade brasileira, os professores de apoio à inclusão ou paraprofissionais, conforme conceituam as autoras, têm sido a fonte de apoio primária nas salas de aula que possuem alunos com NEE. No entanto, elas alertam para o fato de que a garantia desses profissionais como apoio na sala de aula comum não tem relação direta com o acesso à aprendizagem do aluno e acesso aos conteúdos curriculares, por isso é preciso que os profissionais tenham clareza das responsabilidades que lhes cabem neste contexto.

Leonardo (2017) também identificou em sua pesquisa que os professores requeriam maior apoio de todos os envolvidos com o processo educacional inclusivo, especialmente da equipe gestora, bem como apontavam para a importância do desenvolvimento de uma cultura institucional inclusiva, na qual os professores possam receber formação em serviço, orientações e participar de discussões para que possam aprimorar suas práticas, a fim de atender as necessidades dos alunos com NEE, o que, para eles, acontece de forma muito deficitária.

Martins (2018) defende que é ingenuidade acreditar que apenas a formação dos professores garante a efetividade da educação inclusiva, contudo essa constatação não enfraquece o peso que essa reivindicação dos professores tem na percepção de autoeficácia deles para práticas pedagógicas inclusivas.

Já para P18, não é possível propor para a turma toda atividades que seu aluno consegue fazer. Infelizmente, percebemos que P18 tem bastante dificuldade em planejar atividades para a turma toda e que possam ser adaptadas para atender às necessidades de seu aluno com PC. As atividades desenvolvidas com o aluno são paralelas, sem ter como base as atividades desenvolvidas com o restante da turma. Por não mencionar os recursos de Tecnologias Assistivas (TA) no contexto da escola regular, é provável que ela desconheça o que é e quais as possibilidades desses recursos para o desenvolvimento e a aprendizagem de seu aluno. Mas o desconhecimento do recurso não deveria implicar na exclusão do aluno das atividades planejadas para a turma toda, como ela parece proceder com mais frequência.

Rocha e Deliberato (2011) explicam que os recursos das TA que podem ser disponibilizados para crianças com Paralisia Cerebral são muito importantes tanto para a aprendizagem escolar quanto para o desenvolvimento global desses alunos. No entanto, numa pesquisa realizada no contexto de uma escola regular junto a dois alunos com PC e suas professoras, elas constataram que os alunos com PC tinham acesso a recursos restritos, destinados geralmente para o posicionamento e locomoção, que, muitas vezes, eram utilizados de forma inadequada. Também observaram que, apesar do interesse dos alunos com PC em participar das atividades propostas, geralmente eles ficavam como expectadores das atividades, por não terem acesso a recursos que lhe dessem autonomia. O aluno de P18 infelizmente parece vivenciar situações semelhantes.

Galvão Filho (2009) identificou que tanto professores da classe comum quanto professores especialistas desconhecem a legislação voltada não só aos recursos de TA, como também à legislação e aos programas oficiais voltados para a formação para a utilização das TA e para a aquisição ou construção de soluções tecnológicas. O pesquisador alerta que o desconhecimento sobre as TA, em alguns casos, produz consequências desastrosas para os alunos, pois o desconhecimento do que seja o recurso impede a identificação e reconhecimento dos recursos que são necessários para o atendimento às NEE dos alunos.

É importante destacar que a organização de atividades pedagógicas inclusivas diz respeito à possibilidade de os alunos com NEE participarem das mesmas atividades junto com os demais alunos da turma. Nesse sentido, não podemos considerar inclusivas atividades nas quais há adaptações de tal modo que o aluno com NEE as realiza separadamente dos demais colegas da turma.

Leonardo (2017) constatou que, mesmo quando os professores avaliam que não possuem os conhecimentos necessários para trabalhar com a educação inclusiva, mas apresentam senso de autoeficácia positivo sobre as suas capacidades para ensinar alunos com NEE, eles são impelidos a buscar por conhecimentos e formação, mesmo que isso onere suas rotinas de trabalho e de vida pessoal. Vimos no relato de P10 justamente essa questão; ela demonstra uma crença de autoeficácia insuficiente, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de mais estudos; no entanto, não buscou se dedicar a isso. Depreendemos que sua crença de autoeficácia baixa, pode ser tomado como um fator que a imobiliza na busca de superar sua dificuldade de atuar junto aos seus alunos com NEE de forma mais inclusiva.

Tendo em vista a força que as experiências diretas e a experiência vicária exercem sobre as crença de autoeficácia, vislumbramos o potencial de práticas colaborativas entre os professores e outros profissionais envolvidos no atendimento ao aluno com NEE, como coordenadores pedagógicos (VIOTO, 2013), professores de apoio à inclusão (PRADO, 2016) e profissionais especialistas em Educação Especial (VILARONGA; ZERNATO; MENDES, 2018), para incrementar as crenças de autoeficácia dos professores para o atendimento às necessidades dos alunos com NEE.

#### 4.2.7 Autoeficácia para Trabalhar Colaborativamente com Outros Profissionais

Pesquisas recentes têm mostrado que o modelo de coensino ou ensino colaborativo é um dos suportes mais promissores à inclusão (MENDES; VILARONGA; ZERNATO, 2018). O entendimento é que, se os alunos com NEE passam a maior parte do tempo na sala de aula comum, é para lá que devem ser enveredados esforços com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino para eles e para todos os alunos da escola. Compreendemos, assim como as autoras supracitadas, que, se na sala de aula regular não houver o favorecimento da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com NEE, tampouco três horas semanais de atendimento no AEE poderão responder às necessidades do aluno.

Tendo em vista a escassez de profissionais especializados no âmbito da escola regular para apoiar os professores no processo de inclusão de alunos com NEE, destaca-se o papel de outros profissionais da escola, como os gestores (VIOTO, 2013), os professores de apoio (PRADO, 2016) e os professores da SRM, embora o modo como os serviços desses profissionais está organizado dificulte a troca e o

trabalho em equipe, para apoiarem o professor da sala de aula comum e colaborarem com ele neste processo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Considerando que atuar de forma colaborativa e cooperativa na escola constitui-se um dos saberes procedimentais considerados importantes para a inclusão escolar (NOZI, 2013), buscamos identificar as crenças de autoeficácia das professoras para atuar de forma colaborativa na escola. Veremos que os resultados são animadores e que 80% delas se julgam capazes para implementar ações colaborativas na escola.

**Quadro 31-** Níveis de crença de autoeficácia das professoras para trabalhar colaborativamente com outros profissionais

| <b>Professoras</b>   | <b>Total</b> | <b>%</b>   | <b>Níveis (f)</b>         |
|--|--------------|------------|---------------------------|
| P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P16, P18, P19 | 16           | 80         | Positiva                  |
| P5, P15  | 2            | 10         | Ocasional                 |
| Nenhuma  | 0            | 0          | Insuficiente              |
| P17, P20   | 2            | 10         | Não responderam à questão |
| <b>Total</b>   | <b>20</b>    | <b>100</b> |                           |

**Fonte:** a própria autora.

Podemos observar no Quadro 31 que a 80% das professoras entrevistadas se consideraram autoeficazes para trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais da escola. Apenas 10% das professoras apresentaram crença de autoeficácia ocasional em relação a este saber e 10% não responderam a essa questão.

Vejamos a seguir exemplos de como as professoras explicitam o domínio deste saber-fazer:

**Quadro 32-** Professoras com crença de autoeficácia positiva para trabalhar colaborativamente com outros profissionais e as situações que favoreceram suas crenças

| <b>Professoras</b>   | <b>Nível da crença de autoeficácia</b> | <b>Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)</b>              |
|--|--|--|
| P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P16, P18, P19 | Positiva                               | - Conversas durante os intervalos (14)<br>- Durante a hora-atividade (6) |

**Fonte:** a própria autora.

Nesta categoria, as experiências vicárias aparecem como a fonte de autoeficácia mais importante para as professoras. Apresentamos os relatos de P2 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 4º ano uma aluna com PC e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e P12 (Graduada em História, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais e PROEJA, que tinha em sua turma de 5º ano um aluno com DV e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“A gente troca, é muito na hora do recreio, no começo da aula, como eu te falei, a professora de recursos, ela ajuda bastante, então é nesses momentos que a gente pode, às vezes na hora do recreio, outro dia até brinquei, que na hora do recreio eu estava falando de uma aluna, a outra estava falando de outra e outra falando de outra, eu falei: um pedaço pra mim! São quinze minutos e ela também não tem tempo, ela atende as crianças e nós temos a sorte esse ano que as duas professoras de recursos estão de manhã, que a outra da tarde, ela tem turma de manhã, então dá para a gente fazer uma troca legal. Mas a que está de manhã, ela tem mais experiência; a outra é mais nova na sala de recursos, então a outra tem mais a dar pra gente, a que está de manhã tem mais experiência para nos ajudar” (P2).*

*“A professora de apoio. Às vezes nós conversamos na sala, mas é pouco, porque o P. está na sala e as outras crianças estão na sala, ela me mostra: ‘olha que legal o que eu vi, assim, assim’... ‘Ah, gostei!’ Ela fala: ‘Vou mandar pra você pra você ver’... Então a gente não tem aquele tempo que seria necessário, né, porque ela não tem horaratividade. Às vezes eu estou aqui preparando alguma coisa mas ela está lá com ele e, quando eu estou lá, ela também tá com ele, então eu não posso parar para falar: ‘olha, o que que você acha de fazer assim, assim’... Não dá, é bem difícil’ (P12).*

P2 explicita a dificuldade que os professores da classe comum e os professores do AEE encontram para ter momentos de trocas sobre seus alunos em comum. Na escola em que P12 atua, a professora do AEE que atende os alunos no período da tarde permanece na escola também no período da manhã, mas em outra função, então é possível fazer trocas nos momentos de intervalo. Ela explica que as trocas nem sempre acontecem de forma sistematizada e que as professoras costumam aproveitar até a hora do intervalo para trocar informações e experiências sobre os alunos com NEE.

P12 dá destaque para a parceria com a professora de apoio de seu aluno com deficiência visual; no entanto, esses momentos também não são sistemáticos,

acontecem muito rapidamente dentro da sala de aula mesmo ou fora do horário de trabalho, por meio de conversas via aplicativos de celular.

Os relatos apresentados reforçam o que escrevem Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018): que a maior responsabilidade sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE recai sobre o professor da sala de aula comum. Há uma carência de apoios especializados e momentos sistemáticos para avaliação do trabalho e mesmo o delineamento de objetivos, prevalecendo o espontaneísmo nas práticas, não por decisão deliberada do professor, mas por falta de opções mais adequadas.

Considerando os desafios e dificuldades que o professor da classe comum enfrenta, ele precisa do apoio de outros profissionais da Educação Especial para desenvolver práticas inclusivas em sua sala de aula. Contudo, as autoras supracitadas criticam o fato de que no Brasil o investimento na contratação de profissionais especializados para apoiar as escolas comuns é muito baixo e tem como consequências diretas a responsabilização dos professores em relação ao sucesso da educação inclusiva. O pouco investimento que há fica concentrado no AEE, sendo que a organização desse serviço da forma como está proposto nas políticas educacionais dificulta a atuação colaborativa entre professor da sala de aula comum e professor da Educação Especial, pois o AEE acontece no horário inverso ao período regular que o aluno frequenta e não há oportunidades de trocas e estabelecimento de objetivos comuns entre professor da sala de aula regular e professor do AEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018). Problema semelhante ocorre em relação ao professor de apoio, pois geralmente ele não tem hora atividade, dificultando a possibilidade de uma interação sistematizada com o professor regente, de modo que pudesse se dar a parceria almejada.

**Quadro 33-** Professoras com crença de autoeficácia ocasional para trabalhar colaborativamente com outros profissionais e as situações que favoreceram suas crenças

| Professoras | Nível da crença de autoeficácia | Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)  |
|-------------|---------------------------------|---|
| P5, P15     | Ocasional                       | - Conversas com professoras do mesmo ano (1)<br>- Conversas com a professora de apoio (1)<br>- Durante o Conselho de Classe (1) |

**Fonte:** a própria autora.

P5 (Pedagoga, Especialista em Didática e Metodologia de Ensino, que tinha em sua turma de 4º ano uma aluna com DI e um aluno com DI e DF e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e P15 (Pedagoga, Especialista em

Educação Especial e em Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 2º ano uma aluna com Síndrome de Down e uma aluna com DA e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) apresentaram crenças de autoeficácia ocasional; no entanto, justificaram pelo fato de que faltam oportunidades na escola para trocas de experiências sobre os alunos com NEE, conforme relatos a seguir:

*“Nem sempre, porque a S., a gente planeja aula junto, ela não tem inclusão, às vezes eu comento da M. com ela, mas não tem muita troca, ela não tem um caso igual ao meu. Então a gente não tem muito essa troca porque a gente não tem como trocar, ela me escuta. Com a professora de apoio acontece mais. Agora de manhã, com o A., tem inclusões, mas são inclusões diferentes. Tem Down, a outra não tem Down, então assim, não é o mesmo tipo de inclusão. O A. é muito à frente do L. e da A. Então assim, há as trocas de eu falar, elas falarem as angústias, mas a gente não tem muito o que ajudar uma à outra, são graus diferentes de dificuldades” (P5).*

*“Como? Infelizmente a gente não tem esse tempo, você não tem hora-atividade junto, geralmente cada um sai no seu horário e cada um está preocupado com a sua turma, então assim, a gente não tem espaço para fazer essa troca. Dia de Conselho de Classe você vai falar dos seus alunos e todo mundo tem um monte de aluno, então assim, eu compartilho algumas coisas da G., que questionam sobre ela mas, assim, é muito pouco, perto de tudo que a gente faz, e não é todo mundo que tem interesse, viu, já vou te falar. Eu levei os cadernos dela na última prática, no último Conselho de Classe, e olham o mínimo. Não assim pelo capricho, mas pelas atividades que ela faz, uma ou duas pessoas que quis assim, olhar. Acho que, assim, só tem interesse quando você tem um igual na sala, senão acho que não atrai” (P15).*

P5 expõe que as conversas com a professora M. ajudam como situações para desabafo, mas as trocas de conhecimentos e estratégias não acontecem porque as características e necessidades de seus alunos são diferentes.

P15 explica que, embora haja espaços coletivos para discussão, como o Conselho de Classe, eles são tomados por interesses e necessidades individuais de cada professor. Também lamenta o fato de que, de modo geral, não há interesse na escola pelos assuntos relacionados aos alunos com NEE, que apenas os professores que compartilham das mesmas dificuldades despertam para o assunto.

Observamos pelos relatos que, na verdade, não existe no contexto de atuação das professoras práticas colaborativas como na modalidade de coensino que consiste na parceria e divisão de responsabilidades entre professor da classe comum e professor especializado para “planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 46). O que

é mais comum é o momento de trocas de experiências entre professores das turmas que têm alunos com NEE, entre professor regente e professor de apoio e troca de informações e orientações entre professor regente e professor da SRM. Isso se dá, dentre outros fatores, porque a política de apoio à inclusão adotada pela rede municipal de ensino na qual a pesquisa foi realizada é o modelo de Sala de Recursos, que envolve o atendimento complementar ou suplementar no contraturno e centraliza os materiais e recursos num mesmo local. Outros modelos de apoio à inclusão escolar, como o serviço itinerante, modelo de consultoria ou coensino, são desconhecidos pelas professoras das classes comuns.

Mas os resultados são positivos, pois o interesse é uma condição para o trabalho colaborativo e os relatos apontam para a possibilidade da implementação de uma cultura colaborativa nessa realidade, já que os professores do ensino comum se apresentam dispostos em adquirir conhecimentos e desenvolver estratégias adequadas para o atendimento dos alunos com NEE por meio da colaboração com professores mais experientes em educação inclusiva.

Silva e Silva (2015, p. 100) constataram que conforme há o aumento do nível de percepção de autoeficácia dos professores, maior é a tendência deles em se interessarem pela colaboração, ou seja, “a crença numa autoeficácia mais elevada é responsável por um maior empenho e pelo recurso a estratégias externas no ensino”. Segundo esses pesquisadores, os professores que se julgam mais capazes de implementar ações para as quais foram designados também se sentem mais capazes de partilhar suas experiências e de aprender a atuar de forma colaborativa, o que aprimora sua capacidade de ensino.

Nesse sentido, considerando que as experiências vicárias são fontes importantes de autoeficácia em professores, é fundamental que cada vez mais ocorra nas escolas e nas instâncias formativas a implementação de uma cultura colaborativa nas quais professores do ensino comum possam adquirir conhecimentos e desenvolver estratégias adequadas para o atendimento dos alunos com NEE por meio da colaboração com professores mais experientes em educação inclusiva.

#### 4.2.8 Autoeficácia para Estabelecer Relações entre Teoria e Prática

Os professores são requisitados constantemente a estabelecer relações entre os saberes que possuem ou a buscar por novos conhecimentos em função do contexto prático e dinâmico da profissão docente. Quando a atuação pedagógica

acontece junto a alunos com deficiências, muitas vezes esses saberes devem ser criados e ressignificados para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento aos desafios impostos pelas especificidades dos alunos, por isso perceber-se capaz de fazer essas articulações é fundamental para que o professor adéque sua prática pedagógica em favor do desenvolvimento de todos os alunos.

Uma das perguntas feitas às professoras durante a entrevista era se elas conseguiam aplicar os conhecimentos aos quais tiveram acesso nos cursos de formação à prática profissional junto aos alunos com NEE. Analisamos os resultados dessa questão na sequência.

**Quadro 34-** Níveis de crença de autoeficácia das professoras para estabelecer relações entre teoria e prática

| <b>Professoras</b>                          | <b>Total</b> | <b>%</b>   | <b>Níveis (f)</b>              |
|---|--------------|------------|--------------------------------|
| P1, P2, P7, P8, P9, P10, P13, P15, P17, P19 | 10           | 50         | Positivo                       |
| P5, P6                                      | 2            | 10         | Ocasional                      |
| P3, P4, P11, P12 P14, P18, P20              | 7            | 35         | Insuficiente                   |
| P16   | 1            | 5          | Não responderam a essa questão |
| <b>Total</b>                                | <b>20</b>    | <b>100</b> |                                |

**Fonte:** a própria autora.

Metade das professoras entrevistadas apresentaram crença de autoeficácia positiva para o estabelecimento de relações teórico-práticas, 35% apresentaram crença de autoeficácia insuficiente em relação a este saber e 10% crença ocasional. Uma professora (5%) não respondeu essa questão.

**Quadro 35-** Professoras com crença de autoeficácia positiva para estabelecer relações entre teoria e prática e as situações que favoreceram suas crenças

| <b>Professoras</b>                          | <b>Nível da crença de autoeficácia</b> | <b>Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)</b>   |
|---|--|---|
| P1, P2, P7, P8, P9, P10, P13, P15, P17, P19 | Positiva                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação em Especialização em Psicopedagogia (4)</li> <li>- Formação em Especialização em Educação Especial (3)</li> <li>- Participação em cursos de formação continuada (1)</li> <li>- Disciplinas do curso de Graduação (1)</li> <li>- Pesquisa do Mestrado em Educação (1)</li> </ul> |

**Fonte:** a própria autora.

Os cursos de formação continuada foram apontados pelas professoras como os que mais colaboram para que elas possam levar para a prática pedagógica os conteúdos outrora estudados como suporte para o trabalho junto aos alunos com NEE.

A seguir, apresentamos os relatos de P1 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 4º ano um aluno com TEA, três com DI e dois com TDAH e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e de P7 Bióloga, Especialista em Educação Especial, que tinha em sua turma de 3º ano uma aluna com TEA, um aluno limítrofe e um aluno dislexo e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“Mais na pós-graduação, porque na pós eu já estava atuando como docente, então eu já via a necessidade deste conhecimento na prática. Eu até me arrependo porque na faculdade a impressão é que a gente não dava valor naquilo que estava sendo passado. Não é nem não dá valor no sentido pejorativo, mas de ver a importância que a formação teve” (P1).*

*“A pós em Educação Especial, que me deu muita base e nos cursos de alfabetização porque criança com muita dificuldade de aprendizagem, às vezes é bastante semelhante com aquela necessidade que a criança especial tem, né. Então nesses cursos tem estratégias que é apresentada e a gente aplica na sala de aula que a gente percebe que tem efeito com essas crianças, o modo de pensar: como ela pode aprender? De que maneira? Essa questão de não generalizar, sabe, eu acho que é isso” (P7).*

P1 fez uma observação importante: é mais fácil para o professor se apropriar de conhecimentos que estejam diretamente ligados com situações práticas que ele vivencia enquanto profissional e, poderíamos dizer também, enquanto professor em processo de formação inicial. Em Nozi e Vitaliano (2015), discutimos que para cada etapa do processo formativo dos professores há saberes docentes que podem ser mais bem explorados em virtude das experiências que os professores já tiveram. Consideramos que especialmente os saberes procedimentais podem ser aprimorados de modo mais significativo e eficaz quando os professores já estão imersos em contextos educacionais inclusivos, uma vez que a experiência junto aos alunos com NEE apresentam demandas de ordem prática que facilitam a associação dos conteúdos teóricos e sua aplicabilidade.

Para que os cursos de formação inicial de professores atendam de forma mais significativa as demandas de saberes que a docência no contexto educacional inclusivo requer, Rodrigues (2014) orienta que eles adotem o isomorfismo e a infusão como princípios. O primeiro termo refere-se à possibilidade de os graduandos serem

confrontados com casos reais, semelhantes àqueles com os quais se depararão no contexto profissional. O segundo termo refere-se à integração dos conteúdos voltados para as necessidades especiais em todas as disciplinas do curso, de modo que não haja a separação de uma pedagogia normal e uma pedagogia especial. Rodrigues (2008) e Vitaliano e Manzini (2010) também recomendam que os alunos dos cursos de licenciatura tenham oportunidades formativas para a atuação em contextos educacionais inclusivos desde a formação inicial, por meio dos estágios.

Num estudo de abordagem qualitativa desenvolvida por Martins, Onofre e Costa (2014, p. 32), envolvendo estudantes de um curso de graduação, os participantes relataram que houve o incremento das crenças de autoeficácia quando tiveram experiências de sucesso nas situações de aprendizagem no contexto da sala de aula. Os pesquisadores apontam para a importância da experiência prática de ensino para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia docente. Para eles, “só quando esta experiência formativa é proporcionada é que se torna possível vivenciar o sucesso em contexto de ensino, ou seja, criar experiências de mestria”.

Todas essas recomendações encontram respaldo também na Teoria da Autoeficácia, uma vez que, conforme explicou Laochite (2014), observar modelos experientes de forma direta ou indireta constitui uma das formas de desenvolver autoeficácia por meio das experiências vicárias em professores.

Tschannen-Moran; Hoy e Hoy (1998) garantem que o investimento no desenvolvimento das crenças de autoeficácia em futuros professores e em professores no início da carreira terão resultados duradouros, já que Bandura postulou que a autoeficácia é mais maleável no início da aprendizagem e, uma vez estabelecida, parece ser um pouco mais resistente às mudanças. Ainda segundo os autores, quando futuros professores são expostos a experiências reais de ensino, a prática tem maior impacto na crença de autoeficácia. Os referidos autores comparam a experiência formativa apenas pela via da observação e o aprendizado por meio da ação direta junto aos alunos, a rir de uma piada bem contada e depois tentar recontá-la. É possível apreciar a habilidade do outro em contar piadas, mas depois se sentir atrapalhado para recontá-la.

Do mesmo modo, o professor em processo de formação pode admirar a habilidade de ensino de um professor experiente, mas falhar ao tentar ensinar algo semelhante. Nesse sentido, os pesquisadores avaliam que programas de formação de professores baseados apenas nas experiências vicárias pode aumentar muito pouco a percepção de autoeficácia para o ensino. A imersão no contexto de ensino

deve ser gradual porque, enquanto estudantes, é comum que subestimem a complexidade das tarefas de ensino e gerenciamento da turma e essa estratégia de imersão gradual pode evitar que a experiência real mine as crenças de autoeficácia dos recém-formados professores.

**Quadro 36-** Professoras com crença de autoeficácia ocasional para estabelecer relações entre teoria e prática e as situações que favoreceram suas crenças

| Professoras | Nível da crença de autoeficácia | Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)  |
|-------------|---------------------------------|---|
| P5, P6      | Ocasional                       | - Formação em Especialização em Psicopedagogia (1)<br>- Participação em cursos de formação continuada (1) |

**Fonte:** a própria autora.

Duas professoras apresentaram crença ocasional para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação em prol do trabalho junto aos alunos com NEE: P5 (Pedagoga, Especialista em Didática e Metodologia de Ensino, que tinha em sua turma de 4º ano uma aluna com DI e um aluno com DI e DF e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e P6 (Pedagoga, Especialista em Administração Escolar e Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 3º ano uma aluna com Síndrome de Down e um aluno com TDAH e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“Nos cursos de formação que a gente faz, quando tem mais quadros de dificuldade, eles falam muito mais da avaliação, da inclusão, da adaptação, do que da parte prática mesmo, então não tem como relacionar muito com a formação. Eu vi muito assim, cresci muito na supervisão porque você tem que perguntar pra todo mundo, tem que aprender a trabalhar, tem que buscar soluções, então, enquanto supervisora, eu conversei muito em F. C. [centro de apoio especializado], muito em I. [centro de apoio especializado], a gente ia até lá, não que eles vieram, e a gente ligava muito na secretaria de educação e falava: ‘tem um aluno assim, o que é que eu faço?’ Mais precisamente de buscar o conhecimento, não foi da formação propriamente dita” (P5).*

*“Em alguns momentos sim, em algumas situações, em algumas disciplinas a gente acaba ligando e vendo, né. Por exemplo: que nem esse menino que tem déficit de atenção, é a primeira vez que eu tenho aluno, e quase 30 anos de carreira, até eu falo para as meninas, às vezes vem ‘Ah, a criança tem déficit de atenção!’ Então, eu falo: ‘será que ela sabe mesmo o que é déficit de atenção? Porque a gente pensa*

*que é uma coisa bem... mas ele é bem comprometido, ele tem muito déficit de atenção. A gente ouvia falar, eu achava que déficit de atenção era uma coisa bem, né, vamos se dizer assim, 'light' de se trabalhar, mas é bem...a criança que tem déficit de atenção, que tem o laudo de déficit de atenção é bem, é um trabalho trabalhoso, tem que dar bastante atenção realmente (P6).*

P5 justificou que geralmente os cursos de formação apresentam conteúdos de cunho mais teórico e pouco prático e que são a experiência profissional e a busca por parcerias que mais colaboraram para o seu trabalho. P6 mostra que associou um conhecimento específico para atender um aluno específico, evidenciando que, apenas para determinado conhecimento, ela conseguiu estabelecer uma relação teórico-prática. Com base em Tschannen-Moran; Hoy e Hoy (1998), que analisam a diferença dos impactos que diferentes fontes de autoeficácia podem ter na formação das crenças de autoeficácia de professores em função da etapa em que se encontram na carreira docente, observamos aqui a necessidade de que os cursos de formação continuada se atentem para as necessidades mais emergentes dos professores.

Quando buscam por uma formação em cursos de pós-graduação, por exemplo, os professores precisam encontrar conhecimentos teóricos que lhes possibilitem relacionar com suas necessidades práticas. Mas a formação continuada já é por si só um grande desafio para a formação da autoeficácia dos professores. Tschannen-Moran; Hoy e Hoy (1998) explicam, por exemplo, que professores experientes que participaram de oficinas projetadas para o aumento das crenças de autoeficácia para o ensino tiveram um aumento de suas crenças imediatamente após o curso, porém, seis semanas depois, o aumento havia desaparecido. Eles explicam, baseados em Bandura, que mudar e sustentar as mudanças nas crenças de autoeficácia de professores experientes é mais difícil, porque elas são mais estáveis. Professores experientes primeiramente testam as vantagens dos conhecimentos e habilidades adquiridos para suas práticas, para depois julgarem se são ou não capazes de fazer.

Para Nozi e Vitaliano (2017, p. 598), a formação de professores para a inclusão não deve ser compreendida apenas como um acúmulo de cursos, “é necessário que os conteúdos sejam trabalhados de modo significativo e aliados às necessidades cotidianas, para que possam ser aplicados e ser objeto de reflexão”. Vislumbramos o potencial do modelo de ensino colaborativo, pois nesse modelo o professor da Educação Especial atua junto ao professor do ensino comum de modo que as habilidades deste último podem sofrer mudanças positivas, como na definição de estratégias de ensino mais adequadas, que, por sua vez, desafiam os professores a

implementar novos métodos, desenvolver novas habilidades e testá-las com o apoio e o *feedback* de um especialista. Acreditamos que observar evidências de resultados positivos sobre essas mudanças, refletir sobre elas, melhorar a aprendizagem dos alunos pode colaborar para o incremento da percepção de autoeficácia dos professores para a educação inclusiva.

**Quadro 37-** Professoras com crença de autoeficácia insuficiente para estabelecer relações entre teoria e prática e as situações que poderiam favorecer suas crenças

| Professoras                       | Nível da crença de autoeficácia | Situações que favorecem a crença de autoeficácia (f)  |
|-----------------------------------|---------------------------------|---|
| P3, P4, P11, P12<br>P14, P18, P20 | Insuficiente                    | -Formação em Especialização em Psicopedagogia (1)<br>- Formação em serviço (1)<br>- Experiência profissional (1)<br>- Troca de experiências com a professora de apoio (1)<br>- Autoformação (2)<br>- Formação inicial (1) |

**Fonte:** a própria autora.

Sete professoras disseram que não recorrem aos conhecimentos de cursos de formação para enfrentar os desafios da prática profissional e que a internet é a principal fonte de pesquisa, por apresentar estratégias mais modernas e diversificadas. Apresentamos os exemplos dos relatos de P3 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 5º ano uma aluna com DI) e P14 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 4º ano um aluno com DI, um aluno com TOD, três alunos com TDAH e um aluno dislexo e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“Não... por exemplo, se eu te falar que eu recorro aos conhecimentos que eu tive... na Pedagogia...não. Até porque já foram superadas, porque já faz um tempinho. Hoje uma ferramenta que eu recorro demais e não deixa de ser dentro da formação, mas a ferramenta é a internet, então é tudo mais fácil, busco de uma informação até de como eu poderia fazer de metodologias diferentes. Hoje em dia a internet nos ajuda muito com isso. Então essa é uma coisa. Mas eu te falar que eu vou lá nas minhas coisas, nas minhas anotações” (P3).*

*“Não, porque assim, foi uma coisa muito triste que aconteceu, eu demorei bastante pra fazer a pós-graduação porque eu imaginei que eu fosse me munir de informação pra trabalhar com crianças especiais e na verdade é tudo muito superficial, tanto é que eu nem voltei para fazer a psicopedagogia institucional, a clínica, eu fiz a institucional, porque a, fazia a institucional primeiro e depois mais um ano e seis*

*meses da clínica, e eu falei: 'nem vou!', porque isso que eles ensinam não vai me capacitar para ser uma psicopedagoga. Então os recursos que eu uso em sala de aula são coisas assim, que eu vejo no Facebook, nos grupos que eu participo, que deram certo e eu tento aplicar em sala. É isso, coisas da internet que eu olho, que eu leio, que eu tento. Aí tem coisas que dá certo e coisas que não. Por isso que eu te falei, a gente vai na tentativa e erro" (P14).*

Observamos nos relatos de P3 e P14 que, ao avaliarem o quanto se julgavam capazes de trazer para a prática os conteúdos aprendidos nos cursos de formação, elas se reportaram à relação entre teoria e prática em relação aos conteúdos didático-pedagógicos que instrumentaliza os professores para desenvolver o currículo e propiciar a aprendizagem dos alunos, àqueles que envolvem recursos, métodos e técnicas de ensino. Ora, se os cursos a que elas tiveram acesso tiverem abordado apenas aspectos teóricos, sem estabelecer relações com as estratégias e práticas de ensino voltadas para os alunos PAEE, é compreensível que, seguindo a lógica dos saberes procedimentais que então permeavam o roteiro de entrevista, ao pensarem sobre o quanto os cursos de formação pelos quais elas passaram lhes proporcionaram capacidade técnica de trabalhar com a inclusão, resultaram em crenças de autoeficácia insuficientes para essa tarefa.

Parece-nos que elas remeteram suas avaliações ao quanto os cursos a que elas tiveram acesso ajudaram a identificar as necessidades e potencialidades dos alunos com NEE, avaliar a aprendizagem de alunos com NEE, organizar práticas pedagógicas inclusivas etc. e constataram que, para essas tarefas, não tinham suporte teórico e técnico. Observamos que nos relatos elas se reportam às metodologias e recursos para o ensino, ou seja, atividades, materiais e estratégias que lhes ajudam a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências etc. para os alunos com NEE.

Concordamos com Garnica *et al.* (2016, p. 77) que

Professores inseguros, despreparados, sem o domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos necessários para possibilitar a todos os alunos a apropriação do currículo escolar e desenvolvimento humano, corroboram para a legitimação da pseudoinclusão escolar, em que se garante o acesso à escola, mas não o direito de aprender.

Destacamos a importância das análises de Vitaliano e Manzini (2010) que defendem que todo o currículo de formação de professores deve ser permeado de conteúdos relacionados às práticas de ensino junto aos alunos com NEE. É importante que a Educação Especial deixe de ocupar um lugar segregado dentro dos currículos

de formação de professores e passe a permear todas as áreas que compõem o campo de formação (VITALIANO *et al.*, 2012).

O fundamental é que não haja uma única disciplina para abordar o ensino aos alunos com NEE, mas de que os recursos e técnicas da Educação Especial sejam levados de modo interdisciplinar (VITALIANO, 2007) para as disciplinas da área da Psicologia, da Política Educacional, da Filosofia, da Gestão Escolar, da Educação Infantil e, sobretudo, para as disciplinas de didáticas nos cursos de formação de professores. Precisamos de professores que conheçam métodos e recursos didáticos para ensinar os conteúdos curriculares para TODOS os alunos.

Assim como Garnica *et al.* (2016), acreditamos ser urgente o debate em torno do saber-fazer dos professores, a fim de que os saberes já construídos por eles sejam valorizados, as dificuldades de ordem prática possam ser desveladas e possibilidades de intervenção sejam apontadas. Sobretudo, que haja a articulação entre teoria e prática, entre universidade e realidade escolar em todas as etapas de formação de professores.

#### 4.2.9 Autoeficácia para Desenvolver um Clima Emocional e Afetivo Positivo em Sala de Aula em Relação aos Alunos com NEE

Atuar na perspectiva da educação inclusiva significa compreender que a tarefa educativa não está circunscrita apenas ao desenvolvimento acadêmico dos alunos; é necessário proporcionar também condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social etc. Para que esse desenvolvimento global aconteça, é necessário que os alunos estejam imersos num contexto emocional e afetivo de valorização das diferenças e da diversidade. Além disso, é importante criar estratégias e adotar atitudes para que esse clima positivo seja presente em salas de aula inclusivas, aspectos que dependem de ações efetivas do professor.

Batista e Enumo (2004) expõem que a inclusão escolar tem também por princípio evitar os efeitos do isolamento social de alunos com NEE, criando oportunidades para a interação entre as crianças e, especialmente, como forma de diminuir o preconceito. No entanto, lembram que leis, por si só, não resolvem os problemas que podem aparecer em decorrência dessa interação, pois outras variáveis, como as reações de preconceito, podem dificultar a integração das pessoas com deficiência com as demais crianças. Para os pesquisadores, conhecer como acontece a aceitação e as relações sociais dos alunos com NEE por seus colegas

contribui tanto para avaliar as consequências sociais para os alunos com NEE quanto para a elaboração de práticas educacionais que promovam o respeito e aceitação social de todos os alunos.

Nesse sentido, buscamos identificar as crenças de autoeficácia das professoras para desenvolver uma atmosfera inclusiva em suas salas de aula. Nesta categoria, os dados descritivos serão apresentados num único quadro e as análises feitas a partir dele, sem separação por nível da crença de crença de autoeficácia e situações favorecedoras do desenvolvimento das crenças em relação a esse saber procedimental.

Não apresentaremos as situações que favoreceram a construção da autoeficácia das professoras em relação a essa tarefa porque não foi possível captar dos relatos essas informações, pois as professoras apenas citaram exemplos de intervenções que fizeram, sem explicitar como ou quando desenvolveram tal habilidade.

**Quadro 38-** Níveis de crença de autoeficácia das professoras para desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE

| <b>Professoras</b>  | <b>Total</b> | <b>%</b>   | <b>Níveis (f)</b>             |
|---|--------------|------------|-------------------------------|
| P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20 | 17           | 85         | Positiva                      |
| P12   | 2            | 10         | Ocasional                     |
| Nenhuma   | 0            | 0          | Insuficiente                  |
| P14   | 1            | 5          | Não respondeu a essa pergunta |
| <b>Total</b>  | <b>20</b>    | <b>100</b> |                               |

**Fonte:** a própria autora.

A maior parte das professoras (85%) apresentou crença de autoeficácia positiva em relação a esta habilidade e 10% delas apresentaram crença ocasional em relação à capacidade de intervir junto à turma em favor de seus alunos com NEE visando eliminar barreiras atitudinais.

Apresentamos os relatos de P5 (Pedagoga, Especialista em Didática e Metodologia de Ensino, que tinha em sua turma de 4º ano uma aluna com DI e um aluno com DI e DF e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); P16 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior e Mestra em Educação, que tinha em sua turma de 3º ano um aluno com TEA e três

alunos com DI e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); e P18 (Graduada em Matemática e Especialista em Educação Matemática e Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 1º ano uma aluna com DI e um aluno com PC e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“No começo do ano era uma turma que tinha uns bem competitivos e eu tive que colocar a M. pra fora, dar uma desculpa pra ela sair, levar um bilhete, e conversar com eles, explicar, porque como eles são muito competitivos, eles começaram a não querer trabalhar com ela, porque ela nunca ia ganhar nada na opinião deles, né” (P5).*

*“Sim, nós precisamos conversar eu precisei pedir para a professora de apoio retirar as crianças porque eu tive uma aluna que entrou esse ano que não conhecia os alunos de inclusão e que ela não gostava. Ela tinha nojo, ela verbalizou: ‘eu tenho nojo dela’; aí eu expliquei e tudo mais. Mas dentro desse contexto ela pareceu aceitar a explicação, mas no momento individual quando ninguém percebia ela não aceitava. Até ontem aconteceu uma situação que chamou muita a atenção: a minha aluna com Síndrome de Down é encantada por essa determinada menina e ela quer ser essa menina, e ela fala que ela gosta, que ela quer ser amiga, mas a menina não gosta dela e ontem eu falei para a professora: ‘a mãe da R. [aluna que tem Síndrome de Down] veio me avisar que hoje é ultimo dia dela, você pode separar o material?’ Só que automaticamente ela começou a bater palma e sorriu e foi contar pra outra colega e eu perguntei: ‘porque é que você está comemorando?’ ‘É que eu lembrei de uma coisa e estou feliz’. Eu disse: ‘então me explica, o que foi?’ ‘Ah, mas eu esqueci!’ ‘O que você lembrou agora te deixou feliz e em segundos você esqueceu?’ (P16).*

*“Com alguns... umas duas crianças que não queriam sentar ao lado dele, hoje cuidam dele, ajudam a cuidar, mas eles têm um carinho muito grande, então essa parte da socialização é muito válida só que, por outro lado, eu não sei se está deixando de lado outras coisas que poderiam ser trabalhadas com pessoas especializadas” (P18).*

Nos casos relatados por P5 e P18, notamos que alguns alunos tinham atitudes de rejeição, que pode ser contornada com conhecimentos sobre as necessidades especiais dos colegas e ações de sensibilização por parte da professora.

Bishop *et al.* (1999) explicam que os pais e professores têm um papel decisivo tanto para o desenvolvimento da autoestima do aluno com deficiência quanto na conquista do respeito de seus colegas. Criar oportunidades em que as limitações dos alunos com deficiência não sejam evidenciadas é essencial. Na medida em que as amizades entre os alunos se desenvolvem e os vínculos de proximidade e afeto crescem, o aluno com deficiência já não precisará mais de interferências externas para demonstrar seu valor, pois passará a ser percebido pelos colegas por suas habilidades e potencialidades.

No caso citado por P16, a aluna que se sentia afetada com a presença de uma colega especial não modificou os comportamentos preconceituosos em relação à colega, mesmo após intervenção pontual da professora.

Del Prette e Del Prette (2014) ressaltam que crianças e jovens estão diariamente expostos a episódios de violência como expectadores de redes sociais e televisão, mas também eles próprios têm assumido o papel de agressores. Os pesquisadores lembram dos experimentos de Bandura sobre a influência dos modelos agressivos na aprendizagem vicária da agressão e da violência e concluem que as crianças são expostas de forma muito mais incisiva a comportamentos agressivos, destrutivos e autodestrutivos do que a comportamentos pró-sociais, como gestos de bondade e gentileza, sobressaindo no cotidiano a divulgação, exploração e audiência de aspectos menos nobres das relações humanas.

Por isso, defendem que é cada vez mais urgente que a escola contribua com a adesão de programas que visem à prevenção da violência; incluímos também a intolerância e o preconceito, sem negligenciar por mais tempo os aspectos que envolvem a promoção do desenvolvimento humano e preparo para a vida social.

Apesar de dificuldades como a relatada por P16, a maior parte das professoras desenvolveu estratégias para conscientizar seus alunos sobre a importância do cuidado e do respeito entre todos. Algumas estratégias utilizadas por elas surtiram efeito bastante positivo na turma, conforme exemplos dos relatos de P13 (Graduada em Letras, Especialista em Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 1º ano um aluno com TEA e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e P20 (Pedagoga, Especialista em Neuropedagogia, Psicopedagogia e Dificuldades de Aprendizagem, que tinha em sua turma de 2º ano um aluno com DI):

*“[...] aí eu pensei que era hora de falar e eu pedi para apoio sair com o R. e eu tinha trazido um material da internet falando de um irmão, que o irmão era autista, bem legal e passei para eles. Então depois que eles viram o vídeo, eu falei: ‘então, a gente tem que aceitar as pessoas como elas são. Esse vídeo que a tia passou quem que lembra vocês?’ Aí eles perceberam... eu até me emociono, daí eles falaram: ‘o R.’ Então eu falei: ‘O R. não é assim porque ele quer, ele é assim porque ele nasceu com essa dificuldade e a gente tem que aceitar e respeitar ele, ele não gosta de barulho, a gente tem que falar baixo, a gente tem que procurar... eu sei que não é fácil pra vocês se controlar, mas percebe que está falando muito alto, a tia vai falar: ‘fala mais baixo’, porque o R. não gosta e eu não vou dizer que é porque o R. não gosta, vocês já têm que saber que ele não gosta, que está incomodando ele”. Mas, depois disso, nunca mais tivemos problema, eles gostam, brincam com ele” (P13).*

*“[...] às vezes você para num grupo assim... essa aqui... eu vejo que hoje ela está um pouco triste, aí eu converso, vejo se ela tem dificuldade de socialização... ‘olha, hoje, na hora do recreio, eu quero que vocês fiquem juntas e vocês façam uma brincadeira e depois vocês vão me falar como é que foi essa brincadeira, se foi legal, se não foi’. Então, vai ter o momento de elas irem lá na frente e falar. Os meninos é a mesma coisa, eu tenho um aluno lá que tem dificuldade: ‘gente, hoje eu quero que todos os meninos, na hora do recreio, vão fazer o quê?’ Você investiga. ‘Ah, vamos brincar de pega-pega’. ‘Então, todos os meninos do 2º ano hoje vão brincar juntos e depois vocês me falam quem ganhou, quem não ganhou, enfim o que for importante’. Então, ele tem que fazer essa atividade pra vir falar, porque eles adoram falar, então é uma maneira de incluir. Chega um aluno novo, é uma menina? ‘Todas vocês são responsáveis de apresentar a escola, então vocês vão apresentar o banheiro, você vai mostrar o refeitório, você vai mostrar aonde que brinca’... Ela veio de outra escola, então é oportunidade delas se conhecerem. Os meninos, a mesma coisa: ‘hoje vocês serão responsáveis por ele’. E essa questão do responsável já cria um cuidado” (P20).*

A estratégia relatada por P13 é uma das mais comuns nos relatos das professoras: a retirada do aluno com NEE da sala de aula ou aproveitar um dia de sua ausência para discutir sobre as características deles com a turma. Utilizar-se de vídeos e livros para explorar temas relacionadas à diversidade, ao respeito e à aceitação em sala de aula são os recursos mais usados. Essas são estratégias simples, pontuais, que fazem parte do repertório das professoras para lidar com conflitos e emoções em sala de aula. Mas, em alguns casos, como o relatado por P16, pode não ser o suficiente para promover a aceitação de crianças com deficiência no contexto escolar. Acreditamos que um trabalho constante e sistemático visando o desenvolvimento de habilidades sociais dos alunos a partir de estratégias simples, do contexto das crianças, conforme exemplo de P20, pode ser significativo e promover a empatia, a solidariedade, a cooperação e a amizade entre os alunos.

A seguir, apresentamos os relatos de P11 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 2º ano um aluno com Síndrome de Down e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) e P12 (Graduada em História, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais e PROEJA, que tinha em sua turma de 5º ano um aluno com DV e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão) sobre as dificuldades que eles enfrentam em relação à superproteção dos demais alunos da turma em relação ao aluno com Síndrome de Down, caso de P11, e na rejeição do aluno com DV, no caso exemplo relatado por P12:

*“Às vezes ele é assim... ele passa e joga o caderno de um, e eles não fazem nada contra. Se fosse um outro aluno, eles já fariam. Então, eles acabam tendo uma superproteção com ele” (P11).*

*[...] eles gostam de ajudar, gostam de ser colegas, mas quando você fala: ‘Equipe!’ o Pedro sempre fica excluído e tenho que falar: ‘gente, vocês esqueceram de alguém! Vamos lá, vamos fazer equipe de novo!’ Eu imagino... eu não sei se ele tem concepção pra entender, né, mas se eu tivesse no lugar dele e conseguisse perceber... porque sempre que tem equipe você percebe, né? E às vezes eu vou fazer equipe e ele fala assim: ‘Leandro, vamos fazer comigo?’ ‘Eu já tô com fulano, Pedro!’ ‘Sarah, vamos fazer comigo?’ ‘Eu já tô...’ Eu penso que o trabalho em equipe não favorece muito, não. Eu tenho o sentimento que, se ele, é claro que ele está tendo noção de tudo isso, se ele compreender que as crianças fizeram rápido para não sobrar ele, deve gerar uma certa mágoa, né? Não sei se ele consegue perceber isso. Mas de vez em quando eu fico até brava: ‘Eu vou fazer equipe, mas eu não quero ninguém excluído!’ ‘Tá bom, tia!’ Mas não tem jeito, quando você vê, já formou as panelinhas” (P12).*

P11 relata que, apesar de nunca ter tido que intervir na turma quanto à aceitação de seu aluno com Síndrome de Down, sua maior dificuldade reside em lidar com o que ela chama de superproteção que os demais alunos da turma têm em relação a ele, que frequentemente apresenta comportamentos inadequados, como passar pelas carteiras derrubando materiais dos colegas de forma proposital.

Bissoto (2005) explica que pessoas com Síndrome de Down tendem a apresentar estratégias de fuga quando confrontadas com novos conhecimentos, como: relutância para iniciar processos de aprendizagem; inabilidades sociais que os levam a ter comportamentos inadequados diante de atividades cognitivas mais complexas, como o afastamento das atividades, provocar a distração do grupo para outros assuntos e situações, demonstração exagerada de afetividade e birras, com o intuito de chamar a atenção. Tais comportamentos podem surgir mesmo quando as situações de aprendizagem são adequadas às suas habilidades cognitivas e podem ocorrer em virtude das várias experiências negativas vividas ao longo da educação formal e informal, implicando, inclusive, em baixa motivação e engajamento para a aprendizagem.

Rodrigues *et al.* (2019) afirmam que, embora haja consenso na literatura de que crianças com Síndrome de Down apresentam limitações nas habilidades sociais, é preciso ressaltar que cada pessoa tem suas singularidades e, por isso, as dificuldades e facilidades que as pessoas com Síndrome de Down possuem não podem ser generalizadas.

Para P12, é difícil lidar com a tendência dos demais alunos em formar sempre os mesmos grupos de trabalho, excluindo o aluno cego, o que exigia constantemente a intervenção da professora nas atividades em grupos. Batista e Enumo (2004) realizaram uma pesquisa envolvendo três alunos com DI e seus colegas do ensino regular. Fizeram observações, filmagens e aplicaram uma escala sociométrica. Os resultados apontaram que os alunos com NEE são aceitos com menor frequência e mais comumente rejeitados pelos colegas de classe e que a rejeição tem relação com a percepção que os colegas têm sobre os alunos com NEE, especialmente sobre os comportamentos que eles consideram inadequados.

Batista e Enumo (2004) constataram ainda que o aluno que foi avaliado como o mais rejeitado pelo grupo e com menor qualidade de interações sociais foi uma criança que, além da DI, tinha distúrbio de linguagem, distúrbio neurológico e que era acompanhada o tempo todo por uma professora de apoio, que algumas vezes interferia nas relações dele com os demais. Essas observações são importantes para que, especialmente os professores de apoio à inclusão, sejam orientados sobre as estratégias mais adequadas de intervenção na relação entre as crianças com e sem NEE. As intervenções devem contribuir para potencializar o desenvolvimento de habilidades sociais e não dificultar o ritmo e a qualidade do desenvolvimento dessas habilidades atuando de forma a se constituir em uma barreira que atrapalha a aproximação e interação do aluno com NEE com seus pares.

O conhecimento de teorias como das Habilidades Sociais, por exemplo, pode dar aos professores subsídios para intervenções no desenvolvimento de relações saudáveis entre os alunos e explorar elementos fundamentais das relações sociais, como: interdependência, aceitação e solidariedade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). A interdependência, explicam os autores, implica na valorização e no respeito de cada pessoa e sua contribuição para a vida de todos. A aceitação é a “disposição de reconhecer o outro, respeitar as suas diferenças, combater preconceitos [...] a aceitação se opõe à intolerância, dando origem ao respeito e constituindo um elemento importante da convivência” (p. 10). A solidariedade é uma disposição permanente para partilhar recursos materiais, afetivos e espirituais necessários à condição humana e social. Elementos essenciais para as relações humanas em uma sociedade inclusiva.

Omote (2000) considera que o clima que pode ser criado dentro de uma sala de aula e a qualidade da relação ensino-aprendizagem depende do professor. Essa relação não é apenas didático-pedagógica, mas também interpessoal. Por isso, além

dos conhecimentos das técnicas e recursos de ensino, ele considera que os professores precisam ser formados de modo que conheçam as influências que os mecanismos sociais e de relações interpessoais têm nas situações de ensino-aprendizagem, além de serem capazes de avaliar suas próprias convicções.

Segundo Tschannen-Moran; Hoy e Hoy (1998), a autoeficácia do professor influencia na formação de atitudes dos alunos em relação à escola, aos conteúdos, ao desempenho e até mesmo em relação ao próprio professor, interferindo no crescimento afetivo dos alunos. Essa afirmação vai ao encontro da nossa compreensão de que atuar em prol do desenvolvimento de um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula se configura como um saber procedimental importante para a inclusão escolar, por isso merece estar na pauta dos cursos de formação de professores de modo que eles tenham subsídios teóricos e práticas para subsidiarem suas intervenções.

#### 4.2.10 Autoeficácia para Avaliar e Organizar o Espaço Físico da Sala de Aula

Nesta categoria, buscamos identificar as crenças de autoeficácia das professoras para avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula para atender as necessidades dos alunos com NEE.

Alguns alunos com NEE necessitam de adaptações curriculares de grande porte, requerendo adaptações na arquitetura da escola, aquisição de mobiliário, equipamentos e recursos específicos, bem como adaptação de materiais de uso comum, como alunos com deficiência física e deficiência visual, por exemplo.

Avaliar se o aluno requer ou não adaptações de grande porte é atribuição de profissionais especializados e a criação dessas condições para que o aluno tenha acesso a essas adaptações é dever das instâncias administrativas. No entanto, a escola de modo geral pode promover pequenas ações visando à segurança, ao bem-estar e à aprendizagem do aluno com NEE, e algumas delas ações passam necessariamente por decisões do professor em sala de aula, como: a organização das carteiras de modo que favoreça a locomoção segura de um aluno cego pela sala de aula; ajustes na iluminação do ambiente para atender necessidades de alunos com problemas de ordem visual; lugar do aluno que necessita de professor de apoio na sala de aula; entre outras ações. Ou seja, o planejamento do professor e as estratégias e recursos que pretende utilizar passam pela organização do espaço físico da sala de aula.

Desenvolver essa habilidade é importante na medida em que a forma como se organiza a disposição do mobiliário na sala de aula pode favorecer a interação entre os alunos, a disposição das carteiras pode promover o trabalho cooperativo entre os alunos ou a tutoria por pares e, além disso, a forma como a sala de aula é organizada propicia ou não uma sensação de proximidade e de acolhimento entre os alunos e com o professor.

Blanco (2004) ressalta que a organização da sala de aula deve facilitar a autonomia e mobilidade dos alunos. Alguns podem necessitar ocupar lugares que propiciem condições adequadas de luminosidade, de acesso e sonorização, por exemplo. Há os que requerem uma organização que amplie a capacidade de comunicação e interação com os colegas. A presença de alunos com NEE numa sala de aula é decisiva, pois muitos necessitam de atenção especial em relação à organização do tempo, do espaço e dos recursos humanos e materiais disponíveis na escola e na sala de aula.

Visando identificar especialmente como as professoras lidam com essa organização física da sala de aula, que reconhecidamente interfere no processo de ensino e aprendizagem, perguntamos às professoras: Você consegue organizar a sala de aula de formas diferenciadas? Como perguntas complementares: Em quais momentos/atividades você percebe que é possível ou necessário fazer modificações? Você percebe se elas são positivas para os alunos com NEE? Por quê? Como você observou isso?

A maior parte das professoras (75%) apresentou crença de autoeficácia positiva em relação a esse saber-fazer, 15% das professoras apresentaram crença ocasional e 5% crença de autoeficácia insuficiente em relação a essa habilidade, conforme consta no Quadro 39.

**Quadro 39-** Níveis de crença de autoeficácia das professoras para avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula

| <b>Professoras</b>  | <b>Total</b> | <b>%</b>   | <b>Níveis (f)</b>            |
|---|--------------|------------|------------------------------|
| P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P13, P14, P16, P17, P18, P19 | 15           | 75         | Positiva                     |
| P11, P12, P15   | 3            | 15         | Ocasional                    |
| P9  | 1            | 5          | Insuficiente                 |
| P20   | 1            | 5          | Não respondeu a essa questão |
| <b>Total</b>  | <b>20</b>    | <b>100</b> |                              |

**Fonte:** a própria autora.

Tendo em vista que a maior parte das professoras apresentou crenças de autoeficácia positivas nesta categoria, não separamos em quadros as análises dos níveis de crenças de autoeficácia. Iremos apresentar os relatos e discussões conforme o nível das crenças: positiva, ocasional e insuficiente.

A seguir, mostraremos alguns exemplos de como as professoras que apresentaram crença de autoeficácia positiva nesta categoria organizam seu trabalho: P1 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 4º ano um aluno com TEA, três com DI e dois com TDAH e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); P7 (Bióloga, Especialista em Educação Especial, que tinha em sua turma de 3º ano uma aluna com TEA, um aluno limítrofe e um aluno dislexo e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); P8 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 5º ano uma aluna com DI); e P14 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 4º ano um aluno com DI, um aluno com TOD, três alunos com TDAH e um aluno dislexo e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão):

*“Consigo”. “Em ‘U’, em dupla, depende da proposta, da atividade, se é alguma que eu quero avaliar o desempenho individual, geralmente eu não coloco, deixo as carteiras organizadas, agora numa atividade mais lúdica, ou numa atividade que de repente de sistematização, que eu não queira avaliar, eu coloco em duplas, eu gosto bastante de trabalhar em duplas” (P1).*

*“Eu gosto do trabalho em dupla, eu gosto bastante do trabalho em dupla... eu procuro assim... tem dias que eu deixo livre, mas tem dias que é direcionado, eu coloco uma criança ALF 2 com uma criança ALF 1, né, pra que nesse momento de interação um auxilie o outro. Também a gente faz a organização da sala em U, geralmente eu coloco assim num dia de atividades que é mais de ‘ferro’, que aí eles ficam assim... mais quietinhos, não ficam saindo tanto do lugar. O ambiente também eu procuro organizar as crianças que têm dificuldades mais na frente, mais perto do quadro...” (P7).*

*“Eles trabalham muito em duplas ou em ‘U’, porque eu acho que isso favorece bastante a interação entre eles, principalmente na correção de exercícios, um troca experiência com o outro, e isso é bem enriquecedor. Eu não gosto de trabalhar em fila, nunca gostei. Eu acho que eles precisam dessa interação um com o outro, mesmo que seja mínima, e mesmo que não seja uma exigência: ‘você vão fazer trabalho em grupo’, mas pelo menos nessa dupla, a troca de experiência, por menor que seja, acontece” (P8).*

*“Então, todo mês eu mudo. No primeiro mês eu escolho quem vai se sentar com quem. No segundo mês, que eu já sei quem é quem, a gente coloca a mais forte com a mais fraca e depois forte com forte, fraco com fraco. Aí no último bimestre, eu não espero tanto no mês assim, aí eu vejo quem está precisando mais de ajuda e coloco mais*

*perto de mim. Mais duplas. Quando tem algum jogo a gente faz quarteto, aí duas duplas se unem” (P14).*

Segundo P1, a organização da sala de aula varia de acordo com o objetivo e com as atividades propostas, sendo mais frequente arranjos diferenciados em atividades lúdicas. Para ela, a avaliação da aprendizagem acontece apenas em situações individuais, não reconhecendo que em situações como jogos e brincadeiras, por exemplo, é possível identificar as estratégias usadas pelos alunos e a dificuldade em interpretar regras.

Para P7, organizar a turma em arranjos diferenciados é também uma forma de prender a atenção dos alunos e de manejar comportamentos. P8 destaca que não gosta de trabalhar com a disposição tradicional da sala de aula em fileiras e que costuma organizar a sala de modo que os alunos possam trocar experiências e se ajudarem mutuamente. P14 tem como prática mais recorrente o trabalho em duplas. Ela reconhece que os próprios alunos podem ser instrumentos de aprendizagem uns dos outros.

Três professoras não foram explícitas em seus relatos a respeito de se sentir ou não capazes de avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula de modo a atender as especificidades dos alunos com NEE; por isso, classificamos suas respostas no nível de crença de autoeficácia ocasional: P11 (Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, que tinha em sua turma de 2º ano um aluno com Síndrome de Down e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); P12 (Graduada em História, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais e PROEJA, que tinha em sua turma de 5º ano um aluno com DV e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão); e P15 (Pedagoga, Especialista em Educação Especial e em Gestão Escolar, que tinha em sua turma de 2º ano uma aluna com Síndrome de Down e uma aluna com DA e contava com a presença de uma professora de apoio à inclusão): Seguem seus relatos:

*“Não dá para ser com muita frequência, porque a gente tem um currículo e tem que dar conta, mas na medida do possível a gente tenta” (P11).*

*“[...] normalmente quando eu dou Artes eu deixo fazer em equipe... Ah, e nessa hora é complicado! Muito! Porque quando é equipe, daí os outros têm uma certa... como fala quando eles não querem... fazer equipe com o P.” (P12).*

*“A G. [aluna com Síndrome de Down], no início, sentava-se sempre na frente e a gente começou a ver que isso não era necessário, porque a*

*professora de apoio, ela é grande e, querendo ou não, ela atrapalhava as outras crianças. E a G. tem um som, aquele som que eles fazem, né, então assim, quem está ali por perto está concentrado e tira a concentração então a gente viu que o lugar da G. é lá no fundo da sala pelo ventilador que estava vá, no início a gente não tinha o ar condicionado; então, assim, ela rendeu muito mais do que na frente, eu sempre pensava que teria que ser na frente, aquela coisa toda...não. O nosso caso, ela rendeu quando ela sentou... isso foi no segundo bimestre, não foi no início do ano, não; a professora mesmo disse: “eu vou sentar lá atrás com ela, porque eu acho que eu tiro a concentração das crianças, a G. se mexe bastante, sempre levanta, então tira a concentração dos outros” e ela também, porque como a atividade dela é diferenciada, quase ela não usa o quadro, então o porquê dela estar ali na frente se ela tem uma professora que é apoio, não sou eu no caso, nesse momento, a gente pensou: “poxa, é verdade”. Fizemos um teste... ela se senta no chão, ora senta na carteira, sai muito com ela, vai pro pátio, dou atividade, leva o tablet pra sala, porque, assim, a gente está sempre... chega num ponto que ela cansa, aí não adianta ficar na sala” (P15).*

Segundo P11 não é possível organizar a sala de aula de formas diferenciadas com muita frequência porque isso atrasa o cumprimento do currículo. Blanco (1993) explica que mesmo propostas de ensino inovadoras podem ter suas tentativas de implementação minadas se a organização da sala de aula continuar rígida e inflexível, com carteiras enfileiradas, por exemplo.

P15 justifica que sua aluna é bastante agitada e tem um tempo de concentração muito curto, por isso com bastante frequência ela muda de lugar na sala de aula, sentando-se no chão ou realizando as atividades no pátio da escola com a professora de apoio. Esse relato denota a flexibilidade da professora em mudar a posição da aluna na sala de aula em função das características pessoais da aluna e da facilidade para o trabalho dela e da professora de apoio à inclusão.

P12 evita a formação de grupos porque seu aluno cego costuma ser excluído pelos demais alunos na formação dos agrupamentos, porém, considerando que o modo como o espaço físico da sala de aula é organizado condiciona a interação entre os alunos e os processos de aprendizagem (BLANCO, 1993), ao evitar o agrupamento dos alunos ela deixa de favorecer o desenvolvimento de atitudes cooperativas entre eles e de explorar os aspectos atitudinais dos demais alunos de sua turma em relação ao aluno com DV.

P9 foi a única professora que apresentou percepção de autoeficácia insuficiente nesta categoria; segundo ela, ela foi orientada pela professora da SRM a organizar atividades nas quais a turma pudesse trabalhar a partir de arranjos variados;

no entanto, após várias tentativas frustradas, ela resolveu trabalhar de forma tradicional em virtude de seus alunos com NEE serem excluídos pelos demais:

*“Eu tentei, eu conversei com a J. [professora da SRM] e eu falei: ‘J., eu não vou fazer mais isso, porque os outros que não são incluídos nos grupinhos eles se sentem mais rejeitados ainda’ então vai ser assim, tudo por filinha, um atrás do outro sim, é bem tradicionalzinho o meu trabalho” (P9).*

P9 atribui a sua dificuldade em organizar a sala de aula em arranjos diferenciados aos comportamentos atitudinais excludentes dos demais alunos da turma em relação aos que tinham NEE. Se os professores acreditam que eles podem afetar positivamente a aprendizagem dos alunos, é mais provável envidar esforços para implementar diferentes estratégias pedagógicas e continuar tentando, mesmo diante de contratempos (TAKAHASHI, 2011). Observamos que as crenças negativas de P9 em relação a essa tarefa impedem que ela reflita sobre seus métodos e estratégias de ensino e recursos utilizados até então para buscar outras formas de intervir junto aos seus alunos.

#### 4.3 SÍNTESE DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORAS PARA A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

*“Quem pretender uma compreensão adequada da motivação e dos comportamentos de um professor não pode deixar de saber quais são suas crenças de auto-eficácia. Mais ainda, quem pretender influenciar ou mudar o comportamento de um professor ou professora na direção de um ensino mais eficaz, deve começar pela identificação de seu sistema de crenças” (BZUNECK, 1996).*

Considerando que as crenças de autoeficácia de professores atuam como um fator relevante para a aprendizagem dos alunos na medida em que professores com crenças de autoeficácia mais robustas adotam estratégias mais adequadas para lidar com alunos mais difíceis (BZUNECK, 2000), avaliamos ser oportuno investigar as percepções que os professores do ensino regular apresentam em relação aos aspectos que envolvem diretamente o processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE, que neste estudo foi organizado em dez categorias de saberes que permeiam a prática pedagógica dos professores em relação a esses alunos.

É oportuno esclarecer que as professoras inevitavelmente avaliaram suas crenças em relação aos alunos com NEE que elas tinham em suas turmas no ano letivo de 2017. Nesse sentido, acreditamos que as crenças de autoeficácia em relação aos saberes procedimentais para a educação inclusiva que cada professora apresenta neste estudo está endereçada a grupos de alunos específicos, com os quais elas já haviam tido experiências educacionais em anos anteriores e, sobretudo, em relação àqueles que elas tinham em suas turmas naquele ano letivo.

Por isso, há particularidades na percepção de autoeficácia de cada professora em função não apenas das variáveis pessoais, profissionais e de contexto no qual cada uma estava inserida, mas também em relação às características dos alunos com NEE que elas tiveram experiência.

Sendo assim, os resultados não refletem a percepção de autoeficácia das professoras para lidar com a totalidade de alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial e os achados do estudo não podem ser generalizados. Com base nesses pressupostos é que analisaremos as crenças de autoeficácia das professoras em categorias específicas referentes aos saberes procedimentais.

Tendo em vista o nível das crenças de autoeficácia apresentadas pelas professoras e a frequência com as quais esses níveis apareceram nos relatos,

organizamos as tabelas a seguir, na qual podemos ter um panorama geral das crenças de autoeficácia das professoras. Salientamos que foram 10 as subcategorias de saberes procedimentais que compuseram este estudo; sendo assim, a frequência de respostas de cada professora deve totalizar 10.

**Tabela 3-** Relação da percepção de autoeficácia de cada professora por níveis e frequência

| <b>Professoras (P)</b> | <b>Crença de autoeficácia positiva (f)</b> | <b>Crença de autoeficácia ocasional (f)</b> | <b>Crença de autoeficácia insuficiente (f)</b> | <b>Perguntas não respondidas (f)</b> | <b>Total</b> |
|------------------------|--|---|--|--------------------------------------|--------------|
| <b>P1</b>              | 6  | 4   | 0  | 0                                    | 10           |
| <b>P2</b>              | 6  | 3   | 1  | 0                                    | 10           |
| <b>P3</b>              | 5  | 2   | 2  | 1                                    | 10           |
| <b>P4</b>              | 3  | 6   | 1  | 0                                    | 10           |
| <b>P5</b>              | 5  | 5   | 0  | 0                                    | 10           |
| <b>P6</b>              | 3  | 4   | 2  | 1                                    | 10           |
| <b>P7</b>              | 8  | 1   | 0  | 1                                    | 10           |
| <b>P8</b>              | 6  | 3   | 0  | 1                                    | 10           |
| <b>P9</b>              | 4  | 4   | 2  | 0                                    | 10           |
| <b>P10</b>             | 6  | 1   | 3  | 0                                    | 10           |
| <b>P11</b>             | 4  | 3   | 3  | 0                                    | 10           |
| <b>P12</b>             | 4  | 3   | 3  | 0                                    | 10           |
| <b>P13</b>             | 6  | 3   | 1  | 0                                    | 10           |
| <b>P14</b>             | 5  | 2   | 2  | 1                                    | 10           |
| <b>P15</b>             | 7  | 2   | 0  | 1                                    | 10           |
| <b>P16</b>             | 5  | 4   | 0  | 1                                    | 10           |
| <b>P17</b>             | 7  | 2   | 0  | 1                                    | 10           |
| <b>P18</b>             | 4  | 1   | 4  | 1                                    | 10           |
| <b>P19</b>             | 9  | 0   | 1  | 0                                    | 10           |
| <b>P20</b>             | 4  | 3   | 1  | 2                                    | 10           |

**Fonte:** a própria autora.

Na tabela a seguir, apresentamos um *ranking* de acordo com as crenças de autoeficácia apresentadas pelas professoras. Para compor essa classificação, consideramos a frequência com que cada nível de crença de autoeficácia (positiva,

ocasional e insuficiente) foi atribuída a cada professora no processo de análise dos dados, tomando os dados da tabela anterior como referência.

As cores da tabela expressam a prevalência das crenças de autoeficácia das professoras: cor verde – crenças de autoeficácia positiva presentes entre 9 e 7 categorias (20% ou 4 professoras); cor azul – prevalência de crenças de autoeficácia positivas entre 6 e 5 categorias (45% ou 9 professoras); cor vermelha – prevalência de crenças de autoeficácia positivas abaixo de 4 categorias (35% ou 7 professoras), conforme expressas na Tabela 4.

**Tabela 4-** Classificação geral das crenças de autoeficácia das professoras para a atuação pedagógica no contexto educacional inclusivo

| <b>Professoras<br/>(P)</b> | <b>Crença de<br/>autoeficácia<br/>positiva<br/>(f)</b> | <b>Crença de<br/>autoeficácia<br/>ocasional<br/>(f)</b> | <b>Crença de<br/>autoeficácia<br/>insuficiente<br/>(f)</b> | <b>Perguntas<br/>não<br/>respondidas<br/>(f)</b> | <b>Total</b> |
|----------------------------|--|---|--|--|--------------|
| <b>P19</b>                 | 9  | 0   | 1  | 0  | 10           |
| <b>P7</b>                  | 8  | 1   | 0  | 1  | 10           |
| <b>P15</b>                 | 7  | 2   | 0  | 1  | 10           |
| <b>P17</b>                 | 7  | 2   | 0  | 1  | 10           |
| <b>P1</b>                  | 6  | 4   | 0  | 0  | 10           |
| <b>P8</b>                  | 6  | 3   | 0  | 1  | 10           |
| <b>P10</b>                 | 6  | 1   | 3  | 0  | 10           |
| <b>P13</b>                 | 6  | 3   | 1  | 0  | 10           |
| <b>P2</b>                  | 6  | 3   | 1  | 0  | 10           |
| <b>P5</b>                  | 5  | 5   | 0  | 0  | 10           |
| <b>P3</b>                  | 5  | 2   | 2  | 1  | 10           |
| <b>P14</b>                 | 5  | 2   | 2  | 1  | 10           |
| <b>P16</b>                 | 5  | 4   | 0  | 1  | 10           |
| <b>P18</b>                 | 4  | 1   | 4  | 1  | 10           |
| <b>P9</b>                  | 4  | 4   | 2  | 0  | 10           |
| <b>P20</b>                 | 4  | 3   | 1  | 2  | 10           |
| <b>P11</b>                 | 4  | 3   | 3  | 0  | 10           |
| <b>P12</b>                 | 4  | 3   | 3  | 0  | 10           |
| <b>P4</b>                  | 3  | 6   | 1  | 0  | 10           |
| <b>P6</b>                  | 3  | 4   | 2  | 1  | 10           |

**Fonte:** a própria autora.

Como podemos observar na Tabela 4, as professoras que apresentaram crença de autoeficácia positiva em um número maior de categorias (entre nove e sete categorias) foram as professoras P19, P7, P15 e P17.

P19 foi a professora com maior crença de autoeficácia em relação aos saberes procedimentais para a inclusão de alunos com NEE, com crenças positivas em nove das 10 categorias. Ela reconhece a importância e necessidade de pesquisar e buscar por cursos que ampliem a sua capacidade de atuação, mas com fins de aperfeiçoamento, pois ela avalia que dos conhecimentos básicos para atuação profissional ela já dispõe. Nozi (2013, p. 144), ao identificar os saberes considerados importantes aos professores para a inclusão de alunos com NEE, considerou que a maior parte dos saberes identificados “não é restrita apenas aos professores que atuam junto aos alunos com NEE, mas estende-se para todos os bons professores”.

Elas também apresentaram senso de responsabilidade sobre o seu trabalho (TAKAHASHI, 2011), não terceirizando as responsabilidades sobre o desenvolvimento de seus alunos e demonstrando estarem cientes de que os saberes específicos que elas não dispõem podem ser desenvolvidos ao passo que procurem pesquisar, estudar e implementar os saberes adquiridos no contexto da sala de aula.

As professoras que apresentaram senso de autoeficácia positivo em mais subcategorias mostraram, por meio de seus relatos, maior motivação e entusiasmo para criar condições propícias para o desenvolvimento dos alunos, para experimentar diferentes recursos, materiais e métodos de ensino e implementarem métodos inovadores, o que é previsto na literatura sobre autoeficácia docente (TSCHANNEN-MORAN; HOY; HOY, 1998).

Percebemos, por meio dos relatos, que essas professoras foram as que mais experimentaram desempenhos bem-sucedidos no atendimento dos alunos com NEE. Tschannen-Moran; Hoy e Hoy (1998) explicam que a percepção de desempenhos bem-sucedidos aumenta as crenças de autoeficácia dos professores e contribui para que haja expectativa de sucesso em *performances* futuras, enquanto experiências ruins enfraquecem a percepção de autoeficácia dos professores e criam expectativas de fracasso em situações similares. Quando as professoras aplicam novos métodos de ensino e observam o desenvolvimento dos alunos, a sua percepção de autoeficácia melhora.

Especialmente em relação à predisposição para trabalhar com alunos que enfrentam mais dificuldades, Tschannen-Moran; Hoy e Hoy (1998) explicam que professores com maior senso de autoeficácia tendem a compreender que a escola

regular é o melhor lugar para esses alunos estarem, enquanto professores com baixa crença de autoeficácia são mais propensos a encaminharem esses alunos para a Educação Especial.

Em resumo, observamos que as professoras que apresentaram maior incidência de crenças de autoeficácia positivas relataram algumas experiências bem-sucedidas no ensino para alunos com NEE, tinham formação em Educação Especial, seja em nível de graduação ou pós-graduação e relataram, ao nosso ver, práticas pedagógicas mais adequadas em relação aos saberes procedimentais considerados importantes para a inclusão de alunos com NEE.

As professoras que apresentaram crenças ocasionais, de modo geral, se sentiam inseguras para realizar algumas ações que demandavam conhecimentos mais específicos da Educação Especial, como: para identificação das NEE; para o atendimento às necessidades dos alunos; para a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE e para a organização de práticas pedagógicas inclusivas. Observamos por meio dos relatos, que a maior parte delas requeria maior apoio das equipes e profissionais responsáveis pela Educação Especial e carecia de orientações e *feedbacks* de professores mais competentes em ensino inclusivo, pois as trocas de dúvidas e experiências sobre o atendimento aos alunos com NEE ficavam limitadas às conversas informais com as professoras das outras turmas que tinham alunos com dificuldades parecidas com os seus alunos. Observamos aqui o potencial de investigação das crenças de eficácia coletivas dos professores e as crenças de autoeficácia dos professores para o ensino inclusivo, pois, em meio a uma estrutura administrativa em que o modelo de suporte da Educação Especial adotado é o mais econômico (modelo Sala de Recursos), contar com os profissionais disponíveis na escola e com uma gestão escolar que favorece o incremento das crenças de autoeficácia dos professores parece ser promissor.

Botti-Manoel, Bzuneck e Scacchetti (2016, p. 347), ao pesquisarem a eficácia coletiva de professores e sua relação com as percepções de apoio na escola, encontraram resultados interessantes: em escolas em que os professores tiveram maior percepção de eficácia coletiva e maior percepção de apoios, os alunos apresentavam melhor desempenho, tomando por base os resultados do IDEB; enquanto alunos de escolas nas quais os professores apresentaram menor percepção de eficácia coletiva e menor percepção de apoio apresentavam menor desempenho. Para os pesquisadores, “se sentirem apoiados por colegas, gestores e outras pessoas representa para os professores uma mensagem de que ninguém está só no

enfrentamento das dificuldades e desafios de sua função”. Ao contrário, quando as crenças de eficácia coletiva dos professores são enfraquecidas, um dos efeitos imediatos mais previsíveis é a queda na motivação do grupo e a tendência a reduzir o empenho na promoção da aprendizagem e motivação dos alunos.

Takahashi (2011) desenvolveu uma pesquisa qualitativa envolvendo quatro professores de uma escola pública no contexto norte-americano. Neste estudo, ela buscou as conexões entre o envolvimento coletivo dos professores com seu trabalho e as crenças de autoeficácia. Os resultados evidenciaram o potencial do trabalho colaborativo, denominado pela pesquisadora como “comunidades de práticas” para a construção e fortalecimento das crenças de autoeficácia dos professores, mesmo em contextos educacionais mais difíceis. Também apontam para o papel das lideranças educacionais e dos formuladores de políticas públicas em criarem políticas que apoiem o desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos professores nos seus contextos de trabalho.

Takahashi (2011) lamenta o fato de que evidências de pesquisas apontam que as escolas que apresentam mais necessidade de inovação das práticas pedagógicas em função de desigualdades sociais; por exemplo, são as escolas menos motivadas a desenvolver um trabalho comprometido com a reversão da situação desvantajosa na qual os alunos estão submersos. É um ciclo vicioso no qual a baixa crença de autoeficácia dos professores implica no menor desempenho dos alunos, que, por sua vez, desmotivam os professores em relação às suas capacidades de promover a aprendizagem dos alunos. Tschannen-Moran; Hoy e Hoy (1998) também apontam como potenciais questões de pesquisa a investigação do quanto a supervisão ou orientação, o treinamento e a colaboração impactam nas percepções de autoeficácia dos professores para o ensino.

Observamos esse potencial especialmente em pesquisas colaborativas, cujas características principais constam em Ibiapina (2008). Nesse tipo de pesquisa, a análise crítica da prática com o objetivo de mudanças, o fortalecimento da relação entre teoria e prática, a aliança entre pesquisadores e partícipes, a produção de novos saberes e a tomada de decisão com vistas à solução de problemas são as principais metas.

Jesus (2010) e Almeida (2010) ressaltaram que, por meio da pesquisa colaborativa, a universidade e os pesquisadores não apenas investigam o cotidiano da escola, mas estão presentes nele, como parceiros e colaboradores na tentativa de resolver alguns problemas impostos pelo cotidiano. Outros pesquisadores, como

Pimenta (2005), revelam as contribuições da pesquisa colaborativa para a formação continuada do professor e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas crítico-reflexivas.

Pesquisas como as que foram desenvolvidas por Toledo (2011), Vioto (2013) e Vitaliano (2019) explicitam a importância desse tipo de pesquisa para a formação de professores para educação inclusiva. Sendo assim, parece-nos que esse tipo de pesquisa tem potencial para fomentar as crenças de autoeficácia dos professores a partir de suas fontes mais influentes, que são a experiência direta, experiência vicária e persuasão social, advindas da parceria com professores ou pesquisadores mais experientes em ensino inclusivo.

As professoras que apresentaram crenças de autoeficácia mais baixas foram as professoras regentes de alunos que apresentavam necessidades educacionais que exigiam adaptações de grande porte, demandando modificações para acessibilidade física e material e a adoção de estratégias e recursos mais específicos, como no caso de P12, que foi a professora que apresentou crença de autoeficácia mais baixa numa quantidade maior de categorias dos saberes procedimentais e tinha um aluno com DV em sua turma.

Especialmente no caso de P18 (professora de uma aluna com DI e um aluno com PC), ficou evidente o quanto a incompreensão das especificidades da deficiência dos alunos implicava também no desconhecimento de quais recursos e estratégias que seriam os mais adequados para desenvolver o trabalho pedagógico junto a eles, convalidando o que afirma Rodrigues (2008), de que ter conhecimento sobre as características da deficiência do aluno é um saber fundamental para a organização do trabalho pedagógico. Consequentemente, a ausência de conhecimentos específicos relacionados à deficiência e às necessidades individuais do aluno influenciaram a baixa percepção de autoeficácia para incluí-los nas atividades da classe comum, na terceirização do ensino para a professora de apoio à inclusão e em relatos de práticas pedagógicas menos inclusivas.

Tanto P18 quanto P12 não eram graduadas em Pedagogia e não tinham cursos de especialização na área da Educação Especial. Ambas afirmaram que, ao longo de seus processos formativos, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, não tiveram acesso aos conhecimentos relacionados à inclusão de alunos com NEE. Porém, mesmo diante dos desafios impostos pela inclusão escolar e da constatação de que não dispunham dos conhecimentos necessários para trabalhar com seus alunos com NEE, elas pareceram pouco motivadas a buscar esses conhecimentos.

Esses dados confirmam a tese de que pessoas com baixo senso de autoeficácia tendem a limitar sua capacidade em encontrar alternativas para resolver problemas (PAJARES; OLAZ, 2008).

Leonardo (2017) constatou que, mesmo quando os professores avaliam que não possuem os conhecimentos necessários para trabalhar com a educação inclusiva, mas apresentam senso de autoeficácia positivo sobre as suas capacidades para ensinar alunos com NEE, eles são impelidos a buscar conhecimentos e formação, mesmo que isso onere suas rotinas de trabalho e de vida pessoal.

Segundo Takahashi (2011), estudos apontam que, de modo geral, professores com crenças de autoeficácia mais altas são mais persistentes quando trabalham com alunos com dificuldades e, provavelmente, adotam estratégias de ensino inovadoras e buscam por mais conhecimentos e desenvolvimento profissional. Por outro lado, ela encontrou evidências de que os professores avaliam suas crenças de autoeficácia a partir dos dados obtidos sobre o desenvolvimento dos alunos. A experiência direta com resultados positivos sobre o avanço acadêmico dos alunos subsidiou a crença dos professores sobre as suas habilidades para o ensino.

Bzuneck (1996) também ressalta que as crenças de autoeficácia dos professores têm relação com o rendimento e desempenho dos alunos. Se o senso de autoeficácia dos professores está relacionado com um melhor desempenho dos alunos e se o alto rendimento dos alunos informa aos professores que eles têm capacidade de ensinar, como lidar com esse dilema no contexto educacional inclusivo?

Pensamos que a formação dos professores para compreender os limites e as possibilidades do desenvolvimento dos alunos com NEE é fundamental, pois, sem o conhecimento e compreensão de que os alunos apresentam especificidades no processo de aprendizagem, os professores podem equivocadamente estabelecer metas inatingíveis e, conseqüentemente, implementar estratégias de ensino inadequadas, culminando em fracassos no processo de ensino e aprendizagem, o que reduz a percepção de autoeficácia para o ensino e prejudica o desenvolvimento dos alunos com NEE.

Retomamos a ideia de Beyer (2005) de que a avaliação da aprendizagem deve ser revista no contexto educacional inclusivo, pois a comparação entre os alunos, a utilização de mesmos critérios e instrumentos de avaliação é incompatível com os princípios de escolas inclusivas. Acreditamos que os professores precisam desenvolver parâmetros qualitativos para analisar o rendimento e desempenho dos

alunos com NEE, pois, se dados quantitativos como notas, quantidade e agilidade na realização das atividades forem tomados como referência, teremos dificuldade em desenvolver crenças de autoeficácia positivas nos professores para a educação inclusiva.

#### 4.4 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DAS PROFESSORAS E VARIÁVEIS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E CONTEXTUAIS

Um dos objetivos específicos deste estudo é estabelecer relações entre as crenças de autoeficácia em professores quanto à execução de ações pedagógicas relacionadas aos saberes procedimentais indicados pela literatura para favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE e as variáveis pessoais, profissionais e as fontes de informações que contribuíram para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Tendo em vista esse objetivo, apresentaremos a seguir os dados referentes às características pessoais, de formação e de experiência das professoras que compuseram nossa amostra, tecendo relações com a incidência de crenças de autoeficácia positivas, ocasionais ou insuficientes e os resultados de pesquisas voltadas para a identificação das crenças de autoeficácia de professores para a educação inclusiva (DIAS, 2017; MARTINS, 2018; VENDITTI JÚNIOR, 2010).

Apresentamos no Quadro 40 a caracterização das variáveis: idade, tempo de atuação docente, formação inicial e continuada, número de alunos com NEE na turma e seus respectivos diagnósticos e presença de uma professora de apoio à inclusão de acordo com a posição das professoras no *ranking* organizado com base na frequência com que apareceram em cada uma das 10 subcategorias.

**Quadro 40-** Crenças de autoeficácia das professoras e variáveis pessoais, profissionais e contextuais

(continua)

| <b>Ranking</b> | <b>Prof.</b> | <b>Idade</b> | <b>Tempo de atuação docente</b> | <b>Curso de graduação</b> | <b>Pós-graduação em Ed. Especial</b> | <b>Nº de alunos com NEE na turma</b> | <b>Diagnósticos</b>            |
|----------------|--------------|--------------|---------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|
| 1ª             | P19          | 35           | 5                               | Pedagogia                 | Não                                  | 2                                    | TEA                            |
| 2ª             | P7           | 35           | 18                              | Biologia                  | Sim                                  | 3                                    | TEA,<br>Limítrofe,<br>Dislexia |

**Quadro 40-** Crenças de autoeficácia das professoras e variáveis pessoais, profissionais e contextuais

(continua)

| <b>Ranking</b> | <b>Prof.</b> | <b>Idade</b> | <b>Tempo de atuação docente</b> | <b>Curso de graduação</b> | <b>Pós-graduação em Ed. Especial</b> | <b>Nº de alunos com NEE na turma</b> | <b>Diagnósticos</b>                             |
|----------------|--------------|--------------|---------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---|
| <b>3ª</b>      | P15          | 37           | 17                              | Pedagogia                 | Sim                                  | 2                                    | DI (Síndrome de Down), DA                       |
| <b>4ª</b>      | P17          | 37           | 12                              | Pedagogia                 | Sim                                  | 2                                    | DI, TOD   |
| <b>5ª</b>      | P1           | 29           | 5                               | Pedagogia                 | Não                                  | 6                                    | TEA, DI, TDAH                                   |
|                |              |              |                                 |                           |                                      |                                      |   |
| <b>6ª</b>      | P8           | 28           | 7                               | Pedagogia                 | Não                                  | 1                                    | DI  |
| <b>7ª</b>      | P10          | 43           | 15                              | Pedagogia                 | Não                                  | 2                                    | TDAH/TAF<br>Dislexia                            |
| <b>8ª</b>      | P13          | 40           | 14                              | Letras                    | Não                                  | 1                                    | TEA   |
| <b>9ª</b>      | P2           | 55           | 37                              | Pedagogia                 | Não                                  | 1                                    | DI/DF<br>(Paralisia Cerebral)                   |
| <b>10ª</b>     | P5           | 40           | 20                              | Pedagogia                 | Não                                  | 2                                    | TEA, DI   |
| <b>11ª</b>     | P3           | 39           | 18                              | Pedagogia                 | Sim                                  | 1                                    | DI  |
| <b>12ª</b>     | P14          | 28           | 13                              | Pedagogia                 | Não                                  | 6                                    | DI (Síndrome de Down),<br>TDAH/TOD,<br>Dislexia |
| <b>13ª</b>     | P16          | 34           | 14                              | Pedagogia                 | Não                                  | 4                                    | TEA, DI   |
| <b>14ª</b>     | P18          | 38           | 20                              | Matemática                | Não                                  | 2                                    | DI, DF<br>(Paralisia Cerebral)                  |
| <b>15ª</b>     | P9           | 47           | 6                               | Pedagogia                 | Sim                                  | 4                                    | TEA,<br>DV/TOD,<br>Síndrome de La Tourette      |
| <b>16ª</b>     | P20          | 43           | 4                               | Pedagogia                 | Não                                  | 1                                    | DI  |

**Quadro 40-** Crenças de autoeficácia das professoras e variáveis pessoais, profissionais e contextuais

(conclusão)

| <i>Ranking</i>  | <i>Prof.</i> | <i>Idade</i> | <i>Tempo de atuação docente</i> | <i>Curso de graduação</i> | <i>Pós-graduação em Ed. Especial</i> | <i>Nº de alunos com NEE na turma</i> | <i>Diagnósticos</i>         |
|-----------------|--------------|--------------|---------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| 17 <sup>a</sup> | P11          | 44           | 6                               | Pedagogia                 | Não                                  | 1                                    | DI (Síndrome de Down)       |
| 18 <sup>a</sup> | P12          | 44           | 10                              | História                  | Não                                  | 1                                    | DV                          |
| 19 <sup>a</sup> | P4           | 52           | 25                              | Pedagogia                 | Sim                                  | 1                                    | DI (Síndrome de Down)       |
| 20 <sup>a</sup> | P6           | 56           | 22                              | Pedagogia                 | Não                                  | 2                                    | DI (Síndrome de Down), TDAH |

**Fonte:** a própria autora.

Nossa amostra foi composta exclusivamente por professoras do gênero feminino, mas estudos como o realizado por Venditti Júnior (2010) envolvendo a percepção de autoeficácia de professores de Educação Física para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva verificou que professores do sexo masculino têm crenças de autoeficácia maiores para manejo de classe em relação às professoras do sexo feminino. Martins (2018) não identificou diferença significativa em relação ao sexo biológico da amostra de sua pesquisa em relação às crenças de autoeficácia para a inclusão.

Em relação à idade, três estudos chegaram a resultados distintos. Venditti Júnior (2010) identificou em sua amostra que professores com mais idade possuem percepção de autoeficácia mais elevada para intencionalidade docente e manejo de classe. No contexto português, Dias (2017) constatou menor eficácia dos professores ao longo da idade, ou seja, professores com mais idade se sentem menos preparados para promover a inclusão. No contexto brasileiro, na amostra de Martins (2018) a idade não revelou diferença significativa em relação à autoeficácia de professores para a educação inclusiva. Na nossa amostra, a idade das professoras variou entre as que tiveram maior e menor incidência de crenças de autoeficácia positiva.

O tempo de experiência docente variou bastante: P19, que apresentou maior incidência de crenças de autoeficácia positivas, foi uma das que tinha menos tempo de experiência na docência (5 anos), enquanto P4, P6 e P18 tinham entre 20 e 25

anos de magistério, mas estiveram entre as que apresentaram menor incidência de crenças de autoeficácia positivas.

Quanto à formação, a professora com maior incidência de crenças de autoeficácia positivas não tinha formação em nível de pós-graduação, mas afirmou que no curso de graduação teve uma disciplina voltada para a educação inclusiva. As demais professoras (P7, P15 e P17) tinham curso de especialização em Educação Especial.

Os resultados obtidos por Martins (2018) apontam que professores graduados em Pedagogia têm crenças de autoeficácia maiores quando comparados com professores graduados em outras licenciaturas. Das quatro professoras que apresentaram maior incidência de crenças de autoeficácia positivas, três são graduadas em Pedagogia. No entanto, P7 é graduada em Biologia, mas foi a segunda professora a apresentar incidência de crenças de autoeficácia positivas nas categorias de análise deste estudo.

Dias (2017) e Venditti Júnior (2010) identificaram que a formação e experiência em Educação Especial impactaram positivamente na percepção de autoeficácia dos professores que compuseram a amostra de seus estudos. Na nossa amostra, das sete professoras que apresentaram menor incidência de crenças de autoeficácia positivas, apenas duas tinham formação em nível de pós-graduação voltada para a Educação Especial, enquanto três das que apresentaram maior incidência de crenças positivas tinham formação específica em Educação Especial.

Venditti Júnior (2010) constatou que na área da Educação Física professores com formação em nível de pós-graduação apresentam *scores* maiores para manejo de classe, denotando a importância da formação continuada como meio de os professores adquirirem conhecimentos sobre procedimentos e ferramentas para gerenciar a turma.

Em contrapartida, nos resultados obtidos por Martins (2018), os graduados apresentaram crenças de autoeficácia mais robustas sobre suas capacidades de regência de uma sala de aula do que os professores com mestrado ou doutorado. A pesquisadora justifica esses dados ao fato de que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* preparam para a produção científica, e não para a atuação no contexto da educação básica, embora possa contribuir para atuar neste nível de ensino.

Na nossa amostra, todas as professoras tinham experiência com alunos com NEE, pois era um critério para seleção dos participantes do estudo, mas Venditti Júnior (2010) constatou que quanto maior é a experiência com pessoas com NEE em

contexto educacional inclusivo, maior é o incremento da percepção de autoeficácia dos professores em relação à intencionalidade docente. Já Martins (2018) não observou em sua amostra que a experiência docente com alunos com NEE tenha afetado as pontuações das crenças de autoeficácia dos professores.

Quanto ao número de alunos com NEE presentes nas turmas das professoras, observamos que a incidência das crenças de autoeficácia foi variada, apresentando de dois a três alunos com NEE na turma das professoras que ficaram mais bem posicionadas no *ranking*, dispostas no Quadro 40 na cor verde; entre um a seis alunos com NEE nas turmas das professoras dispostas no quadro na cor azul; e de um a quatro alunos nas turmas das professoras dispostas na cor vermelha no Quadro 40.

As professoras que tinham maior número de alunos com NEE em suas turmas, P1 (seis alunos) e P14 (seis alunos) ficaram na posição 5ª e 12ª, respectivamente, na incidência de crenças de autoeficácia positivas, enquanto quatro professoras que ocuparam as últimas posições no *ranking* apresentaram menor incidência de crenças de autoeficácia positivas e tinham apenas um aluno com NEE em suas turmas. Esses dados nos indicam que o número de alunos com NEE numa turma parece não afetar de forma significativa as crenças de autoeficácia das professoras em relação aos saberes procedimentais para a inclusão de alunos com NEE.

Bzuneck (1996, p. 26) identificou num grupo de professores de 1ª e 2ª séries (que corresponderia atualmente ao 2º e 3º anos) que professores com 30 alunos ou menos por turma apresentaram crenças de eficácia para o ensino significativamente mais altas do que professores com 31 alunos ou mais. No entanto, uma ressalva que o autor apresenta é muito pertinente no contexto atual no qual os professores têm que administrar turmas bastante heterogêneas:

[...] mesmo uma classe relativamente pequena pode exigir mais de um professor se for constituída de alunos fracos, com problemas de aprendizagem e de motivação, do que uma classe numerosa, mas na qual todos ou sua maioria sejam alunos capazes e altamente motivados. Daí resulta não ser suficiente a consideração apenas do número de alunos por turma para uma avaliação adequada do senso de eficácia de um professor [...].

Vislumbramos aqui o potencial de pesquisas que visem investigar a relação entre total de alunos de uma turma, número de alunos com NEE e senso de autoeficácia de professores em diferentes níveis de ensino, especialmente porque constatamos que no Brasil, diferentemente de Portugal, por exemplo, não há diretrizes

legais e políticas que delimitem a relação entre número máximo de alunos por turma e número máximo de alunos com NEE, deixando ao critério de cada esfera administrativa a decisão de como compor as turmas, causando disparidades como observamos na composição das turmas das professoras participantes deste estudo, visto que uma professora tinha apenas um aluno com NEE, enquanto outras tinham quatro ou seis alunos com NEE numa mesma turma.

Quanto ao diagnóstico dos alunos, algumas professoras que ficaram nas últimas posições do *ranking* tinham em suas turmas alunos que exigiam adaptações curriculares de grande porte, especialmente P18, que tinha um aluno com PC, e P9 e P12, que tinham alunos com DV. Alunos com PC e DV, por exemplo, requerem adequações nas condições físicas, ambientais e materiais de acesso ao currículo, tais como: “[...] a adaptação do ambiente físico escolar; a aquisição do mobiliário específico necessário; a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula” (BRASIL, 2000, p. 15), e exigem do professor conhecimentos específicos sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade disponíveis e adequados a eles, ou seja, os professores precisam receber capacitação para atender às especificidades e demandas desses alunos e trabalhar de forma colaborativa com demais profissionais e instituições responsáveis pelos atendimentos desses alunos, para que a funcionalidade e aplicabilidade desses recursos sejam constantemente avaliadas.

Tomando como base outros estudos, Takahashi (2011) explica que é possível afirmar que quando os professores acreditam que seus alunos não estão capazes de aprender por causa de seus “*déficits*”, sejam eles oriundos de fatores orgânicos ou familiares, eles envidarão menos esforços para ensinar esses alunos.

P4, P16 e P11 ficaram entre as últimas no *ranking* e tinham em suas turmas alunos com Síndrome de Down. Alunos com Síndrome de Down apresentam especificidades no seu desenvolvimento de ordem intelectual, sensorial, física, social e comunicativa (BISSOTO, 2005), que podem requerer, além das adaptações de pequeno porte, que podem ser feitas pelo próprio professor no contexto da sala de aula comum, adaptações curriculares de grande porte, especialmente em relação aos objetivos, conteúdos, métodos de ensino e organização didática, sistema de avaliação e temporalidade (BRASIL, 2000).

No entanto, para que se identifiquem e eliminem as barreiras de acessibilidade ao currículo para todos alunos com NEE, é importante que as instâncias administrativas, gestores escolares, profissionais e professores especializados

assumam as responsabilidades que lhe competem em relação às culturas, políticas e práticas para a inclusão (SANTOS; PAULINO, 2008) e que os professores da classe comum tenham conhecimentos e o apoio necessário para melhor atender esses alunos, de modo que se sintam mais bem capacitados para lidar com as demandas do processo de ensino e aprendizagem envolvendo alunos com NEE.

A seguir apresentamos como ficou distribuída a percepção de autoeficácia das professoras em cada uma das subcategorias.

**Tabela 5 –** Classificação e frequência da percepção de autoeficácia das professoras de acordo com as categorias dos saberes procedimentais

|  |   |  |   |  |                      | (continua) |
|--|---|--|---|--|----------------------|------------|
| Categorias   | Nº de professoras com crenças de autoeficácia positivas | Nº de professoras com crenças de autoeficácia ocasionais | Nº de professoras com crenças de autoeficácia insuficientes | Nº de professoras que não responderam à pergunta desta categoria | Total de professoras |            |
| 4.2.1- Autoeficácia para ensinar alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem | 7   | 6  | 5   | 2  | 20                   |            |
| 4.2.2- Autoeficácia para identificar as dificuldades dos alunos com NEE  | 13  | 7  | 0   | 0  | 20                   |            |
| 4.2.3- Autoeficácia para identificar as potencialidades dos alunos com NEE   | 9   | 6  | 2   | 3  | 20                   |            |
| 4.2.4- Autoeficácia para atender as necessidades de cada aluno   | 8   | 6  | 4   | 2  | 20                   |            |
| 4.2.5- Autoeficácia para avaliar a aprendizagem de alunos com NEE  | 5   | 12   | 3   | 0  | 20                   |            |

**Tabela 5 – Classificação e frequência da percepção de autoeficácia das professoras de acordo com as categorias dos saberes procedimentais**

| Categorias   | (conclusão)   |  |   |  | Total de professoras |
|--|---|--|---|--|----------------------|
|  | Nº de professoras com crenças de autoeficácia positivas | Nº de professoras com crenças de autoeficácia ocasionais | Nº de professoras com crenças de autoeficácia insuficientes | Nº de professoras que não responderam à pergunta desta categoria |                      |
| 4.2.6- Autoeficácia para organizar atividades pedagógicas inclusivas   | 6   | 11   | 3   | 0  | 20                   |
| 4.2.7- Autoeficácia para trabalhar colaborativamente com outros profissionais.   | 16  | 2  | 0   | 2  | 20                   |
| 4.2.8- Autoeficácia para estabelecer relações entre teoria e prática   | 10  | 2  | 7   | 1  | 20                   |
| 4.2.9- Autoeficácia para desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE | 19  | 0  | 0   | 1  | 20                   |
| 4.2.10- Autoeficácia para avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula  | 15  | 3  | 1   | 1  | 20                   |

**Fonte:** a própria autora.

As categorias que se destacaram em relação à prevalência de crença de autoeficácia positivas dos professores foram respectivamente: 4.2.9- Autoeficácia para desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE (19 professoras). 4.2.7- Autoeficácia para atuar de forma colaborativa com outros profissionais (16 professoras); 4.2.10- Autoeficácia para

avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula (15 professoras); 4.2.2- Autoeficácia para identificar as dificuldades dos alunos com NEE (13 professoras).

As subcategorias nas quais as professoras apresentaram crenças de autoeficácia mais baixas e maior incidência de crenças ocasionais foram: 4.2.5- Autoeficácia para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE (apenas 5 professoras apresentaram crenças de autoeficácia positivas e 12 professoras apresentaram crenças de autoeficácia ocasionais) e 4.2.6- Autoeficácia para organizar atividades pedagógicas inclusivas (apenas 6 professoras apresentaram crenças de autoeficácia positivas e 11 professoras apresentaram crenças de autoeficácia ocasionais nesta categoria).

Observamos que as subcategorias nas quais houve maior incidência de crenças positivas são aquelas que estão atreladas aos conhecimentos necessários para o ensino geral e que a experiência pedagógica dos professores ajuda a aprimorar e desenvolver. Já as subcategorias nas quais houve menor incidência de crenças positivas se constituem em habilidades que requerem dos professores conhecimentos específicos sobre as NEE para os quais a formação sistemática, o apoio especializado e a experiência são imprescindíveis para o seu domínio e desenvolvimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (Paulo Freire)*

Ao final deste estudo retomamos o contexto que se constituiu na origem do interesse da pesquisa: a educação inclusiva, enquanto política educacional que está em vigor no Brasil e tem como premissa que todos os alunos, independentemente de suas condições biológicas, psíquicas, sociais, econômicas, culturais, etc. devem ter direito ao acesso a uma escola que promova o desenvolvimento em todas as dimensões e a sua permanência com aprendizagens acadêmicas bem sucedidas. Uma escola que atenda à sua função social de disseminar os conhecimentos científicos desenvolvidos e acumulados no decorrer da história da humanidade, selecionados, organizados e expressos pelo currículo escolar.

No entanto, na história da educação brasileira observamos que sempre foi e continua sendo um grande desafio atender à premissa básica de uma educação de qualidade para todos, de modo especial, para os alunos com NEE. Além da demanda de recursos humanos, materiais, estruturais e financeiros que a escola inclusiva requer, há a necessidade de a escola ressignificar conceitos, valores e práticas educacionais historicamente homogeneizadoras.

Assim, consideramos que a educação inclusiva tem se constituído como campo profícuo de pesquisas sobre os aspectos legais, práticos e atitudinais envolvendo a inclusão escolar, com destaque para os estudos voltados para a formação de professores e o desenvolvimento de saberes considerados importantes para práticas pedagógicas inclusivas.

Trouxemos para subsidiar teoricamente este estudo conhecimentos sobre os saberes docentes e a Teoria da Autoeficácia, porque vislumbramos em ambas a articulação sobre os aspectos sociais, ambientais e individuais que envolvem a formação e atuação do professor, de modo específico, para a inclusão escolar.

Saberes docentes se constituem em conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao exercício do magistério, saberes esses que são oriundos das experiências pessoais, da formação profissional e das experiências profissionais dos professores e condicionados por questões de ordem histórica, social, política, pela cultura profissional, pelo contexto de trabalho do professor, bem como pelas suas características pessoais etc.

No exercício profissional, os professores são levados a lidar com situações concretas que exigem conhecimentos e habilidades para enfrentarem situações desafiadoras, como as impostas pela educação inclusiva, por exemplo. Lidar com esses desafios pode conduzir os professores para oportunidades de desenvolvimento das competências necessárias para a inclusão escolar ou não, bem como para um julgamento sobre o quão são capazes de ensinar alunos com NEE de modo que essa percepção afeta, em certa medida, o quão motivados estarão para encontrar alternativas capazes de driblar os desafios profissionais.

Neste sentido, consideramos que os objetivos propostos neste estudo foram atingidos, visto que a investigação realizada nos permitiu evidenciar múltiplas relações entre os saberes docentes, as crenças de autoeficácia, as variáveis pessoais e contextuais apresentadas pelas participantes da pesquisa. No tocante ao método escolhido para coleta e análise dos dados, consideramos que foi adequado aos objetivos propostos, muito embora intuimos que, se tivéssemos completado a coleta com dados observacionais, poderíamos ter mais elementos para verificar a veracidade das relações que estabelecemos entre as boas práticas, o domínio dos saberes e as crenças de autoeficácia. No entanto, consideramos que os dados coletados a esse respeito e as análises tecidas aqui podem ser considerados como pistas dessas relações que merecem aprofundamento em estudos futuros. Dessa forma, nossa primeira sugestão para novos estudos é a realização de pesquisas que, para além de realizar a avaliação por meio de entrevistas ou de escalas das crenças de autoeficácia dos professores em relação aos saberes procedimentais para favorecer a inclusão de alunos com NEE, também possam acompanhá-los, por meio de observações em suas práticas em sala de aula, com intuito de constatar o desenvolvimento e a aprendizagem dos referidos alunos.

Os resultados nos permitiram também identificar que as professoras que apresentaram maior incidência de crenças de autoeficácia positivas tinham conhecimentos sobre a Educação Especial advindos de cursos de graduação ou pós-graduação, enquanto a maior parte das professoras que apresentaram maior incidência de crenças de autoeficácia insuficientes relataram não ter tido acesso a conteúdos relacionados à Educação Especial em qualquer etapa formativa. Além disso, identificamos que as professoras que apresentaram maior incidência de crenças de autoeficácia insuficientes tinham em suas turmas alunos que exigiam adaptações curriculares de grande porte, demandando modificações para acessibilidade física e material e a adoção de estratégias bastante específicas.

Constatamos também que as professoras com maior incidência de crenças de autoeficácia positivas relataram procedimentos de ensino que consideramos mais adequados e inclusivos, assim como se mostraram mais confiantes e motivadas para ajustar suas práticas às necessidades de seus alunos. Essas professoras apontaram em seus relatos para a importância dos saberes adquiridos pela experiência profissional junto aos alunos com NEE (experiência direta), seguidas das relações de troca e cooperação com as professoras de apoio à inclusão, professores da SRM e demais profissionais da escola (experiência vicária) como possíveis fontes de incremento na percepção de autoeficácia.

Quanto às professoras com maior incidência de crenças de autoeficácia insuficientes, elas se mostraram mais inseguras e desmotivadas, creditaram suas dificuldades, com maior frequência, aos aspectos externos à sua prática pedagógica, como: formação insuficiente ou inexistente; falta de apoio institucional; falta de apoio da gestão escolar; falta de um professor de apoio à inclusão na sala de aula; características de suas turmas e às limitações de seus alunos com NEE. As situações mais citadas por essas professoras, dentre as que poderiam ter favorecido para que se sentissem mais confiantes em relação aos saberes procedimentais para a educação inclusiva foram: a participação em cursos de formação específica em Educação Especial, bem como mais apoio, acompanhamento e orientação dos demais profissionais envolvidos na inclusão dos alunos com NEE, dando indícios da valorização atribuída pelas professoras aos *feedbacks* e incentivos (persuasão verbal) no enfrentamento aos desafios impostos pela inclusão escolar.

A partir dos resultados obtidos neste estudo, sugerimos como temáticas para pesquisas futuras: o mapeamento dos estilos de ensino de professores que relatam experiências bem-sucedidas de inclusão escolar e apresentam crenças de autoeficácia positivas para a educação inclusiva e os efeitos da persuasão social como protagonista no incremento das crenças de autoeficácia na formação de professores em serviço. São temas específicos que podem contribuir para ampliar a compreensão do que molda e aprimora as crenças de autoeficácia dos professores.

Considerando que os professores não se sentem autoeficazes para todas as situações de ensino; que a autoeficácia é específica de um contexto; que os professores podem se sentir capazes de ensinar alguns assuntos e não outros e de ensinar um grupo de alunos e não outros, sugerimos também que pesquisas futuras possam investigar o desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos professores para a educação inclusiva ao longo de cada etapa do processo formativo (formação

inicial, continuada e em serviço) e em relação a grupos específicos de alunos com NEE. Acreditamos que dessa forma poderão ser identificadas as estratégias formativas mais eficazes para cada uma das fases da carreira dos professores, uma vez que em cada etapa da carreira docente há demandas formativas diferentes e há fatores que facilitam ou inibem o desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos professores.

Acreditamos que as variáveis pessoais dos professores devem estar nas pautas dos cursos de formação de professores já que elas parecem guardar uma relação com as crenças de autoeficácia docente. Sugerimos, por exemplo, que práticas formativas no formato de *workshops*, sejam organizadas com o objetivo de aumentar as crenças de autoeficácia dos professores. Situações práticas nas quais os professores precisam articular conhecimentos teóricos e práticos para pensar e rever estratégias pedagógicas podem contribuir para o fortalecimento de suas crenças.

A escassez de estudos brasileiros que investigam as crenças de autoeficácia docentes para o trabalho na perspectiva educacional inclusiva implica ainda em dificuldades para a análise e interpretação dos dados relacionados a esse tema; por outro lado, apontam para a importância de pesquisas como essa. Embora tenhamos lidado com essas limitações, ao nosso ver os resultados obtidos nesse estudo nos permitem inferir que: o domínio de conhecimentos teóricos e práticos para a inclusão são importantes para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos professores; que crenças de autoeficácia robustas resultam em professores mais confiantes, motivados e que, possivelmente adotam práticas pedagógicas consideradas mais adequadas e inclusivas, ao passo que crenças de autoeficácia mais fracas tendem a levar os professores a se sentirem mais ansiosos, angustiados, despreparados e mais propensos a adotar práticas pedagógicas menos inclusivas.

Essas constatações reforçam a tese de que o domínio dos saberes procedimentais para a educação inclusiva interfere na crença de autoeficácia de professores para trabalhar com alunos com NEE e de que a crença de autoeficácia dos professores influencia no modo como eles organizam a prática pedagógica junto aos alunos com NEE.

Defendemos que, se quisermos observar avanços na qualidade do ensino ofertado aos alunos com NEE, é necessário investir na formação inicial, continuada e em serviço dos professores, de modo que, munidos de conhecimentos e habilidades importantes para práticas pedagógicas inclusivas, se sintam mais confiantes sobre

suas capacidades de trabalhar com esses alunos e buscar estratégias, recursos e métodos que promovam o desenvolvimento de todos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. Algumas reflexões sobre a pesquisa-ação e suas contribuições para a área da educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p.171-176.

ALVARENGA, Cacilda Encarnação Augusto. A contribuição do conhecimento das crenças de autoeficácia no processo de integração das tecnologias de informação e comunicação com a prática pedagógica. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 38-59, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a04.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 236-280, maio/ago. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coleção saberes e práticas da inclusão, n. 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas considerações. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 9-23.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; BZUNECK, José Aloyseo. Considerações sobre a Auto-eficácia docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 149-159.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. (orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.126-144.

BANDURA, Albert. Self-efficacy. **Encyclopedia of human behavior**. vol. 4, p. 71-81. New York: Academic Press. 1994. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf> . Acesso em: 01 jun. 2019.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997. 604p.

BANDURA, Albert. A Teoria Social Cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69-96.

BAPTISTA, Ana Isabel Antunes Monteiro. **Stress e Burnout em professores de alunos com necessidades educativas especiais**. 2013. 177f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2013.

BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, n. 27, v. 84, p. 352-362, 2010, Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a05.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Pt: Edições 70. 1977. 228p.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 128p.

BISHOP, Kathryn D. *et al.* Promovendo amizades. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 184-199.

BISSOTO, Maria Luísa. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, ano 2, v. 04, mar. 2005, p. 80-88. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BLANCO, Rosa. Inovação e recursos educacionais em sala de aula. In: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 307-321.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-229.

BOLSANELLO, Maria Augusta *et al.* **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular** (caderno 1). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: UFPR, 2005. Disponível em: <[http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao\\_1/educ\\_esp\\_7.pdf](http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/educ_esp_7.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 74, p. 59-76, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos**

**com necessidades educacionais especiais.** 2007. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

BOTTI-MANUEL, Karina; BZUNECK, José Aloyseo; SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira. A Relação entre Eficácia Coletiva de Professores e Percepção de Apoios na Escola. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 341-351, mai./ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210211>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v21n2/2175-3563-pusf-21-02-00341.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2 ed. Brasília, 2006, 92 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 948/2007, de 07 de Janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 03 maio 2019.

BRIOSO, Angeles; SARRIÁ, Encarnación. Distúrbios de comportamento. In: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 157-168.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, n. 4, 1996, p. 57-89. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Dihel Tolaine (orgs.) **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 115-134, 2000. Disponível em: <http://leg.est.ufpr.br/lib/exe/fetch.php/projetos:educacao:bzuneck1.pdf> Acesso em: 01 junho 2019.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A**

**motivação do aluno:** Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 116-133. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BZUNECK, José Aloyseo. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. (orgs.). **Motivação para aprender:** aplicações no contexto educativo. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-42.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma revisão teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. (orgs.). **Motivação para aprender:** aplicações no contexto educativo. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 43-70.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 697-708, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28427>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28427/pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

CALAIS, Sandra Leal. Delineamento de levantamento ou survey. In: BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. **Metodologias de pesquisa em ciências:** análises quantitativa e qualitativa. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016. pg. 105-114.

CAMPOS, Dinael Corrêa de. A Análise de Conteúdo na pesquisa qualitativa. In: BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. **Metodologias de pesquisa em ciências:** análises quantitativa e qualitativa. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016. pg. 322-348.

CANABARRO, Renata Corcini Carvalho. **Consultoria colaborativa:** influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2018. 224p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is". 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 176 p.

CERESER, Cristina Mie Ito. **As crenças de autoeficácia de professores de música.** 2011.182p. Tese (Doutorado em Música) - Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

CMEL- Conselho Municipal de Educação de Londrina. Deliberação nº 05/2016, de 07 de dezembro de 2016. Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Londrina. **Jornal Oficial do Município nº 3158** de 29 de dezembro de 2016, p. 72-96. Disponível em: [http://www2.londrina.pr.gov.br/jornaloficial/images/stories/jornalOficial/jornal\\_3158\\_a\\_ssinado.pdf](http://www2.londrina.pr.gov.br/jornaloficial/images/stories/jornalOficial/jornal_3158_a_ssinado.pdf). Acesso em: 02 jun. 2019.

COSTA, Maria Cristina Sanches da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p.257-273, abr./jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.32950>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/15.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paideia**, v. 18, n. 04, p. 517-530, dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2019.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. O caminho das habilidades sociais: conceitos básicos e importância. In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir (orgs.). **Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor**. São Paulo: EduFSCar, 2017. p. 9-24.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir (orgs.). **Habilidades sociais desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p. 77-120.

DIAS, Marian Ávila de Lima.; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**. v. 26, n. 3, p. 453-463, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140017>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00453.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

DIAS, Paulo C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 7-25, jan./mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0007.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.24, p.213-225, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000200002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/02.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.2, abr./jun. 2018. p.217-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000200005>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n2/1413-6538-rbee-24-02-0217.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009, p. 605-318. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

FERRACIOLI, Hellen Cristhina. **Percepções e práticas de professores de Arte em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso**. 2018. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v.5, n.2, 2014, p. 19-37. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a03.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. Crenças de autoeficácia docente robustas: estratégias para prevenir o desenvolvimento da Síndrome de Burnout. In: IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel (orgs.). **Autoeficácia em contexto de saúde, educação e política**. Porto Alegre: Letra1, 2017, p. 83-93.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-214.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREITAS, Neli Klix; PEREIRA, Janaina de Abreu. Necessidades educativas especiais, Arte, educação e inclusão. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/3185/2107>. Acesso em: 28 nov. 2019.

FREITAS, Neli Klix. Educação inclusiva e cidadania: o desenho como forma de acesso aos significados das experiências de crianças com necessidades especiais. **Educativa**. Goiânia, v. 13, n. 1, p. 81-96, jan./jun. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v13i1.1246>. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1246/862>. Acesso em: 28 nov. 2019.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva:**

Apropriação, Demandas e Perspectivas. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GARNICA, Tamiris Proença Bonilha *et al.* O saber-fazer na formação de professores para a inclusão escolar: um levantamento bibliográfico. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, n.2, jul./dez. 2016, p. 58-87. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/970>. Acesso em: 06 jan. 2020.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria, v.32, n. 02, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678>. Acesso em: 27 jun. 2019.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set., 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/02.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

GRILLO, Marlene. **Qualidade do ensino superior-** Estudo do referencial pedagógico de professores. 16ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. 12 a 17 de Setembro de 1993. Disponível em: <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ascds%3AUS%3A624fea4e-530b-4232-a45b-b51db586e4d5>. Acesso em: 18 ago. 2019.

GUSTSACK, Felipe; RECH, Micheli Katiani. Inclusão e avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 95-114, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/229/19>. Acesso em: 22 dez. 2019.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Formação de professores para Educação Especial no Paraná:** cursos de Pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física.** 2007, 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2007.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a06.pdf>. Acesso em: 01 junho 2019.

INGLES, Maria Amélia. *et al.* Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Rev. Bras. Educ. Espec.** vol.20, n.3,

p.461-478, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/10.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 139- 159.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de educação física na educação básica. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2019. DOI: 10.13037/rea-e.vol4n7.5848. Disponível: [http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5848/2771](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5848/2771). Acesso em: 22 dez. 2019.

LEONARDO, Fátima Cristina Luiz. **Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários**. 2017. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 74, abril, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MAIA-PINTO; Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicol. Esc. Educ.** DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000100007>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a07.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. In: MANZINI, J. E. A entrevista na pesquisa em Educação especial: uso e processo de análise. 2008. (Livre-docência). Faculdade de Filosofia e Ciências- Unesp, Marília. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista). Acesso em: 04 abr. 2019.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiro**. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, Bauru, 2004. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 7-23.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento**

**psicológico e educação:** transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 353-372, maio/ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9204>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9204>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precocemente: um Estudo de Caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 189-202, abr./jun., 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0189.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva:** instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias. 2018. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

MARTINS, Maria; ONOFRE, Marcos; COSTA, João. Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPE*, n.38, p. 27-43, jan./jul. 2014. Disponível em: <http://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/260/247>. Acesso em: 04 jan. 2020.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar., 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00009.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-359, set./dez. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Paulo: EduFScar, 2018. 160 p.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MIURA, Regina Keiko Kato; LIMA, Miriam Nascimento de. Práticas inclusivas sobre manejo de comportamento em crianças com Síndrome de Down. In: EDUCERE- XIV

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. PUCPR, 2017. Anais [...] p. 17723- 17734.

Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27150\\_14344.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27150_14344.pdf).

Acesso em: 03 dez. 2019.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Saberes necessários aos professores do ensino regular para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2010. 167f. (Trabalho de conclusão de curso) Graduação em Pedagogia, Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO; Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, maio/ago. 2012, p. 333-347.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/3343>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343/3824>. Acesso em: 12 dez. 2019.

NOZI, Gislaine Semcovici Nozi. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO; Celia Regina. Características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2014, p. 367-383. DOI: [10.14210/contrapontos.v14n2.p367-383](https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p367-383). Disponível em:

<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4514>. Acesso em: 02 dez. 2019.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO; Celia Regina. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v.2, n.2, p. 131-144, jul./dez., 2015. Disponível em:

<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5761>. Acesso em: 17 jun. 2019.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO; Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 589-602, set./dez. 2017. DOI:

DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28080>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28080/pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

NOZI, Gislaine Semcovici; VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Celia Regina. Caracterização do processo de avaliação e encaminhamentos de alunos com necessidades educacionais especiais. In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe *et al.* (orgs.). **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 71-90.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 54 31, jan./jun. 2005, p. 51-78. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

OMOTE, Sadao. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, 2000, v. 6, n. 1, p. 43-64. Disponível em: [https://abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista6numero1pdf/r6\\_art03.pdf](https://abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art03.pdf). Acesso em: 25 nov. 2019.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, set./dez. 2004, v.10, n.3, p.287-308. Disponível em: [https://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf](https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf). Acesso em: 24 nov. 2019.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário**: ou como desencaminhar um aluno da classe especial. 3 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004. 131 p.

PAJARES, Frank.; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PARANÁ. Deliberação nº 02/2016. **Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf). Acesso em: 16 jun. 2019.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Encontros e desencontros na identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 31, n. 72, p. 57-78, jan./mar. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.7582>. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20033>. Acesso em: 02 dez. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em: 02 jun. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31 n. 3. p. 521-539. set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 06 de dez. 2019.

PINTOCO, Vanessa Moreira. **Visão do professor sobre o número de alunos por turma:** uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação. 2017. 186f. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas) - Politécnico do Porto, Porto, 2017.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. DOI: [10.5935/2238-1279.20170014](https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014).

Disponível em:

<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>. Acesso em: 17 jun. 2019.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge *et al.* **Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física.** In: MACHADO, C.; ALMEIDA, L.S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO (orgs). *Avaliação Psicológica: formas e contextos - vol. X.* Psiquilíbrios Edições: Braga (Portugal), 2004, p. 330-337.

PRADO, Danielle Nunes Martins do. **Professor de apoio:** caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Das intenções à formação docente para a inclusão:** contribuições do Desenho Universal para a aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017. 219 p.

PRIOSTE, Cláudia Dias. Diversidade e adversidades na escola: queixas de professores frente à educação inclusiva. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*, São Paulo, v. 6, 2006. Disponível em:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032006000100026&lng=pt&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100026&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 dez. 2019.

REILY, Lucia. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, jan./abr. 2010. Disponível em: Acesso em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a07.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 71-92, jan./mar., 2012.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100006>. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a06v18n1.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

ROCHA, Diego Marcell. **Crenças de autoeficácia e práticas docentes:** uma análise de professores de Física em um contexto de inovação. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. Disponível em: [http://www.ceeja.ufscar.br/dez\\_ideias\\_sobre\\_deficientes](http://www.ceeja.ufscar.br/dez_ideias_sobre_deficientes). Acesso em: 27 jun. 2019.

RODRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão- Rev. educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jun. 2019.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**. v. 7, n.2. p. 5-21. jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>. Acesso em 20 jun. 2019.

RODRIGUES, Gisele Carvalho. **Crenças de autoeficácia docente para o ensino de Artes em contexto de aprendizagem colaborativa**. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

RODRIGUES, Viviane *et al.* Análise do repertório de habilidades sociais de pessoas com síndrome de Down. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019. DOI: 10.5902/1984686X27836. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27836/pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina. **Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. 197f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul./set., 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/02.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SANTOS, Mylene Cristina Santiago; SANTOS Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500652>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n96/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500652.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 168p.

SANTOS, Teresa Cristina dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Marília, vol.21, n.3, p. 395-408, 2015. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00395.pdf>.  
Acesso em: 25 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SHARMA, Umesh; LOREMAN, Tim; FORLIN, Chris. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 12, n. 1, p. 12-21, 2011. DOI:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educ Review**, vol. 57, n. 1, p. 1-23, abril, 1987. Disponível em:  
[http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN\\_Knowledge\\_and\\_Teaching\\_%28HarvardEdReview1987%29.pdf](http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_Knowledge_and_Teaching_%28HarvardEdReview1987%29.pdf). Acesso em: 06 jun. 2019.

SILVA, Adarita Souza da. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SILVA, José Castro; SILVA, Manuela Marques. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: que relações? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n.2, p. 87-109, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.7733>. Disponível em:  
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7733>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SILVA, Mariana César Verçosa *et al.* **Educação inclusiva na rede municipal de educação de Londrina no ano de 2017**. Anais da SEDU- XVII Semana da Educação da UEL 2017: Educação e Dilemas Contemporâneos. p. 1094- 1108. Disponível em:  
<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2017/sumario-anais-2017.php>. Acesso em 02 fev. 2019.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio *et al.* Indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, mar. 2014, p. 127-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014000100009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/09.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

TAKAHASHI, Sola. Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 2011, p. 732-741. DOI: doi:10.1016/j.tate.2010.12.002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4. 1991. Disponível em:  
<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/didatica/2017/Os%20professores%20face%20ao%20saber.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 325 p.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**, Vitória, v.48 n.168 p.388-411 abr./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053145271>. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt\\_1980-5314-cp-48-168-388.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf). Acesso em: 01 jun. 2019.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação a atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, jan./abr.2013, p. 109-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X5629>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5629/pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2011. 189f. (Dissertação) - Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Celia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Marília, vol.18, n.2, 2012, p. 319-336. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000200010>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a10.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 135 p.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk; HOY, Wayne K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1170754>.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk. Teacher Efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, 2001, p. 783-805. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, n. 23, p. 944–956, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000953?via%3Dihub>. Acesso em: 03 junho 2019.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Análise da auto-eficácia docente de professores de Educação Física**. 2005. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Auto-eficácia docente e motivação para a**

**realização do (a) professor (a) de Educação Física adaptada.** 2010. 315f. Tese (Doutorado em Educação Física e Sociedade) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** uma pesquisa colaborativa. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

USHER, Ellen L.; PAJARES, Frank. Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. **Review of Educational Research**, v. 78, 2008, p. 751-796. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>.

VITALIANO, Celia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, set./dez. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000300007>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

VITALIANO, Celia Regina; DALL'ACQUA, Maria Julia Canazza. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C. R (org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010. p. 19-30.

VITALIANO, Celia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010. p. 51-112.

VITALIANO, Celia Regina; DALL'ACQUA, Maria Julia Canazza. Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.13, n. 27, jan./abr. 2012, p. 103-121. DOI: 10.12957/teias. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24255/17234>. Acesso em: 17 jun. 2019.

VITALIANO, Celia Regina *et al.* Análises dos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas dos estados do Paraná e de São Paulo em relação à formação para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Pró-docência**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2012, p. 1-27. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/CELIA%20R.%20VITALIANO%20-%20SONIA-%20ALINE%20-%20MARIA%20%20%20%20%20%20%20JULIA%20pedagogia.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

VITALIANO, Celia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pró-posições**, Campinas, v. 30, 2019, p. 3-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170011.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 22, n. 2, 2018, p. 147-155. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 17 jun. 2019.

## APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA: CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORES REFERENTES AOS SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### Dados de identificação:

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

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

### Formação acadêmica:

Graduação 1: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Graduação 2: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Especialização 1: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Especialização 2: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

### 1. Experiência profissional:

Tempo de atuação na escola atual: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Alunos público-alvo da Educação: \_\_\_\_\_

Algum aluno tem professor (a) de apoio à inclusão? \_\_\_\_\_

| 1   | VARIÁVEIS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E DE CONTEXTO  |
|-----|--|
| 1.1 | Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de educação de XXX?  |
| 1.2 | Você já atuou ou atua em outros níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Médio, Ensino Superior) ou modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial)?  |
| 1.3 | Você já exerceu outras funções além de professora regente de sala de aula?<br><b>Se sim:</b> Quais?  |
| 1.4 | Você já teve alunos com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação? Quantos? Quando? Como foram essas experiências?                  |
| 1.5 | Você recebe ou recebeu formação específica nesta rede municipal de educação para ensinar alunos com NEE?<br><b>Se sim:</b> Quando? Como ocorreu? Como você avalia esta formação? |
| 1.6 | Como você se sente quando recebe um aluno com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula?   |

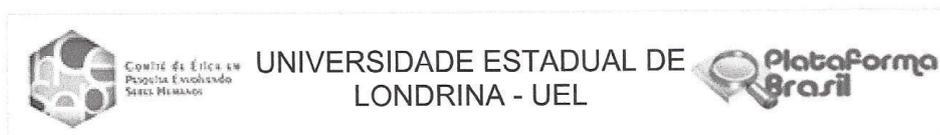
|     |  |
|-----|--|
| 1.7 | E depois com o convívio junto desses alunos? O que você percebe sobre estes sentimentos? Eles se modificam?  |
| 1.8 | Além do contato com alunos com deficiências no contexto escolar, quais outras experiências você teve com pessoas com deficiência ao longo da sua trajetória pessoal? |

|          |  |
|----------|--|
| <b>2</b> | <b>CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM RELAÇÃO AOS SABERES PROCEDIMENTAIS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE E SITUAÇÕES QUE FAVORECERAM OU PODERIAM FAVORECER A CONSTRUÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE ACORDO COM AS PROFESSORAS</b>   |
| 2.1      | Quando o aluno tem problemas de comportamento associados às dificuldades de aprendizagem, você é capaz de ensinar esses alunos?<br><br><b>Perguntas complementares:</b><br><b>Se sim:</b> Quando você aprendeu? Com quem você aprendeu? Como você aprendeu?<br><b>Se não:</b> Como você acredita que poderia ter aprendido? Com quem? Em qual momento? |
| 2.2      | Você consegue identificar as dificuldades de seus alunos com NEE?<br><br><b>Perguntas complementares:</b><br><b>Se sim:</b> Como você faz essa identificação? Em quais momentos? Como você aprendeu? Alguém te ensinou ou orientou a fazer desta forma?<br><b>Se não:</b> Como, com quem ou em qual momento você acha que poderia ter aprendido?       |
| 2.3      | Você consegue identificar as potencialidades de seus alunos com NEE?<br><br><b>Perguntas complementares:</b><br><b>Se sim:</b> Como você faz essa identificação? Em quais momentos? Como você aprendeu? Alguém te ensinou ou orientou a fazer desta forma?<br><b>Se não:</b> Como você acha que poderia ter aprendido?                                 |
| 2.4      | Você consegue reconhecer o que é necessário fazer para que um aluno supere suas dificuldades?<br><br><b>Perguntas complementares:</b><br><b>Se sim:</b> Como você faz essa identificação? Em quais momentos? Como você aprendeu? Alguém te ensinou ou orientou a fazer desta forma?<br><b>Se não:</b> Como você acha que poderia ter aprendido?        |
| 2.5      | Você é capaz de avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE?<br><br><b>Perguntas complementares:</b><br>Como você faz a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE? Quem te orientou a adotar essa sistemática de avaliação?   |
| 2.6      | Você consegue aplicar na prática pedagógica atividades que atendam às necessidades dos alunos NEE?   |

|      |  |
|------|--|
|      | <p><b>Perguntas complementares:</b><br/>Dê exemplos de atividades que você desenvolveu com a turma toda contemplando as necessidades dos alunos com NEE. Como você aprendeu a fazer desta forma?</p>   |
| 2.7  | <p>Você consegue solicitar e receber apoio, compartilhar seus conhecimentos, dúvidas e necessidades com seus colegas de trabalho a respeito do atendimento aos seus alunos com NEE?</p> <p><b>Perguntas complementares:</b><br/>Em quais momentos você consegue fazer isso? De que forma?</p>  |
| 2.8  | <p>Você consegue trazer para a prática junto aos alunos com NEE os conhecimentos que você teve acesso nos cursos de formação?</p> <p><b>Perguntas complementares:</b><br/><b>Se sim:</b> Quais cursos? Como eles contribuíram com a sua prática junto aos alunos com NEE?<br/><b>Se não:</b> Em qual momento da sua formação você avalia que poderia ter adquirido habilidades que contribuiria com seu trabalho junto aos alunos com NEE?</p>   |
| 2.9  | <p>Você consegue intervir em relação à aceitação dos alunos com deficiência em sala de aula?</p> <p><b>Perguntas complementares:</b><br/><b>Se sim:</b> Quais estratégias você utiliza? Como você desenvolveu essa estratégia? Você avalia que essas estratégias ajudam os alunos a se respeitarem e se ajudarem? Como você percebe isso?<br/><b>Se não:</b> Por que você acredita que não consegue fazer as intervenções necessárias? O que você avalia que poderia te ajudar a intervir?</p> |
| 2.10 | <p>Você consegue organizar a sala de aula de formas diferenciadas?</p> <p><b>Perguntas complementares:</b><br/>Me explique como você faz essa organização. Em quais momentos/atividades você percebe que é possível ou necessário fazer modificações? Você percebe que elas são positivas para os alunos com NEE? Por quê? Como você observou isso?</p>  |

|          |  |
|----------|--|
| <b>3</b> | <b>SABERES NECESSÁRIOS PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES DA CLASSE DE COMUM PARA ENSINAR ALUNOS COM NEE NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS</b> |
| 3.1      | Quais conhecimentos você avalia que são importantes para o professor da sala de aula regular ensinar alunos com necessidades educacionais especiais? |
| 3.2      | Você acredita ter domínio destes conhecimentos que você avalia como importantes para a educação inclusiva?   |
| 3.3      | Numa escala de 0 a 10, como você avaliaria o seu domínio dos conhecimentos que você considera importantes para a inclusão?                           |

## ANEXO A- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

**Pesquisador:** GISLAINE SEMCOVICI NOZI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 62711016.7.0000.5231

**Instituição Proponente:** CECA - Departamento de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.043.280

#### Apresentação do Projeto:

Estudo do tipo levantamento/survey interseccional. O campo de coleta dos dados será escolas da rede municipal de educação de Londrina. A população será o conjunto de amostra professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e a amostragem será composta pela própria população. O processo de pesquisa será iniciado com contato Secretaria Municipal de Educação para solicitar um momento nas reuniões dos diretores e supervisores de junho 2017 para apresentar a pesquisa e convidá-los a colaborar com a coleta de dados disponibilizando cerca de uma hora da prática pedagógica do mês de Julho para que os professores respondam os questionários. Cada diretora receberá uma pasta contendo roteiro com orientações sobre participação e procedimentos dos professores sob o preenchimento dos questionários e envelopes individualizado por professora contendo: 1) Um termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2) Um questionário sobre informações referentes ao perfil pessoal e profissional dos participantes; 3) Quatro questionários referentes aos saberes docentes para a inclusão escolar de alunos com NEE. A devolução dos questionários (respondido ou não) está prevista para a reunião de diretores de agosto de 2017 ou retirar diretamente nas unidades escolares daqueles que, porventura, não entregarem na data prevista. Os questionários preenchidos serão identificados por um código que corresponderá à numeração dada a cada exemplar de questionário que for respondido. Para a análise dos dados

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

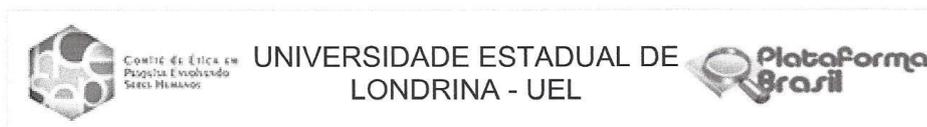
**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.043.280

serão utilizadas ferramentas da estatística descritiva e inferencial. Caracterização dos questionários: 01 com questões abertas levantamento perfil participantes e 04 com questões fechadas (escala Likert) apresentando os diferentes graus de conhecimento com relação aos enunciados das questões referentes aos saberes docentes para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Avaliar os saberes de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais tomando como base os saberes docentes recomendados pela literatura acadêmica específica da área.

##### **Objetivo Secundário:**

. Construir quatro escalas que mensurem o domínio dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos saberes recomendados pela literatura acadêmica como importantes para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

- Comparar se os professores que já tiveram experiências profissionais inclusivas apresentam maior domínio dos saberes recomendados pela literatura acadêmica como importantes para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em relação aos que não tiveram tal experiência profissional.
- Verificar se os professores que passaram por formação específica para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais apresentam maior domínio dos saberes recomendados pela literatura acadêmica como importantes para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em relação aos que não tiveram formação específica, mas tiveram experiência profissional junto a estes alunos.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto aos riscos, poderá haver riscos mínimos se considerarmos que algum participante possa se sentir constrangido de algum modo ao responder aos questionários. Caso isso ocorra, a pesquisadora se responsabilizará em encaminhar o participante para um atendimento psicológico, sendo que os encaminhamentos e eventuais custos são de inteira responsabilidade da pesquisadora. O participante também será dispensado imediatamente da participação do estudo, sem qualquer ônus.

**Endereço:** LABESC - Sala 14  
**Bairro:** Campus Universitário  
**UF:** PR **Município:** LONDRINA  
**Telefone:** (43)3371-5455 **CEP:** 86.057-970  
**E-mail:** cep268@uel.br



Comitê de Ética em  
Pesquisa Envolvendo  
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.043.280

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Nenhum comentário a ser feito.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em consonância com a legislação.

**Recomendações:**

Recomendamos a alteração abaixo na redação do TCLE quando a pesquisadora remete aos riscos da pesquisa:

(...) Quanto aos riscos, poderá haver riscos mínimos se considerarmos que algum participante possa se sentir constrangido de algum modo ao responder aos questionários."Caso ocorra algum tipo de constrangimento por parte das participantes ela poderá se afastar da pesquisa não respondendo aos questionários", seja retirado do TCLE.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Como PENDÊNCIA apontamos a NÃO APRESENTAÇÃO dos questionários que serão utilizados para coleta dos dados da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                      | Postagem               | Autor                   | Situação |
|---|--|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_828051.pdf | 21/02/2017<br>15:21:46 |                         | Aceito   |
| Outros  | Exemplo_de_questionarios.pdf                 | 19/01/2017<br>21:59:14 | GISLAINE SEMCOVICI NOZI | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                     | 19/01/2017<br>21:53:15 | GISLAINE SEMCOVICI NOZI | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura                              | Projeto.pdf                                  | 06/12/2016<br>10:17:02 | GISLAINE SEMCOVICI NOZI | Aceito   |

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br