

A Autoeficácia Docente Perante as Práticas Inclusivas de Aprendizagem no Ensino Fundamental I¹

Teacher Self-Efficacy in the Face of Inclusive Learning Practices in Elementary School I

Francisco Karyvaldo Magalhaes Secundino²

Bárbara Amaral Martins³

Diego Wilson Nobre Lima⁴

João Otacílio Libardoni dos Santos⁵

RESUMO: A educação inclusiva desafia a escola a acolher e promover respostas adequadas à diversidade presente em seu interior, no que tange aos ritmos, estilos de aprendizagem, necessidades e interesses estudantis. Sob essa ótica, a pesquisa tem como objetivo analisar a percepção dos professores sobre a própria competência na implementação de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I de escolas da rede pública de Manaus, ou seja, a autoeficácia docente no contexto da inclusão do público-alvo da educação especial. Este estudo é aplicado e utiliza uma escala psicométrica de natureza empírico-analítica, sendo quantitativo, observacional e descritivo. Foram entrevistados 37 professores de escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) nos turnos matutino e vespertino. Os professores responderam à Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI), adaptada da *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale*, para avaliar seu desempenho nesta área específica. Em relação a autoeficácia dos docentes durante a regência das aulas, constatou-se que os professores apresentaram níveis moderados de autoeficácia. Já em relação a autoeficácia dos docentes no planejamento, trabalho colaborativo e inclusivo com outros profissionais escolares, os resultados revelaram um nível abaixo do esperado. Assim, os resultados apontam fortalezas e fragilidades em termos de autoeficácia docente para o

1Este artigo é uma adaptação de um texto extraído de uma dissertação acadêmica.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), integrado o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), psicólogo, pedagogo e formado em letras português. ORCID Link: <https://orcid.org/0000-0001-9856-6085>. E-mail: karymagalhaes@hotmail.com.

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Marília, com período Sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal. Pós-Doutora em Psicologia pela Universidad de La Laguna, Espanha. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal. ORCID Link: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>.

4 Formado em Medicina pelo Centro Universitário Christus (2015), com residência em Clínica Médica pelo Hospital Carvalho Beltrão (2020) e pós-graduação em Nutrologia pela ABRAN ORCID Link: <https://orcid.org/0009-0004-9586-6145>.

5 Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), com Mestrado e Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2008 e 2014). Foi coordenador do curso de Educação Física e do Laboratório de Estudo do Desempenho Humano (LEDEHU) na UFAM. ORCID Link: <https://orcid.org/0000-0002-1048-8164>.

Revista Interdisciplinar

desenvolvimento de práticas inclusivas. Sugere-se que tais resultados sejam considerados na proposição de formação continuada por parte da gestão educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Autoeficácia Docente, Metodologias Inclusivas.

ABSTRACT: Inclusive education challenges schools to welcome and provide appropriate responses to the diversity present within their communities, concerning the rhythms, learning styles, needs, and interests of students. From this perspective, the research aims to analyze teachers' perceptions of their own competence in implementing inclusive practices in the Early Years of Primary Education in public schools in Manaus, focusing on teacher self-efficacy in the context of including students from special education. This applied study utilizes a psychometric scale of an empirical-analytical nature, being quantitative, observational, and descriptive. Thirty-seven teachers from municipal schools offering Early Years of Primary Education (1st to 5th grade) in both morning and afternoon shifts were interviewed. The teachers responded to the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale, adapted to assess their performance in this specific area. Regarding teachers' self-efficacy during lesson delivery, it was found that they exhibited moderate levels of self-efficacy. However, concerning self-efficacy in planning, collaborative work, and inclusive practices with other educational professionals, the results revealed levels below expectations. Thus, the findings highlight strengths and weaknesses in teacher self-efficacy for developing inclusive practices. It is suggested that these results be taken into account when proposing ongoing training by educational management.

KEYWORDS: Inclusive Education, Teacher Self-Efficacy, Inclusive Methodologies.

1 INTRODUÇÃO

Quando se discute inclusão, fala-se sobre o direito à igualdade e à valorização das diferenças. Embora as sociedades frequentemente busquem a homogeneização, a realidade é que elas são essencialmente multiculturais; cada ser humano é único, com características e interesses próprios. Na sala de aula, essa diversidade se manifesta em diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, o que torna fundamental adaptar o ensino para atender às necessidades individuais, especialmente dos alunos com necessidades especiais. Assim, "a inclusão não é uma opção, é uma necessidade e um direito. Em um mundo verdadeiramente inclusivo, todos têm um lugar e um propósito" (UNESCO, 2021).

"Incluir, portanto, não significa homogeneizar, mas, ao contrário, dar espaço para a expressão das diferenças" (Silva; Pedro; Jesus, 2013, p. 2). Compreender os aspectos

Revista Interdisciplinar

comportamentais e motivacionais dos professores é essencial, e isso passa pela análise de suas crenças de autoeficácia, especialmente quando se busca promover mudanças nas práticas pedagógicas (Bzuneck, 1996).

A escolarização de estudantes com deficiência exige que as instituições escolares adotem novas práticas de ensino. Apesar das políticas públicas brasileiras atuais promoverem a educação inclusiva e o acesso equitativo à educação de qualidade, a implementação dessas políticas frequentemente enfrenta desafios significativos. Em escolas inclusivas, a colaboração entre colegas de classe e profissionais de diversas áreas é crucial, apoiando a inclusão como um princípio social (Sasaki, 1997; Brasil, 2015).

Mader (1997) ressalta que é imperativo desenvolver uma política educacional igualitária, com ações concretas para promover a educação inclusiva. Diversas justificativas, como a falta de preparo das escolas e dos professores para atender a esse público, são frequentemente apontadas para os desafios da inclusão. No entanto, é fundamental transformar essa realidade, garantindo um ensino de qualidade que motive a aprendizagem significativa para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Neste sentido, a práxis docente envolve a aplicação contínua de metodologias e práticas revisadas e atualizadas para atender às demandas da educação inclusiva contemporânea. É essencial uma formação inicial e continuada que permita aos professores expandirem seus conhecimentos e se comprometerem eticamente com a capacitação constante para a prática docente (Freire, 1997). Isso inclui o desenvolvimento de materiais didáticos diversificados e a utilização de estratégias pedagógicas variadas para promover um ensino inclusivo e de qualidade.

Entende-se assim, que a formação sólida dos professores é crucial para o sucesso das escolas inclusivas, pois eles desempenham um papel fundamental como agentes de mudança, pois os mesmos se percebem mais preparados para enfrentar os desafios postos. A Teoria Social Cognitiva (TSC) desenvolvida pelo canadense Albert Bandura tem como elemento central a Teoria da Autoeficácia, que corresponde às crenças que o indivíduo possui a respeito de suas capacidades, quer dizer, os indivíduos são protagonistas da própria existência, portanto são pessoas auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas (Bandura, 2005). Selau *et al.* (2019), ressaltam que “pessoas com altos níveis de autoeficácia encaram tarefas difíceis como desafios a

Revista Interdisciplinar

serem enfrentados, esforçam-se mais e são resilientes”. Isso quer dizer que pessoas com autoeficácia sempre escolhem ações que consideram capazes de fazer, evitando caminhos que se julgam incapazes.

Dessa forma, podemos dizer que a autoeficácia docente é a avaliação que o professor faz das suas próprias capacidades e habilidades tanto para ensinar como também para motivar todos os estudantes nesse processo, independentemente das dificuldades que cada um deles possa apresentar (Bandura, 1997). As crenças de autoeficácia dos professores podem afetar as atividades relacionadas ao processo, tanto de maneira geral quanto específica (Bandura, 1997). Isto quer dizer que os docentes que acreditam em suas capacidades e habilidades se esforçam para despertar nos estudantes o interesse pela aprendizagem, já os docentes inseguros se envolvem menos com as atividades acadêmicas (Iaochite *et al.*, 2011).

Neste sentido, a autoeficácia docente desenvolve uma importante função na regulação do comportamento do professor ao desempenhar influências sobre seu desempenho, dedicação e motivação aos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Dentro da educação inclusiva, um professor com autoeficácia baixa para o trabalho pedagógico pode se sentir incapaz de ensinar um estudante com deficiência. Por isso, é importante mensurar a autoeficácia docente para práticas inclusivas e desenvolver as ações oportunas diante da constatação de crenças deficitárias (Martins; Chacon, 2020).

Sendo assim, o presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos professores sobre a própria competência na implementação de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I de escolas da rede pública de Manaus, ou seja, analisar a autoeficácia docente no contexto da inclusão do público-alvo da educação especial.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa adota uma abordagem empírico-analítica e é classificada como descritiva, tendo como principal finalidade descrever as características de uma população ou fenômeno específico (Gil, 2002, p. 42). O objetivo geral da pesquisa é investigar a relação entre a autoeficácia e a aplicação de metodologias no Ensino Fundamental I em escolas da Zona Oeste de Manaus. Os

Revista Interdisciplinar

objetivos específicos são: 1) examinar a autoeficácia dos docentes durante a regência de suas aulas em Manaus e 2) descrever a autoeficácia dos docentes em Manaus no contexto do trabalho colaborativo e inclusivo com outros profissionais da escola.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa abrange 32 escolas municipais do Ensino Fundamental I localizadas na Zona Oeste de Manaus. Essa região enfrenta desafios significativos no que diz respeito ao atendimento de pessoas público-alvo da educação especial, com as escolas estruturadas para realizar a inclusão desse público. A Zona Oeste é uma das maiores áreas da cidade, abrangendo bairros como Tarumã-Açú, Tarumã e Ponta Negra. A seleção dos professores foi baseada na presença de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no suporte metodológico inclusivo oferecido tanto dentro quanto fora das salas de aula, atendendo assim às demandas específicas desse público na região. As unidades de ensino pesquisadas oferecem o Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano, com algumas também disponibilizando outras modalidades educacionais no terceiro turno.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de 37 professores regentes de escolas públicas municipais na Zona Oeste de Manaus, estado do Amazonas. Todos os participantes consentiram voluntariamente em participar da pesquisa, conforme estabelecido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O perfil dos participantes pode ser visualizado no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Perfil dos participantes respondentes da Escala

Participantes que aceitaram realizar a escala	37
Participantes do sexo feminino	35
Participantes do sexo masculino	02
Participantes entre 43 e 50 anos	10

Revista Interdisciplinar

Participantes entre 25 e 40 anos	27
Professores com especialização em áreas correlatas à inclusão	25
Professores que não têm especialização vinculada à área de inclusão	12

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Dos participantes, 10 tinham entre 43 e 50 anos, enquanto 27 estavam na faixa etária entre 25 e 40 anos. Em relação à formação acadêmica, 25 professores possuíam especialização em áreas relacionadas à Educação Inclusiva, enquanto 12 tinham especializações em outras áreas da educação.

2.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para investigar a autoeficácia dos professores em relação às práticas inclusivas no Ensino Fundamental I, os participantes responderam à Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI). Esta escala foi adaptada da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale para a realidade brasileira. A EEDPI avalia a eficácia dos professores em duas dimensões principais: regência em sala de aula (concepção legal da educação inclusiva no Brasil, estratégias pedagógicas utilizadas) e planejamento e colaboração (trabalho conjunto com colegas e planejamento de atividades). A EEDPI avalia a eficácia dos professores em duas dimensões principais: regência em sala de aula e planejamento e colaboração.

Dimensão 1: Regência em Sala de Aula

1. Compreensão da educação inclusiva: O professor demonstra conhecimento da legislação brasileira sobre educação inclusiva.
2. Diversidade na prática: O professor adapta suas abordagens para atender às necessidades de todos os alunos.
3. Estratégias pedagógicas: O professor utiliza uma variedade de estratégias para engajar todos os alunos.
4. Avaliação inclusiva: O professor implementa métodos de avaliação que consideram as diferentes habilidades dos alunos.
5. Ambiente de aprendizagem: O professor cria um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos.



Revista Interdisciplinar

6. Participação dos alunos: O professor incentiva a participação ativa de todos os alunos nas atividades.

Dimensão 2: Planejamento e Colaboração

7. Planejamento conjunto: O professor participa do planejamento colaborativo com colegas.
8. Integração de disciplinas: O professor busca integrar diferentes disciplinas em suas atividades.
9. Recursos educacionais: O professor utiliza recursos diversificados para enriquecer o aprendizado.
10. Reflexão sobre práticas: O professor reflete regularmente sobre sua prática pedagógica e busca melhorias.
11. Formação contínua: O professor participa de formações para aprimorar suas habilidades em educação inclusiva.
12. Feedback entre colegas: O professor troca feedback construtivo com colegas sobre suas práticas.
13. Envolvimento da comunidade: O professor busca envolver a comunidade escolar no processo educativo.
14. Atividades adaptadas: O professor planeja atividades adaptadas para atender a diferentes necessidades.
15. Apoio a alunos com dificuldades: O professor oferece suporte específico para alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem.
16. Monitoramento do progresso: O professor monitora o progresso dos alunos e ajusta suas abordagens conforme necessário.

Esses itens compõem a escala de avaliação, refletindo a eficácia dos professores em promover uma educação inclusiva e colaborativa. A escala é composta por 16 itens, nos quais os professores indicam o nível de concordância utilizando uma escala Likert de seis pontos: 1. (Discordo Totalmente), 2. (Discordo), 3. (Discordo Parcialmente), 4. (Concordo Parcialmente), 5. (Concordo) e 6. (Concordo Totalmente). A coleta de dados foi realizada de forma online através do formulário *Google Forms*.

2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi conduzida em conformidade com as normas éticas e legais estabelecidas. Inicialmente, foi solicitada autorização à Secretaria Municipal de Educação de Manaus e o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas, parecer número 5.620.713. Os gestores das escolas foram contatados para explicar os objetivos do estudo e obter autorização para enviar o convite aos professores. Após a autorização dos gestores, os professores receberam o link para o formulário contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a EEDPI. A coleta de dados ocorreu ao longo de três meses (setembro, outubro e novembro de 2022), utilizando a plataforma Google Forms, o que permitiu flexibilidade aos professores para responderem no contraturno ou em horários de Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), minimizando o risco de exposição ao vírus SARS-CoV-2.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados envolveu a aplicação de medidas descritivas como média, desvio padrão, mediana, intervalo interquartil, frequência absoluta e relativa. Essas medidas foram calculadas para cada item da EEDPI individualmente, e para as dimensões globais do instrumento. Com pontuação global da dimensão de regência em sala de aula é uma média de 4.915 e uma mediana de 5. E pontuação global da dimensão de planejamento e colaboração é uma média de 4.8625 e uma mediana de 5. Ressalta-se que a análise isolada dos itens pode evidenciar fragilidades nas crenças de eficácia docente, as quais podem ser alvo de formação continuada posteriormente.

Todas as análises foram realizadas utilizando a linguagem de programação R, versão 4.2.1, visando fornecer uma compreensão detalhada da autoeficácia dos professores em relação às práticas inclusivas no Ensino Fundamental I na Zona Oeste de Manaus.

A pesquisa adotou uma classificação de autoeficácia com base nos seguintes percentis: abaixo de 50% foi considerado um nível baixo, de 50% a 80% foi considerado um nível médio, e de 80% a 100% foi interpretado como um nível elevado de autoeficácia. Ainda, para definir quem concorda ou discorda, nesta pesquisa os autores definiram da seguinte forma: a) Concordam: a soma das respostas concordo totalmente, concordo e concordo parcialmente); b) discordam: a soma das respostas discordo totalmente, discordo e discordo parcialmente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados serão apresentados e discutidos com base nas duas dimensões da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI): “Regência em Sala de Aula” e “Planejamento e Colaboração”. De uma forma geral, na análise da dimensão da regência em sala de aula, os professores apresentaram um nível médio de autoeficácia. A maioria dos itens alcançou percentuais de concordância variando entre 50% e 80%, sugerindo que os professores geralmente se sentiram de acordo ou fortemente de acordo com as afirmações. Em relação ao instrumento de Planejamento e Colaboração, os professores também exibiram uma autoeficácia média na maioria dos itens, com as respostas predominantemente situadas no intervalo de 50% a 80% de concordância.

A tabela a seguir apresenta os valores descritivos para os itens da dimensão “Regência em Sala de Aula”. Dentro dessa dimensão, o item com a maior média de respostas foi o item a7. É importante destacar que os docentes que confiam em suas habilidades tendem a engajar os alunos mais eficazmente e a promover o interesse pela aprendizagem. Em contraste, professores que apresentam inseguranças são menos propensos a se envolver plenamente nas atividades acadêmicas (Iaochite *et al.*, 2011).

Tabela 1 – Valores descritivos para dimensão de regência em sala de aula

Item	N.	Mín.	Máx.	Mediana	Q1	Q3	Iqr	Média	dp
a1	37	2	6	5	4	5	1	4.84	1.01
a2	37	1	6	5	4	5	1	4.54	1.12
a5	37	3	6	5	4	5	1	4.84	0.76
a6	37	3	6	5	4	5	1	4.87	0.79
a7	37	2	6	5	5	6	1	5.03	0.93
a8	37	2	6	5	4	5	1	4.76	1.01
a11	37	2	6	5	4	5	1	4.84	0.93

Revista Interdisciplinar

a14	37	3	6	5	5	5	0	5.00	0.74
-----	----	---	---	---	---	---	---	------	------

Q1: Primeiro quartil; Q3: Terceiro quartil; dp: Desvio padrão; Iqr: Intervalo interquartil. Média Global: 4.915.

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Ao analisar a dimensão de “Regência em Sala de Aula” da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI), observou-se que 72,9% dos professores (Figura 1) manifestaram concordância com a afirmação de que conseguem deixar claras suas expectativas em relação aos alunos. Estabelecer objetivos claros para as aulas é fundamental, pois define o que se espera dos alunos e orienta o processo de ensino-aprendizagem. Embora a autoeficácia média dos professores, refletida em uma pontuação mediana de 5 na escala, sugira um nível moderado de confiança na regência das aulas, há espaço para aprimorar essa autoeficácia por meio de maior autoconfiança e habilidades refinadas. De acordo com Bandura (1997), as crenças de autoeficácia influenciam profundamente o engajamento e a eficácia dos docentes. Professores que acreditam em suas capacidades tendem a se empenhar mais em despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, ao passo que aqueles com inseguranças podem se envolver menos nas atividades acadêmicas (Iaochite *et al.*, 2011). Mais recentemente, estudos têm confirmado que a autoeficácia docente continua a ser um fator determinante na eficácia do ensino e na motivação dos alunos, refletindo a necessidade de um contínuo desenvolvimento profissional (Martins; Fonseca, 2022).

A segunda questão abordava a capacidade do professor em acalmar um aluno perturbador, com 59,4% dos professores concordando que podem manejar tais situações. A dificuldade em controlar comportamentos perturbadores pode comprometer o ambiente de aprendizagem e a concentração dos demais alunos. Este resultado indica uma autoeficácia mediana em termos de domínio da sala de aula. De acordo com recentes pesquisas, a habilidade de gerenciar comportamentos desafiadores continua sendo um dos aspectos mais críticos para a eficácia docente (Costa; Almeida, 2023).

Quanto à avaliação da compreensão dos alunos, 67,5% dos professores expressaram confiança em sua capacidade de avaliar a compreensão dos alunos sobre o que foi ensinado. Este resultado demonstra uma autoeficácia média, refletindo a competência dos professores em manter a atenção dos alunos e avaliar o progresso deles.

O item a6 avaliou a habilidade do professor em propor desafios apropriados aos alunos mais capazes, com 67,6% dos professores concordando que conseguem fazer isso de forma eficaz.

Revista Interdisciplinar

Esse dado sugere uma autoeficácia mediana na adaptação do ensino para atender às necessidades dos alunos com altas habilidades.

O item a7, que obteve o maior percentual de concordância (78,4%), abordou a confiança dos professores em evitar comportamentos perturbadores em sala de aula. Embora o percentual não alcance o nível esperado para alta autoeficácia, ele ainda indica uma confiança relativamente alta, refletindo uma habilidade significativa no manejo das competências socioemocionais dos alunos.

A afirmação a11, que envolvia a capacidade do professor de garantir que as crianças seguissem as regras da sala de aula, teve 67,5% de concordância. Este resultado demonstra um esforço contínuo, embora ainda limitado, para gerenciar a diversidade presente na sala de aula, sugerindo uma autoeficácia média.

O item a14, que avaliava a confiança dos professores em sua habilidade de promover o trabalho colaborativo entre os alunos, revelou a maior autoeficácia entre os itens analisados, com 83,8% de concordância. Este resultado reflete uma alta confiança dos docentes em sua capacidade de fomentar a cooperação entre alunos, corroborando com a ideia de que a colaboração entre pares pode ser uma estratégia eficaz no processo educacional (Borges, 2011).

Em resumo, a análise da dimensão de regência em sala de aula indica que os professores demonstram uma autoeficácia média, com a maioria dos itens apresentando percentuais de concordância entre 50% e 80%. O item a14 destaca-se com uma autoeficácia mais elevada. A seguir, serão apresentados os valores descritivos para a segunda dimensão do instrumento, “Planejamento e Colaboração”, destacando que o item com a maior média percentual foi o item a3.

Tabela 2 – Valores descritivos para dimensão de planejamento e colaboração

Item	N.	Mín.	Máx.	Mediana	Q1	Q3	Iqr	Média	dp
a3	37	4	6	5	5	6	1	5.24	0.64
a4	37	2	6	5	4	5	1	4.84	0.93
a9	37	3	6	5	4	5	1	4.59	0.80
a10	37	1	6	4	4	5	1	4.41	1.09

Revista Interdisciplinar

a12	37	1	6	5	4	5	1	4.57	1.32
a13	37	2	6	5	5	6	1	4.87	1.18
a15	37	3	6	5	5	5	0	4.92	0.86
a16	37	1	6	4	4	5	1	4.46	1.09

Q1: Primeiro quartil; Q3: Terceiro quartil; dp: Desvio padrão; Iqr: Intervalo interquartil. Média Global: 4.8625.

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Na análise da segunda dimensão do instrumento, "Planejamento e Colaboração", foram apresentadas oito afirmativas, das quais destacamos os seguintes resultados e interpretações:

A afirmativa a3, que abordava a capacidade do professor de fazer com que os pais se sentissem à vontade para frequentar a escola, obteve o percentual mais elevado, com 89,1% de concordância. Esse dado evidencia que os professores são eficazes em criar um ambiente acolhedor para os pais, essencial para um acompanhamento escolar eficaz e colaborativo. Esse alto percentual reflete uma elevada autoeficácia docente, sugerindo que a colaboração com os pais é um ponto forte na prática educativa dos professores.

A afirmativa a4 questionava se os professores conseguiam auxiliar as famílias a ajudar seus filhos a ter um bom desempenho escolar, abrangendo aspectos de aprendizagem, interação e comportamento. Com 68,1% de concordância, os professores demonstraram uma autoeficácia mediana nesse aspecto. Barros, Pereira e Goês (2007) destacam que a participação ativa dos pais pode aumentar a autoeficácia parental e promover a autonomia na resolução de problemas educacionais futuros. Esse envolvimento é crucial para potencializar o desenvolvimento dos alunos.

A afirmativa a9 investigava a confiança dos professores em envolver os pais nas atividades escolares dos alunos com deficiência, com 51,3% de concordância. Este resultado sugere uma autoeficácia mediana e sublinha a necessidade de fortalecer os vínculos entre escola e família. Segundo Galdino (2021, p. 33), “o fortalecimento de vínculos entre escola e família é crucial, pois os pais são aliados indispensáveis no acompanhamento das ações pedagógicas realizadas pelos docentes”. A colaboração eficaz com os pais é fundamental para o sucesso do processo inclusivo.

Revista Interdisciplinar

O item a10, que avaliava a confiança dos professores em planejar atividades que atendam às necessidades individuais dos alunos com deficiência, apresentou 48,6% de concordância, indicando uma baixa autoeficácia. Galdino (2021, p. 35) ressalta que “é essencial adotar estratégias pedagógicas que atraiam a atenção do aluno e respeitem suas necessidades específicas”, o que evidencia a dificuldade dos professores em adaptar suas práticas para atender às especificidades de cada aluno. A falta de segurança no planejamento dessas atividades pode comprometer o atendimento às necessidades individuais dos alunos.

O item a12 abordava a colaboração dos professores com outros profissionais na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiências. Com 62,1% de concordância, o resultado demonstra uma autoeficácia mediana, sugerindo que há algum grau de resistência ou dificuldade em colaborar com profissionais especializados. Silva e Miguel (2020, p. 882) afirmam que “o conhecimento compartilhado no ambiente escolar aprimora a prática docente e intensifica a apropriação do conhecimento dos alunos”, o que reflete a importância da colaboração interdisciplinar.

A afirmativa a13 investigava a capacidade dos professores de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários para ensinar alunos com deficiência, com 75,6% de concordância. Esse percentual sugere uma autoeficácia mediana e destaca a consciência dos professores sobre a importância do trabalho em equipe. Macêdo (2018, p. 7) observa que “para uma aprendizagem eficaz, é crucial que o professor dialogue com os demais funcionários da escola e com os pais”, reforçando a necessidade de uma abordagem colaborativa para a inclusão.

Por fim, a afirmativa a15 examinava a capacidade dos professores de utilizar uma variedade de estratégias de avaliação, também obtendo 75,6% de concordância. Esse resultado reflete uma autoeficácia mediana e sugere que os professores são capazes de empregar diferentes métodos avaliativos, o que é essencial para atender às diversas necessidades dos alunos. Papim *et al.* (2018) destacam que “a utilização de estratégias diversificadas de avaliação é fundamental para captar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos”, evidenciando a importância da flexibilidade nas práticas avaliativas. Para Papim, Araújo, Paixão e Silva (2018, p. 18),

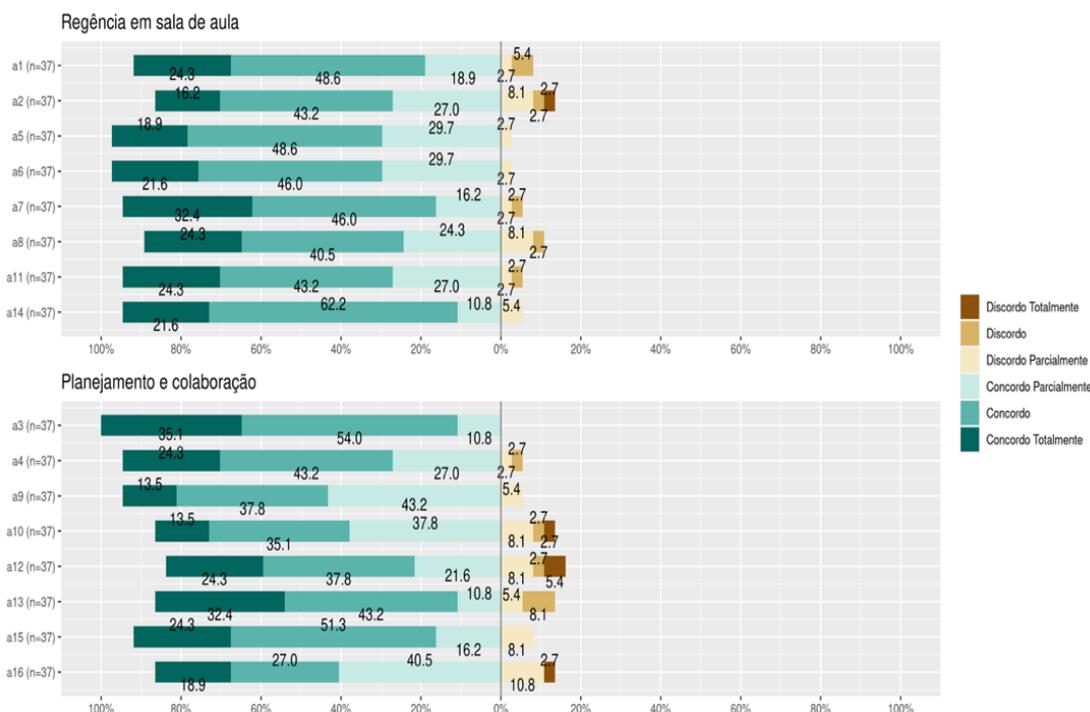
O professor deve ter as estratégias para realizar uma metodologia satisfatória que seja inclusiva. Para isso, a instituição educativa deve ser ativamente participante da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, com diferentes tipos de ensino e avaliação, segundo suas competências.

Em síntese, os resultados indicam que os professores exibem uma autoeficácia média na dimensão de Planejamento e Colaboração, com variações notáveis entre os itens. A habilidade para engajar os pais e utilizar estratégias avaliativas destaca-se como um ponto forte, enquanto a colaboração com outros profissionais e a adaptação das atividades para alunos com deficiência mostram áreas que necessitam de aprimoramento. A inclusão de alunos com necessidades especiais demanda uma colaboração contínua entre professores e outros profissionais, bem como um ajuste constante das práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno (Silva; Miguel, 2020; Galdino, 2021).

Quando questionados sobre a confiança em fornecer informações sobre leis e políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência para pessoas que não estão familiarizadas com o assunto, 45,9% dos professores manifestaram uma confiança parcial. Esse resultado reflete uma baixa autoeficácia nesse aspecto específico.

Portanto, na dimensão de Planejamento e Colaboração, observou-se que, para a maioria dos itens, os professores apresentaram uma autoeficácia média, com exceção do item a3, que revelou uma elevada autoeficácia. A figura a seguir ilustra a distribuição das respostas em uma escala Likert para cada item, separada pelas duas dimensões do instrumento. As respostas coletadas mostram que, em ambas as dimensões, a autoeficácia dos docentes tende a estar em um nível mediano, considerando que as escolas participantes dispõem de recursos como salas de recursos multifuncionais, metodologias e projetos específicos para a inclusão. Isso sugere que os professores tendem a avaliar sua eficácia de forma moderada, apontando para uma necessidade de aperfeiçoamento nas práticas de inclusão. É essencial que os profissionais de educação busquem desenvolver sua autoeficácia e trabalhem em colaboração com outros membros da comunidade escolar para garantir uma inclusão efetiva e abrangente.

Figura 1 – Distribuição de frequência das respostas para as dimensões: Regência em sala de aula e Planejamento e Colaboração



Fonte: Elaborada pelo Autor.

A análise dos resultados e da figura acima revela que, tanto para a dimensão de Regência em Sala de Aula quanto para a de Planejamento e Colaboração, os percentuais de autoeficácia dos professores não alcançaram níveis elevados, situando-se em um patamar mediano. Isso indica a necessidade de implementar mais ações que possam promover um aumento na autoeficácia dos docentes.

Navarro (2007) destaca que a autoeficácia é fundamental para compreender por que professores com habilidades semelhantes podem obter desempenhos distintos na prática pedagógica, dependendo de sua confiança em suas capacidades. A ausência de uma autoeficácia elevada sugere que o processo de inclusão pode estar comprometido, uma vez que isso pode indicar dificuldades na implementação efetiva de práticas inclusivas.

Revista Interdisciplinar

Além disso, um achado relevante da pesquisa é que, apesar de as escolas pesquisadas na zona oeste de Manaus oferecerem infraestrutura adequada para a inclusão, isso não se traduziu em uma autoeficácia elevada entre os professores. Esse resultado sugere que fatores além da infraestrutura física são necessários para elevar a autoeficácia dos docentes. De acordo com Santos (2023), “a autoeficácia docente não é apenas um reflexo das condições materiais disponíveis, mas também é profundamente influenciada pela formação contínua, pelo apoio psicológico e pela colaboração com colegas” (Santos, 2023, p. 112). Portanto, para melhorar a eficácia das práticas inclusivas, é crucial investir também no desenvolvimento profissional e no suporte contínuo aos professores.

4. CONCLUSÃO

Esta pesquisa analisou a autoeficácia dos docentes em Manaus, tanto em relação à regência das aulas quanto ao trabalho colaborativo e inclusivo com outros profissionais escolares, com o objetivo de promover uma educação de qualidade e inclusiva. Os resultados evidenciaram níveis moderados de autoeficácia entre os professores. A pontuação mediana de 5 na "Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas" sugere uma avaliação intermediária, refletindo uma crença moderada dos professores em sua capacidade de manejar alunos perturbadores, avaliar a compreensão dos alunos, promover desafios para os alunos mais capazes, manter a disciplina e facilitar a colaboração em atividades grupais.

No que tange ao segundo objetivo específico, que explorava a autoeficácia dos docentes no planejamento, trabalho colaborativo e práticas inclusivas com outros profissionais escolares, os resultados foram abaixo do esperado. A média geral dos resultados foi inferior a 5, com percentuais abaixo dos 80% esperados, revelando um desempenho aquém das expectativas. Embora os professores tenham demonstrado eficácia em envolver os pais na escola e apoio moderado às famílias no desenvolvimento escolar, a confiança na inclusão dos pais de alunos com deficiência nas atividades escolares foi menor. Além disso, observou-se uma capacidade limitada para colaborar com outros profissionais no aprimoramento do ensino para alunos da educação especial.

A relevância desta pesquisa para Manaus é notável, uma vez que é pioneira na tabulação de dados sobre a autoeficácia dos professores na cidade. Ela destaca a necessidade de promover uma

Revista Interdisciplinar

prática docente mais confiante e eficaz. A autoavaliação dos professores está diretamente ligada à capacidade de planejar ações para alcançar sucesso educacional de forma colaborativa.

Conclui-se que existe uma relação significativa entre a autoeficácia percebida pelos professores e a implementação de metodologias inclusivas no Ensino Fundamental I na zona oeste de Manaus. Os resultados sugerem oportunidades de aprimoramento, especialmente no que diz respeito à formação contínua em educação inclusiva, que pode impactar positivamente a autoeficácia dos professores. É crucial que políticas educacionais e programas de formação continuada abordem as seguintes implicações:

- **Desenvolvimento Profissional:** Investir em programas de formação contínua que fortaleçam a autoeficácia dos professores, com foco específico em práticas inclusivas e estratégias de manejo de sala de aula. A formação deve incluir capacitação em metodologias inclusivas e técnicas de colaboração com outros profissionais e com as famílias dos alunos.
- **Apoio Tecnológico:** Fornecer suporte para o uso de ferramentas digitais e plataformas online, que pode ajudar a superar a resistência e a falta de familiaridade com a tecnologia. Este suporte deve incluir treinamento prático e a criação de recursos acessíveis para os professores.
- **Políticas Educacionais:** Desenvolver e implementar políticas que incentivem a colaboração entre professores, profissionais especializados e famílias, promovendo uma abordagem integrada para a inclusão. As políticas devem reconhecer e apoiar o papel crucial da autoeficácia docente no sucesso das práticas inclusivas.
- **Monitoramento e Avaliação:** Estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação contínua para acompanhar o progresso dos professores em relação à sua autoeficácia e à implementação de práticas inclusivas. O feedback deve ser usado para ajustar as estratégias de formação e suporte.

Em resumo, fortalecer as crenças dos professores e promover um ambiente colaborativo são essenciais para garantir um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade para todos os alunos da escola pública em Manaus. A pesquisa sublinha a urgência de um desenvolvimento contínuo na autoeficácia dos professores e a importância de uma abordagem colaborativa e reflexiva para aprimorar a prática educacional inclusiva na cidade.

REFERÊNCIAS

ANNE, J. P. M. A. Gestão escolar e a participação da família na escola. **V Conedu – Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47547>. Acesso em 29 jul. 2024.

ANDREU, L.; PALLARÉS, À; JUÁREZ, Ó. La incidència del entrenamiento en el nível de eficácia percebida: un estudio en un equipo feminino de fútbol. *In: SALANOVA, M. et al. Nuevos horizontes em la investigación sobre la autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2004. p. 205-211.

BARROS, M. I.; PEREIRA, A. I.; GOÊS, A. R. **Educar com sucesso**. Lisboa: Editor EPIS Texto Editores, 2007.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

COSTA, R. S.; ALMEIDA, L. C. Estratégias eficazes para o gerenciamento de comportamento na sala de aula. **Educação e Pesquisa**, v. 49, e233212, 2023.

BORGES, I. C. N. **O papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Instituto Politécnico de Coimbra, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. (2015). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Revista Interdisciplinar

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

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA, C. R.; GASPAR, M. F. Plenitude: eficiência e bem-estar docente. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, 2016.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GALDINO, F. S. **Autoeficácia docente, atitudes inclusivas e alunos com deficiência**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências da educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2021.

GARCIA, R.; MORALES, J. A. Teacher training and inclusive practices: A comprehensive approach. **Journal of Inclusive Education**, v. 12, n. 2, p. 85-102, 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A.; FIGUEIREDO, G. O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021.

HERNÁNDEZ, M. *et al.* Implementing inclusive practices in diverse classrooms: Recent advancements and strategies. **Educational Review**, v. 20, n. 4, p. 334-350, 2022.

IAOCHITE, R. T. *et al.* Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011.

Revista Interdisciplinar

MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência**: a vivência de um novo paradigma. São Paulo, Memnon, 1997.

MARTINS, A. M.; FONSECA, M. R. A autoeficácia docente na era digital: Desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 2, p. 245-262, 2022.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 1-16, jan./mar. 2020.

MARTINS, G. A. **Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

NAVARRO, L. P. **Autoeficacia del professor universitario**: eficacia percebida e práctica docente. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAPIM, A. A. P.; ARAÚJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

PATINI, C. M.; FERREIRA, J. C. Critérios de inclusão e exclusão em estudos de pesquisa: definições e por que ele importa. **J Bras Pneumol.**, v. 44, n. 2, p. 84-84, 2018.

SAMPAIO, A. M. S. Avaliação de Desempenho Docente sob a Perspectiva de Desenvolvimento Profissional dos Professores. **Revista Amazônica**, Manaus, Amazonas, vol. 6, n. 1, p. 1, 17, 2021.

SANTOS, B. S. **Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos**. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandirboaven1.htm>, 1995.

SANTOS, P. F. A autoeficácia docente no contexto da inclusão escolar: Desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 26, n. 1, p. 110-125, 2023.

Revista Interdisciplinar

SASSAKI, R. K. (1997). **Inclusão: Construindo uma Nova Perspectiva**. Editora Plexus.

SILVA, B. M. D. C.; PEDRO, V. I. D. C.; JESUS, E. M. Educação inclusiva. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVII, n. 99, 2017.

SILVA, D. C. S.; MIGUEL, J. R. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 51, p. 880-894, jul. 2020.

SILVA, S. M.; MIGUEL, R. M. Colaboração e eficácia docente: Perspectivas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 35, n. 3, p. 872-887, 2020.

SILVA, F. J.; SILVA, L. C. **Práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes?** 2018.

SILVA, S. M.; LIMA, S. F. A. Educação Inclusiva no Ensino Fundamental. **Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental**, ano 05, n. 07, 2017.

UNESCO. **A inclusão não é uma opção, é uma necessidade. Em um mundo verdadeiramente inclusivo, todos têm um lugar e um propósito**. Paris, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/our-work/education/inclusive-education>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.