

## Adaptação transcultural do *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)*: versão brasileira

### Transcultural adaptation of *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)*: Brazilian version

### Adaptación transcultural de *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)*: versión brasileña

*Karla Cristina Furtado Nina*<sup>1</sup>, ORCID 0000-0001-5279-9238  
*Simone Souza da Costa Silva*<sup>2</sup>, ORCID 0000-0003-0795-2998  
*Fernando Augusto Ramos Pontes*<sup>3</sup>, ORCID 0000-0001-9569-943X

<sup>1 2 3</sup> Programa de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Brasil

**Resumo:** Este estudo objetivou realizar a adaptação transcultural do *The Teacher's Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)* para o contexto brasileiro. O TEIP é um instrumento composto por 18 perguntas categorizadas em três dimensões, sendo elas: estratégias de ensino inclusiva, eficácia no controle de comportamento e eficácia na colaboração. É utilizado para medir a autoeficácia do professor para ensinar em salas de aula inclusivas. Foram realizadas cinco etapas metodológicas: tradução, síntese das traduções, tradução reversa, análise de comitê e teste piloto. O público-alvo do estudo piloto foi constituído por 15 professores de Educação Básica da mesorregião do estado do Pará-Brasil. Após todas as avaliações, a escala mostrou-se de fácil aplicação, bons níveis de aceitação e compreensão. O TEIP versão brasileira está adaptado no que se refere às equivalências semânticas, idiomáticas, conceituais e culturais.

**Palavras-chave:** autoeficácia do professor, inclusão educacional, adaptação transcultural

**Abstract:** This study aimed achieving the cross-cultural adaptation of *The Teacher's Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)* to the Brazilian context. The TEIP is an instrument composed of 18 questions categorized in three dimensions, such as: inclusive teaching strategies, effectiveness in controlling behavior and effectiveness in collaboration. Five methodological steps were carried out: translation, translation synthesis, reverse translation, committee analysis and initials testing. The target people of this initial study were composed of 15 Basic Education teachers from the mesoregion of the state of Pará-Brazil. After overall evaluations, the scale showed itself up easy to be applied, good levels of acceptance and understanding. The TEIP Brazilian version is adapted regarding semantic, idiomatic, conceptual and cultural equivalences.

**Keywords:** teacher self efficacy, inclusive education, cross-cultural adaptation

**Resumen:** Este estudio tuvo como objetivo realizar la adaptación transcultural *The Teacher's Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)* para el contexto brasileño. El TEIP es un instrumento compuesto por 18 preguntas categorizadas en tres dimensiones, siendo ellas: estrategias de enseñanza inclusiva, eficacia en el control de comportamiento, y eficacia en la colaboración. Se utiliza para medir la autoeficacia del profesor para enseñar en aulas inclusivas. Se realizaron cinco etapas metodológicas: traducción, síntesis de las traducciones, traducción reversa, análisis de comité y prueba piloto. El público objetivo del estudio piloto fue constituido por 15 profesores de Educación Básica de la mesorregión del estado de Pará-Brasil. Después de todas las evaluaciones, la escala se mostró de fácil aplicación, buenos niveles de aceptación y comprensión. El TEIP versión brasileña está adaptado en lo que se refiere a las equivalencias semánticas, idiomáticas, conceptuales y culturales.



**Palabras clave:** autoeficacia del profesor, inclusión educativa, adaptación transcultural

Recebido: 28/05/2019

Aceito: 16/04/2020

Como citar este artigo:

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

*Correspondência:* Karla Cristina Furtado Nina. Universidade Federal do Pará – UFPA. Av. Perimetral, 2-224 - Guamá, Belém - PA, 66075-110 - NTPC I - Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento/UFPA; e-mail: [furtadokarla@hotmail.com](mailto:furtadokarla@hotmail.com). Simone Souza da Costa Silva. Universidade Federal do Pará – UFPA, e-mail: [symon.ufpa@gmail.com](mailto:symon.ufpa@gmail.com). Fernando Augusto Ramos Pontes. Universidade Federal do Pará – UFPA, e-mail: [farfp1304@gmail.com](mailto:farfp1304@gmail.com)

## Introdução

O conceito de autoeficácia foi desenvolvido por Albert Bandura, é definida como a crença da pessoa em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho (Bandura, 1998). No campo educacional, Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), adaptaram o conceito de autoeficácia e definiram como sendo a crença dos professores, o julgamento de suas capacidades de alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, até mesmo dos mais difíceis ou desmotivados.

Entende-se que depois que realizam suas funções, os professores interpretam e avaliam os resultados obtidos, criando juízos de suas competências. Quando eles acreditam que seus esforços foram bem sucedidos, a confiança para obter sucessos em sua prática docente é reforçada (Nina et al., 2016). É válido ressaltar que a crença de autoeficácia é específica do contexto, no entanto, as pessoas não se sentem igualmente eficazes para todas as situações (Tschannen-Moran & Gareis, 2004).

Especificamente no contexto da inclusão, Palmer (2006) considera que autoeficácia docente é um fator crucial que afeta a habilidade de um professor de ensinar efetivamente crianças com deficiências em contexto de classe regular e inclusiva. Sharma, Loreman e Forlin (2012), acrescentam que um professor com autoeficácia elevada na implementação de práticas inclusivas consegue perceber que um aluno (a) com necessidades educativas especiais pode ser ensinado na sala de aula regular.

As pesquisas evidenciam que a implementação bem-sucedida das reformas de inclusão depende da disposição dos educadores (Love, 2016; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008; Song, 2016) e sugerem que os professores precisam ter três áreas centrais de habilidades para ensinar efetivamente em salas de aula inclusivas, sendo elas: conhecimento de conteúdo e pedagogia (por exemplo, conhecer as características dos alunos, selecionar objetivos instrucionais, adaptar a instrução para atender às necessidades individuais, usar a aprendizagem cooperativa); administrar o ambiente e o comportamento em sala de aula (por exemplo, projetar o ambiente da sala de aula de modo a evitar problemas comportamentais) e a capacidade de trabalhar em colaboração com pais e profissionais (Groom & Rose, 2005; Nougaret et al., 2005; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Winter, 2006).

Com base nas recomendações de Bandura (2006) para a construção de um instrumento para medir a autoeficácia, Sharma et al. (2012), desenvolveram um instrumento com o objetivo de medir a autoeficácia do professor para ensinar em salas de aula inclusivas, nomeado como *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP)*, contendo 18 perguntas, aplicadas numa amostra de 607 professores em formação, selecionados de quatro países (Canadá, Austrália, Hong

Kong e Índia). A análise fatorial das respostas da amostra revelou três fatores: eficácia no uso da instrução inclusiva, eficácia na colaboração e eficácia em lidar com comportamentos disruptivos. O coeficiente *alfa* de Cronbach para a escala total foi de .89. Os coeficientes *alfa* para os três fatores variaram de .85 a .93. Análises de confiabilidade para a escala total, bem como fatores para cada país, sugeriram que a escala fornece uma medida confiável das percepções dos professores em formação sobre a autoeficácia para inclusão em diferentes países.

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

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

Dias (2017) avaliou a percepção dos professores sobre a sua competência na implementação de práticas inclusivas através da adaptação da *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP) (Sharma et al., 2012), com 153 docentes do ensino regular e da educação especial, em Portugal. Os resultados permitiram encontrar uma boa estrutura fatorial e fidelidade da escala. Foram encontradas diferenças em função de variáveis pessoais como o gênero, idade ou habilitações literárias, variáveis profissionais como o tempo de serviço e situação contratual, assim como formação e experiência pessoal com crianças com necessidades especiais.

O TEIP consiste em um instrumento recente que tem sido alvo de adaptações e estudos multiculturais (Malinen et al., 2013; Sharma et al., 2012). A justificativa para adaptar a escala foi baseada na crença de que a eficácia do professor para inclusão é um construto específico da tarefa, e a medição de tal tarefa específica deve ser realizada empregando uma escala que capta explicitamente o construto (Sharma et al., 2012). Com base nestas informações, o presente trabalho realizou a tradução para a língua portuguesa e adaptação para a cultura brasileira do instrumento *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP) de Sharma et al. (2012).

## Método

### *Desenho do estudo*

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

## **Ambiente**

A pesquisa foi realizada de forma *on-line* e/ou presencial com professores de Educação Básica, mais especificamente nos níveis de Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais, municipais e federais presentes em alguns municípios do Nordeste Paraense, a saber: Abaetetuba, Moju, Tailândia, Tomé açu e Igarapé Mirim.

## **Participantes**

Participaram quatro tradutores, três juízes e quinze professores da rede pública de ensino fundamental e médio, que atenderam os seguintes critérios de inclusão: (1) professores das diversas licenciaturas da rede municipal e estadual de Abaetetuba, Moju, Tailândia, Tomé açu e Igarapé Mirim - PA; (2) com lotação em turma de educação regular; (3) que atenda aluno ou aluna com necessidade educacional especial - NEE; (4) com vínculo de professor efetivo ou contratado; (5) adesão à pesquisa via aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os critérios de exclusão usados foram: (1) Por falta de atendimento de ao menos um dos critérios acima mencionados; (2) Não concordância e não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## **Instrumentos**

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo eles: (1) questionário de caracterização do participante, com o objetivo de traçar um perfil da população do estudo, aplicado para os professores de educação básica, constituído por questões referentes a: idade, sexo, habilitações acadêmicas, anos de serviço, experiência com alunos com necessidades educacionais especiais - NEE, experiência docente na Educação Regular ou Especial; (2) *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP)* de Sharma et al., (2012) que é um instrumento destinado para professores com o objetivo de medir a autoeficácia do professor para ensinar em salas de aula inclusivas, composta por 18 itens com uma escala de resposta fechada, desde 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). Os itens avaliam três dimensões: estratégias de ensino inclusivas (seis itens, por exemplo: Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação, portfólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho etc.), eficácia na colaboração (quatro itens, por exemplo: Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários [por exemplo, auxiliares, outros professores] no ensino a alunos com NEE, na sala de aula), eficácia no controle de comportamentos (seis itens, por exemplo: Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência).

## **Procedimentos**

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal do Pará, Nº 2.912.010, como parte de um projeto maior intitulado: “Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepções de Professores”, sob parecer nº 2.051.363. Os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos, procedimentos, riscos

e benefícios da pesquisa, bem como a garantia do sigilo quanto a suas informações pessoais via termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

O protocolo seguido para o processo de adaptação transcultural de instrumentos foi baseado em estudos nacionais e internacionais que realizaram o mesmo processo (Mattos et al., 2006; Giusti & Befi-Lopes, 2008). Sendo eles:

**1ª Etapa- tradução (forward translation) do instrumento original:** trata-se da tradução do texto do documento original no idioma inglês para o idioma português do Brasil, realizado por

dois tradutores independentes e plenamente proficientes em ambos os idiomas, denominados T1 e T2. Nesta etapa, respeitou-se a equivalência operacional, que objetiva manter características originais, auferindo maior confiabilidade e validade do instrumento, mantendo o mesmo número de itens (18), o mesmo enunciado e as mesmas cinco opções de respostas de frequência (Mattos et al., 2006).

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

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

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

**5ª etapa- estudo piloto:** o objetivo desta fase foi verificar se os itens, as instruções e a escala de resposta estavam compreensíveis para o público-alvo, logo, consistiram na aplicação prévia da tradução C em uma amostra por conveniência formada por 15 professores da rede pública de ensino estadual e municipal. Durante este processo ocorreu uma avaliação da adequação dos itens e da estrutura do instrumento como um todo, ou seja, se os termos estavam claros e bem definidos.

Foi realizada uma análise descritiva com o estabelecimento de média e desvio padrão, apenas para o fim de caracterização da amostra informada no questionário de caracterização do participante. Estes dados foram codificados e analisados com o recurso do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Os dados da TEIP referente a resposta do participante não foram analisados visto que o objetivo da aplicação tinha o intuito de identificar a adequação dos itens e da estrutura do instrumento como um todo.

## Resultados

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

Na 3ª etapa consistiu na retrotradução, os tradutores 3 e 4 realizaram retrotradução da Tradução A para o idioma de origem, ao compará-las, houve concordância em 95% dos termos gerando uma versão unificada resultando na tradução B. A concordância foi calculada através do teste de concordância Kappa a partir de:

$$Kappa = \frac{P(O) - P(E)}{1 - P(E)}$$

Em que: P(O): proporção observada de concordâncias (soma das respostas concordantes dividida pelo total); P(E): proporção esperada de concordâncias (soma dos valores esperados das respostas concordantes dividida pelo total).

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

Por fim, o piloto constituiu a 5ª e última etapa deste processo de adaptação transcultural. Não houve casos de não compreensão de algum item, apenas sugestões referentes a resposta de cada item, como por exemplo: Inserir uma explicação das alternativas, esclarecendo o que significa concordo e discordo parcial ou totalmente. As sugestões provenientes desta etapa foram novamente avaliadas pelo comitê de especialistas, formulando-se assim, a tradução D, sua versão final. A amostra foi constituída por 15 professores com idade média de 34,4 anos, a maioria do sexo masculino (60%), a escolaridade era de 73,3% ( $n=11$ ) de professores com especialização a nível *latu senso* nas diversas áreas do conhecimento.

Seguem algumas considerações acerca dos processos decisórios dos itens mais divergentes no processo de adaptação transcultural do TEIP para população brasileira. A Tabela 1 reuniu os termos discutidos no processo de adaptação transcultural da TEIP, a versão final da TEIP é apresentada ao final do artigo.

Tabela 1

*Termos discutidos no processo de adaptação transcultural da TEIP*

Questão	Versão Original	Tradução A	Tradução B	Versão Final
2	<i>"I am able to calm a student who is disruptive or noisy"</i>	"Eu sou capaz de acalmar um estudante que é <b>disruptivo ou barulhento</b> "	<i>"I am able to calm down a student who is disruptive or noisy."</i>	"Eu sou capaz de acalmar um estudante que é <b>disruptivo (como gritar, jogar objetos nos colegas, levantar do lugar sem autorização) ou barulhento</b> "
4	<i>"I can assist families in helping their children do well in school"</i>	"Eu consigo dar <b>suporte às famílias</b> em ajudar seus filhos a ir bem na escola"	<i>"I can assist families in helping their children do well in school."</i>	"Eu consigo <b>orientar as famílias</b> a ajudarem os seus filhos a se saírem bem na escola".
6	<i>"I can provide appropriate challenges for very capable students"</i>	"Eu consigo fornecer desafios apropriados a <b>alunos com altas habilidades</b> "	<i>"I can provide appropriate challenges for capable students"</i>	"Eu consigo fornecer desafios apropriados a <b>alunos muito capazes</b> "
7	<i>"I am confident in my ability to prevent disruptive behaviour in the classroom before it occurs"</i>	"Tenho confiança na minha habilidade de prevenir comportamentos disruptivos em sala de aula, <b>antes que aconteçam</b> "	<i>"I am confident in my ability to prevent disruptive behavior in the classroom before it happens"</i>	"Tenho confiança na minha habilidade de prevenir comportamentos disruptivos em sala de aula, <b>antes que ocorram</b> "

### **Análise conceitual**

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

Na questão n°2, a frase: “*I am able to calm a student who is **disruptive or noisy***”, o termo destacado foi traduzido como “perturbador” e “barulhento”. Na síntese de tradução, os tradutores pontuaram que a palavra “**disruptive**”, na educação especial, os comportamentos disruptivos, são respostas indesejadas emitidas pelas crianças, como as birras (se jogam no chão, gritam, choram), agressões (agridem os pares ou figuras de autoridade), autolesivos (batem a cabeça, se mordem), estereotípias (respostas repetitivas com função autoestimulatória), entre outras (Nicolino & Zanotto, 2010). E não deve ser confundido com indisciplina no ambiente escolar.

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

### **Análise dos itens da escala TEIP**

Na questão n°4, o termo original em inglês em destaque “*I can assist families in helping their children do well in school*” foi traduzido pelo tradutor 1 “Eu posso auxiliar as famílias a ajudar seus filhos a irem bem na escola” e pelo tradutor 2 “Eu consigo dar suporte às famílias em ajudar seus filhos a ir bem na escola”. Para facilitar a compreensão, o comitê decidiu utilizar a frase “Eu consigo orientar as famílias a ajudarem os seus filhos a se saírem bem na escola”. A população alvo não relatou dúvidas relacionadas a esse aspecto.

Na questão n°6, o termo original em inglês em destaque “*I can provide appropriate challenges for **very capable students***” foi traduzido como “alunos com altas habilidades”. Na fase da retrotradução, traduziu-se como “*I can provide appropriate challenges for capable students*”. O comitê de especialista indicou que o sentido pretendido pelo instrumento original se refere a “alunos muito capazes”, portanto, decidiu-se substituir o termo traduzido de modo a corresponder a versão original da escala.

Por fim, na questão n° 7: “*I am confident in my ability to prevent disruptive behaviour in the classroom **before it occurs***”. O termo em destaque foi traduzido como “antes que aconteçam”. Na retrotradução, traduziu-se como “*before it happens*”, que apresenta o mesmo sentido semântico de “*before it occurs*”. O comitê de especialista indicou que o sentido pretendido pelo instrumento original era de prevenção de comportamentos disruptivos em sala de aula, antes mesmo que ocorressem. Desta forma, utilizou-se o seguinte termo: “Tenho confiança na minha habilidade de prevenir comportamentos disruptivos em sala de aula, antes que ocorram”. Na fase do pré-teste, os professores não relaram dificuldades quanto ao uso desta sentença.

### **Análise das respostas da escala**

Ao aplicar o instrumento TEIP com a população alvo, na fase do pré-teste, percebeu-se que 30% da amostra questionou a necessidade de inserir o significado das respostas presentes na escala (discordo totalmente, discordo, discordo em parte, concordo em parte, concordo e concordo

totalmente). Segundo Bandura (2006), a autoeficácia deve ser medida em comparação com os níveis de exigência da tarefa, e para tal, são apresentados a itens que retratam diferentes níveis de demandas de tarefas e avaliam a força de sua crença em sua capacidade de executar as atividades necessárias.

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

## Discussão

A escala inclui itens acerca da inclusão de alunos NEE em classes de educação regular e inclusiva, sem especificar nenhum tipo de deficiência ou síndrome. Entende-se que os professores ensinam os alunos com diferentes habilidades em salas de aula exigindo que os professores tenham estratégias específicas que funcionem com todos os alunos atendendo a diversidade e inclusão (Sharma et al., 2012). Os 18 itens presentes na escala foram obtidos da literatura existente sobre educação inclusiva e estudos de eficácia de professores.

A TEIP foi composta por três fatores que mediram a eficácia do professor com a instrução inclusiva (Fator 1); com colaboração (Fator 2); e com o gerenciamento de comportamentos disruptivos (Fator 3) (Sharma et al., 2012). O referido autor orienta que para entender a eficácia de um professor no ensino individualizado de um aluno (por exemplo, com NEE), a escala pode ser usada levando em consideração as necessidades de aprendizado de um determinado aluno ao responder a cada item.

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

Estudos de adaptação da escala TEIP realizados em outros países demonstraram boas propriedades psicométrica o que pode ser verificado pela saturação dos itens nas dimensões previstas, e com valores superiores a 0,4 na sua generalidade (Dias, 2017; Malinen et al., 2013; Sharma et al., 2012). Esses dados de validade são complementados por valores de fidelidade superiores a 0,8, o que também pode ser considerado muito adequado.

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

Não há consenso sobre como adaptar um instrumento para uso em outro contexto cultural (Borsa et al., 2012). Porém, grande parte dos estudos segue cinco sequências, sendo elas: tradução, síntese das traduções, retrotradução, análise por um comitê de especialistas e piloto, sendo etapas fundamentais para a adequada realização do processo (Dias, 2017; Matos, 2013). Assim, o presente estudo adotou as principais recomendações das cinco etapas proposta de operacionalização metodológica da adaptação transcultural.

O primeiro aspecto importante a ser considerado, ao se adaptar um instrumento, é a sua tradução do idioma de origem para o idioma-alvo, isto é, aquele em que a nova versão será utilizada

(Borsa et al., 2012). O segundo momento se constitui como a fase da retrotradução que é um tipo de verificação de validade, destacando inconsistências grosseiras ou erros conceituais na tradução. Este passo é produzido por duas pessoas com o idioma de origem (inglês) como língua materna e conhecimento no idioma que o instrumento será traduzido (português).

Mesmo ocorrendo alguns conflitos de tradução de termos específicos, a tradução e a retrotradução apontou concordância em 95% dos itens. A etapa de análise do comitê de especialistas deste estudo foi constituída de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais com conhecimento específico acerca do construto avaliado pelo TEIP, além de um professor com idioma nativo em inglês.

Apesar do rigor metodológico adotado no processo de adaptação transcultural do TEIP, os achados aqui apresentados devem ser recebidos com algumas ressalvas, sendo elas: (1) Considerar que outras propriedades de medida, como validade de construto e confiabilidade precisam ser investigadas para determinar sua validação na população brasileira; (2) Número reduzido de professores da amostra do pré-teste; (3) não foi coletado dado quantitativo pois o objetivo do estudo era apenas traduzir e adaptar a escala de forma qualitativa; (4) O pré-teste do instrumento foi realizado em apenas uma região do país, considerando que o Brasil tem diferenças linguísticas e regionais bem marcantes, seria interessante que o teste considerasse uma amostra das diversas regiões brasileiras.

### Considerações finais

O presente estudo realizou a adaptação transcultural do TEIP para o contexto brasileiro. O instrumento apresentou satisfatórias equivalências: conceitual, semântica, cultural e idiomática entre a versão adaptada e a original. As diretrizes e referências adotadas poderão servir como base para que os interessados busquem aprofundamento na área da adaptação de instrumentos do constructo autoeficácia, especificamente no que tange acerca das práticas educacionais inclusivas.

O estudo baseou-se numa amostra de conveniência e, embora tenham sido feitos esforços para incluir escolas de uma variedade de contextos socioeconômicos na respectiva região, os resultados não podem ser generalizados para a população geral de professores do Brasil. Por exemplo, na investigação em Abaetetuba - PA, os dados foram coletados apenas na cidade, onde o nível de desenvolvimento econômico e social é consideravelmente maior, deixando de fora professores lotados em escolas rurais e localizadas nas ilhas.

Apesar das limitações acima mencionadas, o estudo tem várias implicações positivas, tais como possibilidade de mostrar os níveis de autoeficácia de professores que trabalham em classes regulares e inclusivas de um contexto pouco explorado nesta área específica. Sugere-se ainda a utilização desta medida para a avaliação do efeito da formação contínua, e de diferentes modelos de desenvolvimento profissional docente, no sentido de promover a melhoria das práticas inclusivas nas escolas, fomentando desta forma parcerias entre escolas e universidades.

Essa escala fornece um instrumento de medida adequado que é desenvolvido a partir de uma perspectiva sociocultural da diversidade, em vez de um modelo médico. Os resultados indicam que a escala tem confiabilidade. Mais pesquisas em diferentes culturas e contextos permitirão uma avaliação mais rigorosa da escala e sua adequação para medir a eficácia do professor para a educação inclusiva, assim como a validação dessa escala ora traduzida e adaptada.

### Referências

- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior* (Academic P, pp. 71–81). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 307–337.

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Anorexia on Tumblr : A Characterization Study Studies on Anorexia. *Paidéia*, 22(53), 43–50. <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 25(94), 7–25. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001>
- Groom, B., & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of research in special educational needs*, 5(1), 20-30.
- Guil Bozal, M. (2006). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Guil Bozal, Manuel, nº 5*, 81–96.
- Guillemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of clinical epidemiology*, 46(12), 1417-1432.
- Giusti, E., & Befi-Lopes, D. M. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(3), 207-210.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social indicators research*, 45(1-3), 153-171.
- Love, A. M. A. (2016). *Development of a Self-Efficacy Scale for Teachers Who Teach Kids With Autism Spectrum Disorder* (pp. 1–64). <https://doi.org/10.13023/ETD.2016.082>
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., & Nel, N. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education Journal*, 33, 34–44. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Matos, I. D. (2013). Teoria dos grafos no ensino básico e secundário. Universidade de Aveiro. *Recuperado de https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/09*.
- Mattos, P., Segenreich, D., Saboya, E., Louzã, M., Dias, G., & Romano, M. (2006). Transcultural adaptation of the Adult Self-Report Scale into Portuguese for evaluation of adult attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Rev Psiq Clín*, 33(4), 188-94.
- Nicolino, Victor; Zanotto, M. (2010). Revisao historica de pesquisas em analise do comportamento e educacao especial/inclusao publicadas no jaba entre 2001 e 2008. *Psicologia: Teoria E Pratica.*, 12(2), 51–79.
- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2005). Does teacher education produce better special education teachers?. *Exceptional Children*, 71(3), 217-229.
- Nina, K. C., Ramos, E. M., Ramos, M. F. H., Silva, S. S., Fernandez, A. P., & Pontes, F. A. R. (2016). Sources of Self-Efficacy in Teachers Fuentes de autoeficacia en profesores. *Revista de Psicología*, 25(1), 1–20.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of science education*, 28(6), 655-671.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Shaikat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers

- towards inclusion in P akistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105.
- Song, J. (2016). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers’ Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals’ sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585. <https://doi.org/10.1108/09578230410554070>
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for learning*, 21(2), 85-91.

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Participação dos autores: a) Planejamento e concepção do trabalho; b) Coleta de dados; c) Análise e interpretação de dados; d) Redação do manuscrito; e) Revisão crítica do manuscrito. K.C.F.N. contribuiu em a,b,c,d; S.S.C.S. em a,e.; F.A.R.P. em c,e.

Editora científica responsável: Dra. Cecilia Cracco

**Anexo I**

Versão brasileira traduzida e adaptada da *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP) de Sharma, Loreman, & Forlin, 2012.

**Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas**

Esta pesquisa foi elaborada a fim de ajudar no entendimento dos fatores que influenciam o êxito das atividades rotineiras de classe na criação de um ambiente inclusivo. Em uma sala de aula inclusiva, estudantes com diversas habilidades e origens aprendem juntos, estando disponíveis a professores e alunos os auxílios necessários.

Indique, por favor, o número que melhor representa sua opinião sobre cada afirmação. Por favor, tente responder todas as perguntas.

	<b>1 Discordo totalmen te</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>3 Discordo em parte</b>	<b>4 Concord o em parte</b>	<b>5 Concordo</b>	<b>6 Concordo totalmente</b>
	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>DP</b>	<b>CP</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
1. Consigo criar expectativas claras relacionadas ao comportamento dos alunos.						
2. Sou capaz de acalmar um estudante que é disruptivo (como gritar, jogar objetos nos colegas, levantar do lugar sem autorização) ou barulhento.						
3. Consigo fazer os pais se sentirem à vontade de vir à escola.						
4. Consigo orientar as famílias a ajudarem os seus filhos a se saírem bem na escola.						
5. Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.						
6. Consigo fornecer desafios apropriados a alunos muito capazes.						
7. Tenho confiança na minha habilidade de prevenir comportamentos disruptivos em sala de aula, antes que ocorra.						
8. Consigo controlar comportamentos disruptivos (como gritar, jogar objetos nos colegas, levantar do lugar sem autorização) em sala de aula.						
9. Confio na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares de seus filhos com deficiência.						
10. Sou confiante ao desenvolver atividades de aprendizagem que contemplem as necessidades individuais de alunos com deficiência.						
11. Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.						
12. Posso colaborar com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes, ou seja, aquele professor que prestam assessoria as escolas regulares que possuem alunos com necessidades educativas especiais incluídos, e fonoaudiólogos) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência.						

---

13. Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares e outros professores) para ensinar estudantes com deficiência na sala de aula.						
14. Confio na minha capacidade de fazer com que alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.						
15. Consigo usar várias estratégias de avaliação (por exemplo, testes adaptados, avaliação baseada no desempenho, etc)						
16. Sou confiante ao repassar informações a outras pessoas que sabem pouco sobre leis e políticas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiências						
17. Sou confiante ao lidar com estudantes que são fisicamente agressivos						
18. Sou capaz de apresentar uma explicação alternativa ou um exemplo quando os alunos estão confusos.						