

**Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino****Teaching self-efficacy in inclusive education and characteristics of the teaching context****Autoeficacia docente en educación inclusiva y características del contexto docente**

Karla Cristina Furtado Nina<sup>1</sup>, ORCID 0000-0001-5279-9238  
Edson Marcos Leal Soares Ramos<sup>2</sup>, ORCID 0000-0001-5425-8531  
Luis Ricardo Ravagnani<sup>3</sup>, ORCID 0000-0002-8433-4379  
Gisele Maria Gomes Britto<sup>4</sup>, ORCID 0000-0001-9867-1184  
Fernando Augusto Ramos Pontes<sup>5</sup>, ORCID 0000-0001-9569-943X  
Simone Souza da Costa Silva<sup>6</sup>, ORCID 0000-0003-0795-2998

<sup>1</sup> *Instituto Federal do Pará, Brasil*

<sup>2</sup> *Universidade Federal do Pará, Brasil*

<sup>3</sup> *Instituto Federal do Pará, Brasil*

<sup>4</sup> *Secretaria Estadual de Educação, Brasil*

<sup>5</sup> *Universidade Federal do Pará, Brasil*

<sup>6</sup> *Universidade Federal do Pará, Brasil*

**Resumo**

O objetivo deste estudo foi descrever a associação da autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas com variáveis do contexto de ensino e características dos docentes. Participaram 193 professores da educação básica, sendo 77,72 % do sexo feminino e 22,28 % do sexo masculino de escolas particulares, confessionais e públicas estaduais localizadas nos municípios de Belém e Castanhal, Pará, Brasil. Foram aplicados os instrumentos de caracterização e a escala de eficácia de professores em práticas educacionais inclusivas. As técnicas de análise de dados foram a análise fatorial e a análise de correspondência. Dentre os resultados encontrados, verificaram-se as associações entre as variáveis investigadas, o que sugere que ao julgar a própria capacidade em práticas educacionais inclusivas, o professor considera alguns fatores presentes no contexto e em sua trajetória docente. Espera-se que este estudo possa contribuir com o estímulo a formação continuada de professores no contexto inclusivo.

**Palavras-chave:** autoeficácia; inclusão escolar; docente

**Abstract**

The objective of this study was to describe the association of teachers' self-efficacy in inclusive educational practices with variables of the teaching context and teachers' characteristics. There were 193 teachers in basic education, 77.72 % female and 22.28 % male from private, confessional and public state schools located in the municipalities of Belém and Castanhal, Pará, Brazil. The instruments of characterization and the scale of effectiveness of teachers in inclusive educational practices were applied. The data analysis techniques were factorial analysis and correspondence analysis. Among the results found, associations between the investigated variables were verified, which suggests that when judging one's own capacity in inclusive educational practices, the teacher considers some factors present in the context and in his or her teaching path. It is hoped that this study can contribute to the stimulation of continued teacher education in the inclusive context.

**Keywords:** self-efficacy; school inclusion; teacher



### Resumen

El objetivo de este estudio fue describir la asociación de la autoeficacia de los docentes en las prácticas educativas inclusivas con las variables del contexto de enseñanza y las características de los docentes. Participaron 193 docentes de educación básica, 77.72 % mujeres y 22.28 % hombres de escuelas privadas, confesionales y públicas estatales ubicadas en los municipios de Belém y Castanhal, Pará, Brasil. Se aplicaron instrumentos de caracterización y la escala de efectividad de los docentes en prácticas educativas inclusivas. Las técnicas de análisis de datos fueron análisis factorial y análisis de correspondencia. Entre los resultados encontrados, se verificaron asociaciones entre las variables investigadas lo que sugiere que, al juzgar su propia capacidad en prácticas educativas inclusivas, el docente considera algunos factores presentes en el contexto y en su trayectoria docente. Se espera que este estudio pueda contribuir a estimular la formación continua de los docentes en un contexto inclusivo.

**Palabras clave:** autoeficacia; educación inclusiva; docente

Recebido: 01/19/2021

Aceito: 02/02/2022

*Correspondência:* Karla Cristina Furtado Nina, Instituto Federal do Pará, Brazil. E-mail: [furtadokarla@hotmail.com](mailto:furtadokarla@hotmail.com)

A premissa básica da educação inclusiva é que as escolas devem educar todos os alunos, independentemente de suas diferenças de habilidade, cultura, gênero, idioma, classe e etnia. Desta forma, as salas de aula estão se tornando mais heterogêneas como resultado de um movimento mundial em direção à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais dentro das escolas regulares (Sharma et al., 2012; Yada et al., 2018). À medida que as escolas se tornam mais inclusivas, os professores precisam ajustar comportamentos e metodologias de ensino para acomodar melhor as crianças com diferentes habilidades (Nina et al., 2020; Yada et al., 2018).

Nessa perspectiva, é essencial que os professores se sintam preparados e comprometidos na construção da escola inclusiva, uma vez que lhes cabe um papel central na identificação, acompanhamento dos alunos e criação de sentimentos de pertença e incentivos à participação e motivação de todos (Bzuneck, 2017). Para tal, é importante que os professores apresentem uma autoeficácia robusta para se sentirem confiantes no contexto inclusivo.

Autoeficácia docente é definida como a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para realizar com sucesso uma tarefa específica de ensino, num contexto particular (Tschannen-Moran et al., 1998). Para Bandura (1997) a autoeficácia se forma a partir de quatro fontes, a saber: (a) as experiências de domínio, considerada a fonte de maior influência sobre o comportamento, se referem a percepção de competência na realização de uma tarefa com base em uma experiência de sucesso autêntica; (b) experiências vicárias se remete a alteração das crenças de autoeficácia por meio da observação de seus pares. O que permite ao sujeito realizar comparações a luz das conquistas do outro, de modo que quanto maior a similaridade assumida com o modelo, mais persuasivos são os sucessos e fracassos; (c) persuasão social se dá mediante feedbacks e encorajamento verbal de outras pessoas que contribuem para fortalecer ou não a crença; (d) estados afetivos e fisiológicos, como estresse, ansiedade, tensão, estados de humor, nível de fadiga, dor, entre outros são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia.

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

Além da questão relacionada a formação continuada dos professores, várias pesquisas têm se colocado o desafio de identificar a relação entre autoeficácia e diferentes fatores, tais como aspectos relativos ao contexto de ensino, às características dos docentes etc. Estudos têm se dedicado a verificar a relação entre autoeficácia de professor e algumas variáveis do contexto de ensino, como tempo de atuação no magistério, experiência com a atuação com alunos público-alvo da educação especial (Özokcu, 2018; Yada et al., 2019) e características do docente como formação acadêmica, titulação e formação continuada (Dimitrios et al., 2020; Özokcu, 2018). Estas variáveis devem ser consideradas como aspectos que podem interferir diretamente na atuação do trabalho do professor, especialmente quando se trata de educação no contexto inclusivo (Dimitrios et al., 2020; Tümkeya & Miller, 2020).

Portanto, revelar a relação entre a autoeficácia dos professores e as variáveis do contexto de ensino e características do docente ajudará os profissionais na construção de ações que desenvolvam crenças positivas nos docentes diante dos desafios colocados pela inclusão. Considerando a relevância teórica e, especialmente a ausência sobre este tema na região norte do Brasil, o presente estudo visa investigar a associação da autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas com variáveis do contexto de ensino e características do docente.

## Materiais e método

### Tipo de estudo

Trata-se de um estudo empírico, quantitativo, descritivo e inferencial.

### Participantes

Este estudo foi realizado com 193 professores da educação básica, atuantes em classes regulares da educação básica nos municípios de Belém e Castanhal, ambos localizados no estado do Pará, região norte do Brasil. Trata-se de uma amostra de conveniência, não aleatória. A tabela 1 apresenta a distribuição dos professores por escola e por município.

**Tabela 1**

*Distribuição dos professores participantes por escola e por município*

	Belém		Castanhal
EADE	Quant. prof.	EADE	Quant. prof.
Particular	30	Particular	33
Particular e confessional	30	Particular e confessional	30
Estadual	39	Estadual	31
Total	99	Total	94

*Nota.* EADE: Esfera administrativa da escola; Quant. prof.: Quantidade de professores.

No que se refere as características dos professores, houve predomínio dos participantes do sexo feminino (77,72 %), sendo mais frequente a faixa etária de 20-29 anos de idade. A maioria dos professores, 23,49 % ( $n = 39$ ), tinha de 10 a 14 anos de tempo de atuação no magistério. Acerca do oferecimento de formação continuada 57,51% ( $n = 111$ ) dos professores relataram que recebem formação em educação inclusiva. Com relação à experiência com aluno do público-alvo da educação especial, 75,13 % ( $n = 154$ ) afirmaram ter tido experiência com esse público. No que se refere a formação acadêmica, 48,19 % tinham graduação em pedagogia e 53,37 % ( $n = 103$ ) dos professores tinham curso de especialização.

### **Ambiente**

A coleta ocorreu em escolas particulares, particulares de caráter confessional e públicas estadual nos municípios de Belém e Castanhal (tabela 1).

### **Instrumentos de coleta de dados**

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo estes: (1) Questionário de caracterização do participante, com o objetivo de traçar um perfil da população do estudo, aplicado nos professores de educação básica; (2) Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) que é um instrumento traduzido, adaptado e validado para o contexto brasileiro por Martins e Chacon (2020) a partir do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP) de Sharma et al. (2012). Sua versão validada é composta por 16 itens com respostas do tipo Likert distribuídas, desde 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente).

### **Procedimentos de coleta de dados e considerações éticas**

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal do Pará, sob parecer nº 2.051.363 e devidamente autorizados pelas respectivas esferas administrativas das instituições de ensino (gestores de cada escola).

### **Análise dos dados**

As técnicas estatísticas envolvidas neste estudo foram a análise fatorial (AF) e a análise de correspondência (ANCOR). Para as análises propostas, foram consideradas as seguintes variáveis: Índice de Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas, variável do contexto de ensino e características do docente.

Por meio da AF construiu-se índices (fatores por variável) referentes aos elementos investigados e um índice geral de autoeficácia docente para práticas inclusivas. Contudo, para a aplicação da técnica foram atendidos os seguintes pressupostos: (a) teste e identificação de normalidades e discrepantes (valores discrepantes no conjunto de dados); (b) análise da matriz de correlação: as correlações devem ser igual ou superior a 0,30; (c) estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para verificar o ajuste da análise fatorial; (d) teste de esfericidade de Bartlett; (e) Medida de Adequação da Amostra (MAA) para verificar se a variável em estudo é apropriada para a utilização da AF; (f) o critério de Kaiser para determinar a quantidade de equações necessárias a construção dos índices; (g) o cálculo dos escores fatoriais (índices) de cada professor a partir da multiplicação dos valores individuais atribuídos a cada pergunta por professor pelos pesos fatoriais; (h) padronização dos valores obtidos, para que os mesmos pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100 % (Fávero et al., 2009). Em todas as fases, as variáveis mostraram-se adequadas para a AF, sendo possível calcular todos os índices (tabela 2). Para realização da AF foi utilizado o Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 25.0.0.0.

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

Na análise de correspondência, as associações entre categorias foram consideradas significativas quando o coeficiente de confiança ( $\gamma$ ) foi de 70 % ou mais (Morettin & Bussab, 2017). A análise de correspondência foi realizada com o auxílio do aplicativo Statistica, versão 6.0. Em todos os testes, fixou-se  $\alpha = 5\%$  ( $p \leq 0,05$ ) para rejeição da hipótese nula. As etapas a seguir foram necessárias para validar a técnica da análise de correspondência: (a) teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ) para verificar a existência de dependência entre as variáveis em estudo. As hipóteses testadas são H0: as variáveis são independentes e H1: as variáveis são dependentes. A hipótese nula (H0) deve ser rejeitada para que a análise de correspondência prossiga; (b) Cálculo do critério  $\beta$ , para verificar a dependência entre as categorias das variáveis; (c) cálculo do percentual de inércia, referente à variação explicada por cada dimensão; (d) cálculo do coeficiente de confiança ( $\gamma$ ) para saber qual é a probabilidade de uma categoria de variável estar associada, utilizando um procedimento baseado nos resíduos no qual é definido pela diferença entre as frequências esperadas e as observadas, para tanto utilizou-se um procedimento baseado nos resíduos que considera a diferença entre as frequências esperadas e as observadas (Ramos et al., 2018).

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

As demais variáveis foram categorizadas da seguinte maneira: a) características do contexto de ensino (esfera administrativa da instituição de ensino: escola pública estadual; escola particular e escola particular e confessional) e b) características do docente: (b.1) formação acadêmica (licenciatura em Pedagogia; licenciatura em pedagogia e outra graduação; magistério nível superior; outra graduação ou licenciatura); (b.2) titulação (especialista, mestrado e doutorado); (b.3) tempo de atuação (<5; 5 a 9; 10 a 14; 15 a 19; 20 a 24 e  $\geq 25$ ); (b.4) experiência com aluno público-alvo da educação especial (sim e não). Não foi necessária a construção de índices para essas variáveis.

**Tabela 2**

*Estatísticas resultantes da aplicação da técnica de análise fatorial as variáveis necessárias à construção do índice de autoeficácia docente em práticas inclusivas*

Variável	KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escores Fatoriais
Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	0,908	$\chi^2 = 1677,02$ $p = 0,000$	63,16	0,942 <sup>a</sup>	0,54	0,59	1,130
Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento.				0,921 <sup>a</sup>	0,64	0,61	1,253
Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.				0,884 <sup>a</sup>	0,62	0,66	1,287
Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola.				0,886 <sup>a</sup>	0,64	0,63	1,270
Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.				0,929 <sup>a</sup>	0,59	0,76	1,350
Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.				0,895 <sup>a</sup>	0,58	0,73	1,314
Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.				0,897 <sup>a</sup>	0,78	0,65	1,430
Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula.				0,882 <sup>a</sup>	0,75	0,69	1,439
Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência.				0,931 <sup>a</sup>	0,56	0,73	1,293
Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas.				0,891 <sup>a</sup>	0,64	0,72	1,355
Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.				0,920 <sup>a</sup>	0,59	0,73	1,320
Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência.				0,895 <sup>a</sup>	0,59	0,65	1,238
Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários para ensinar alunos com deficiência em sala de aula.				0,919 <sup>a</sup>	0,60	0,74	1,342
Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.				0,910 <sup>a</sup>	0,48	0,68	1,154
Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação.				0,914 <sup>a</sup>	0,64	0,74	1,382
Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência às pessoas que conhecem pouco desse assunto.	0,923 <sup>a</sup>	0,75	0,61	1,365			

*Nota.* KMO: Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin;  $\chi^2$ : Valor do Qui-quadrado;  $p$ : Nível Descritivo; % Var.: % Variância Explicada pelo Fator; MAA: Medida de Adequação da Amostra; Comum.: Comunalidade.

<sup>a</sup>MAA superior a 0,5 são as variáveis adequadas para permanecer no processo de construção do índice.

## Resultados

Os resultados da análise de correspondência indicaram associações e similaridades entre os participantes da pesquisa a partir de características estabelecidas por meio das associações do índice de autoeficácia docente em práticas educacionais inclusivas, as características do contexto de ensino, e as características dos docentes. A tabela 3 mostra a estatística resultante da aplicação da técnica de análise de correspondência à autoeficácia Docente em Práticas Inclusivas (ADPI), características do contexto de ensino e características do docente.

**Tabela 3**

*Estatísticas resultantes da aplicação da técnica de análise de correspondência as variáveis: ADPI, as variáveis de contexto de ensino e características do docente*

Variáveis	$\chi^2$	<i>L</i>	<i>C</i>	$\beta$	% Inércia	<i>p</i>
ADPI versus esfera administrativa	274,09	3	3	135,0 4	100,00	0,000
ADPI versus formação acadêmica	150,84	3	3	73,42	100,00	0,000
ADPI versus titulação	65,53	3	3	30,77	100,00	0,000
ADPI versus tempo de atuação	79,83	6	3	22,08	100,00	0,000
ADPI versus experiência com aluno público-alvo da educação especial	42,00	2	3	28,28	100,00	0,000

*Nota.*  $\chi^2$ : Valor do Qui-quadrado; *L*: Número de Categorias da Variável Linha; *C*: Número de Categorias da Variável Coluna;  $\beta$ : Valor do Critério Beta; *p*: Nível Descritivo.

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

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

A tabela 4 apresenta as probabilidades de associação do índice de ADPI e as características do contexto de ensino na amostra de professores investigada, a partir dos resíduos e níveis de confiança alcançados por meio da ANCOR.

**Tabela 4**

*Resíduos e níveis de confiança (entre parênteses), resultantes da aplicação da técnica de análise de correspondência as variáveis: ADPI e a variável do contexto de ensino*

	ADPI				
	Belém			Castanhal	
Esfera administrativa da escola	Baixa	Moderada	Alta	Baixa	Moderada
Particular	-0,48(0,00)	-0,68(0,00)	1,42( <b>84,38</b> )*	-7,12(0,00)	4,60( <b>100,00</b> )*
Particular e confessional	-2,55(0,00)	0,06(4,54)	2,44( <b>98,54</b> )*	-5,65(0,00)	-0,68(0,00)
Estadual	4,81( <b>100,00</b> )*	0,26(0,00)	-4,41(0,00)	10,48( <b>100,00</b> )*	-3,18(0,00)

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

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

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

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

#### **Associações baseadas no índice de autoeficácia docente em práticas inclusivas e as características do docente**

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



**Tabela 5**

*Resíduos e níveis de confiança (entre parênteses), resultantes da aplicação da técnica de análise de correspondência as variáveis: índice de ADPI e as de atividade docente*

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

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

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

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

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

## Discussão

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

Os resultados indicaram que os escores de autoeficácia em práticas educacionais inclusivas de professores das escolas públicas nos municípios de Belém e Castanhal foram

baixos em relação aos dados encontrados nas escolas particulares, e as particulares de caráter confessional dos mesmos municípios. Esse resultado pode estar relacionado a possibilidade de que os professores de escolas públicas participam com menos frequência das formações continuadas, especialmente as específicas de educação inclusiva, do que os professores da rede particular e por essa razão tenham nutrido baixas crenças de autoeficácia.

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

A recompensa financeira e características das esferas administrativas das escolas também podem ajudar a entender em parte as discrepâncias encontradas entre as escolas públicas e privadas. Os principais benefícios para aqueles professores que atuam no setor público estão na estabilidade e no salário inicial, além de receberem progressões na carreira. Com isso, garante-se aos trabalhadores a possibilidade de aumento na referência salarial e a elevação de nível/classe. O piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira, com carga horária de 40 horas, foi reajustado conforme Lei Estadual 1.036/2019 de acordo com o percentual estabelecido pelo Ministério da Educação, de 12,84 % em 2020, passando de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24. No entanto, o governo do Estado do Pará não efetivou o pagamento do valor do piso salarial com a justificativa relacionada aos impedimentos orçamentários, financeiros e legais, que impedem o Governo de conceder aumento na remuneração dos servidores. Além de estar muito próximo do limite estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal, com 47,59 % de comprometimento de gasto com pessoal, outro dispositivo legal, a Lei Eleitoral também inviabiliza um percentual maior de reajuste.<sup>1</sup>

No contexto das escolas particulares e particulares de caráter confessional, os resultados indicaram altos índices de autoeficácia docente em práticas inclusivas dos professores da escola particular de Belém e moderada autoeficácia docente em práticas inclusivas dos professores da escola particular de Castanhal. No setor privado, o piso da categoria é um pouco menor quando comparado ao piso estabelecido para o setor público. De acordo com a convenção coletiva de trabalho 2019/2020 do sindicato dos professores da rede particular no estado do Pará (SINPRO/PA),<sup>2</sup> o piso salarial para professores de escolas particulares com carga horária de 20 horas, que atuam na educação infantil até ao 5º ano do ensino fundamental é R\$ 1.219,05; no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano é de R\$ 1.241,10; e no ensino médio é de R\$ 1.258,95.

Embora os salários das duas esferas escolares não tenham muitas discrepâncias de valores na base salarial, os professores da rede particular, tanto as de caráter confessional ou não, apresentaram escores de autoeficácia bem melhores. Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva que adota um modelo de causalção recíproca, na qual o indivíduo determina parcialmente seu ambiente e dele recebe influência, as crenças de autoeficácia favorecem a motivação (Bandura, 1997). De acordo com os resultados ora encontrados, o professor parece

<sup>1</sup> <https://www.portaldoservidor.pa.gov.br/>

<sup>2</sup> <http://www.sinpro-pa.org.br/sinpro2020/>

se colocar na posição de agente que influencia intencionalmente não apenas o próprio funcionamento, mas também as circunstâncias nas quais está inserido, como postulado por Bandura (2008). Os resultados apresentados pelas escolas particulares e particulares de caráter confessional de ambos os municípios podem indicar que o docente que possui maiores índices de autoeficácia também pode sentir-se mais motivado e mais capaz de intervir no próprio ambiente, na direção de promover o desenvolvimento de estratégias de ação e metodologias de ensino favorecedoras da educação inclusiva.

Além das questões referentes as questões salariais, ressalta-se que os professores nem sempre são amparados por condições favoráveis em termos de estrutura física, número de alunos por turma, recursos humanos e materiais didáticos-pedagógicos disponíveis, além das questões culturais de cada escola, elementos que podem também ter contribuído para justificar os resultados ora apresentados. Bandura (1997), salienta que o ambiente é parte de uma relação dinâmica e recíproca entre os fatores pessoais e o comportamento, de maneira que as forças implicadas em cada um desses fatores não são iguais e nem sempre estão todas presentes ao mesmo tempo. As escolas públicas estadual, escola particular e escola particular e confessional funcionam de diferentes formas, pois os professores atribuem ao ambiente as possíveis dificuldades que enfrentam para realizar intervenções pedagógicas inclusivas de qualidade.

É importante ressaltar também que as escolas pesquisadas pertencem aos municípios de Belém que é considerada a capital do estado do Pará e Castanhal que é distante 68 quilômetros da capital estadual. Embora as escolas se situem em municípios diferentes, com características de contexto distintas, observou-se que a esfera administrativa exerceu mais influência sob a autoeficácia docente do que as características dos municípios onde as escolas estavam inseridas. As características dos municípios não acarretaram diferenças na autoeficácia, predominando a semelhança entre os dados, parece que a esfera administrativa de ensino foi uma variável mais importante do que as características dos municípios. Nesse sentido, os baixos índices ora encontrados dos professores das escolas públicas desta pesquisa devem constituir objeto de preocupação, dadas as repercussões das crenças de autoeficácia docente nos resultados acadêmicos dos alunos (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

### **Associações do índice de autoeficácia docente em práticas inclusivas e as características dos docentes**

Os achados relativos à formação acadêmica dos docentes demonstraram que professores com graduação em pedagogia apresentaram altos escores de autoeficácia enquanto os professores que possuem outra graduação apresentaram baixos e moderados escores de autoeficácia. Pesquisas demonstram que quando a qualidade da formação de professores é baixa, os professores podem não ser capazes de atender às expectativas de inclusão na sala de aula (Carew et al., 2019; Song, 2016).

Na realidade do norte do Brasil, grande parte dos professores atribui apenas aos pedagogos os saberes acerca da inclusão educacional. Essa divisão perpetua a ideia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares. Esta perspectiva compromete o papel das escolas, e conseqüentemente dos professores, que se torna um espaço de divisões, onde se separa, fragmenta, o que deveria unir, fundir, para se fortalecer e tornar-se justa e democrática, cônica de seus deveres e dos preceitos constitucionais. Ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/91, em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades

especiais, sob quaisquer modalidades de ensino, assim como professores capacitados para inclusão de alunos em classes comuns.

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

Em relação ao tempo de atuação, os professores com menos tempo de atuação apresentaram baixos escores de autoeficácia, enquanto professores com mais tempo de atuação oscilaram entre moderado e altos escores. Esse resultado é consistente com os estudos que relatam que as crenças de autoeficácia de professores experientes são mais altas (Özokcu, 2018; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). No entanto, alguns estudos revelam que a autoeficácia não varia de acordo com o tempo de experiência dos professores (Tschannen-Moran & Hoy, 2007; Tümkaya & Miller, 2020). Esse resultado também pode ser atribuído ao fato de que professores com mais tempo de experiência docente podem dominar melhores estratégias de ensino para inclusão fruto da sua experiência de domínio.

Quanto aos professores que possuem experiência com alunos público-alvo da educação especial, estes apresentaram baixos escores de autoeficácia. Em contrapartida, os professores que não têm experiência com esse público apresentaram altos escores de autoeficácia para práticas educacionais inclusivas. É importante considerar como hipótese que apenas a experiência direta com alunos público-alvo da educação especial pode ter impactado negativamente na sua autoeficácia por conta de falta de formação adequada para trabalhar com a heterogeneidade presente na sala de aula posta pela inclusão educacional. Bzuneck (2017) afirma que conhecimentos e habilidades desenvolvidas nos cursos de formação e na capacitação continuada têm o potencial, ao lado de outras condições, de garantir bons resultados no ensino, quando também estiverem presentes as crenças de autoeficácia.

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

## Considerações finais

Os resultados aqui descritos contribuem com a literatura existente ao revelar a associação da autoeficácia docente em práticas educacionais inclusivas com as características de contexto de ensino e com as características dos docentes o que pode favorecer o desenvolvimento de estratégias de planejamento, formação continuada e intervenção pedagógica o que acarretará implicações no processo ensino aprendizagem.

Destaca-se como limitações deste estudo, a ausência de dados referentes a quantidade de alunos por turma, quantidade de alunos com deficiência por turma, religião dos professores e salário considerando o tempo de atuação docente e titulação, não apenas salário base. Tais informações mais específicas deveriam ter sido coletadas e analisadas para mostrar detalhadamente o contexto e características da escola e dos professores, contribuindo dessa forma com o melhor entendimento das percepções de autoeficácia dos docentes.

Há que se ressaltar a necessidade de estudos futuros que verifiquem a relação entre as variáveis aqui investigadas, em outros contextos escolares e regiões do Brasil com características diferentes ora aqui apresentadas. Ademais, seria interessante que pesquisas futuras explorassem a relação da autoeficácia para práticas educacionais inclusivas com outras variáveis que também fazem parte do universo do professor, como religião, tipo de deficiência do aluno, quantidade de aluno por turma com deficiência, salário, dentre outras.

## Referências

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2008). Reconstrual of "free will" from the agentic perspective of social cognitive theory. Em J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister (Eds.), *Are we free? Psychology and free will* (pp. 86-127). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195189636.003.0006>
- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697-708. <https://doi.org/10.5902/1984686X28427>
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., & Abery, B. H. (2020). The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809-823. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.809>
- Carew, M. T., Deluca, M., Groce, N., & Kett, M. (2019). The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 229-244. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430181>
- Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Victoria, Z., & Panagoula, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. D., & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Elsevier.

- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2019). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education, 35*(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>
- Martins, B. A. & Chacon, M. C. M. (2020). Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da Teacher efficacy for inclusive Practices (TEIP) scale. *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>
- Morettin, P. A. & Bussab, W. O. (2017). *Estatística básica*. Saraiva Educação SA.
- Nina, K. C. F., Silva, S. S. da C., & Pontes, F. A. R. (2020). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciências Psicológicas, 14*(1), e-2175. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>
- Nuri, C., Demirok, M. S., & Direktör, C. (2017). Determination of Self-efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies, 5*(3), 160. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2237>
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research, 2*(6), 234-252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>
- Özokcu, O. (2018). Investigating preschool teachers' self-efficacy in inclusion practices in Turkey. *International Education Studies, 11*(9), 79. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p79>
- Ramos, M. F. H., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. D. C., Ramos, E. M. L., Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2018). Characterization of basic education teachers based on the social cognitive model of job satisfaction. *Paideia, 28*(69), 1-8. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2811>
- 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>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tümekaya, G. S., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online, 19*(2), 1061-1077. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696690>

- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O. P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>

**Como citar:** Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ravagnani, L. R., Britto, G. M. G., Pontes, F. A. R., & Silva, S. S. da C. (2022). Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino. *Ciencias Psicológicas*, 16(1), e-2436. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2436>

**Participação dos autores:** 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, e; E. M. L. S. R. em c, e; L. R. R. em b, e; G. M. G. B. em b, e; F. A. R. P. em a, e; S. S. da C. S. em a, c, d, e.

**Editora científica responsável:** Dra. Cecilia Cracco.