UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

FRANCISCO KARYVALDO MAGALHÃES SECUNDINO

A AUTOEFICÁCIA DOCENTE PERANTE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I

MANAUS
2023

FRANCISCO KARYVALDO MAGALHÃES SECUNDINO

A AUTOEFICÁCIA DOCENTE PERANTE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos.

MANAUS
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S446a

Secundino, Francisco Karyvaldo Magalhães
A autoeficácia docente perante as práticas inclusivas de aprendizagem no ensino fundamental I / Francisco Karyvaldo Magalhães Secundino. 2023
73 f.: 31 cm.

Orientador: João Otacílio Libardoni dos Santos
Orientadora: Bárbara Amaral Martins
Coorientadora: Wânia Ribeiro Fernandes
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação inclusiva. 2. autoeficácia docente. 3. Metodologias inclusivas. 4. escala de eficácia. I. Santos, João Otacílo Libardonidos. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

FRANCISCO KARYVALDO MAGALHÃES SECUNDINO

A AUTOEFICÁCIA DOCENTE PERANTE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

_____

Prof. Dra. Wania Ribeiro Fernandes
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

_____

Prof. Dra. Barbara Amaral Martins
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

MANAUS
2023

Dedico este trabalho à minha mãe Mary Magalhães Secundino (*in memoriam*), pelo incentivo e apoio em todas as minhas escolhas; e pelo fato de nunca ter desistido de mim.
A vitória desta conquista dedico, com todo amor, especialmente a ela, que agora se encontra no plano espiritual.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primordialmente a Deus, por mediar, intuir e emprestar o dom da inteligência a fim de que eu pudesse chegar até aqui.

Ao espírito protetor que me acompanha e à espiritualidade amiga que nunca me deixa desassistido.

Ao Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos (FEFF/UFAM), pelas orientações, disponibilidade, parceria e incentivo à realização do meu trabalho como havia planejado, com a validação da escala, apresentação dos dados e liberdade de investigar através de uma abordagem quantitativa.

Aos professores que ministraram as disciplinas do Mestrado em Educação, pela dedicação e atenção com as especificidades de cada aluno do programa de pós-graduação em educação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, pela oferta da vaga de Mestrado em Educação e por acreditar em meu potencial.

A todos(as) envolvidos(as) na minha pesquisa realizada nas escolas municipais da rede pública de ensino do Amazonas, à equipe da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), pelo acolhimento e receptividade durante toda a minha pesquisa, em especial aos professores que foram receptivos em responder a escala utilizada nesta pesquisa.

Aos amigos, por todo o apoio, incentivo e encorajamento durante o processo de pesquisa e confecção da dissertação.

À Adriana Lopes, ouvinte e companheira de percurso durante o curso e as fases de elaboração da dissertação, incentivando-me sempre.

Aos colegas da mesma linha de pesquisa Franciane Faria e Evandro Cabo, pelo suporte com relação à realização da pesquisa e os caminhos para a consolidação do trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo financiamento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM.

AO HOMEM

Tu não és força nêurica somente,
Movimentando células de argila,
Lama de sangue e cal que se aniquila
Nos abismos do Nada eternamente;

És mais, és muito mais, és a cintila
Do Céu, a alma da luz resplandecente,
Que um mistério implacável e inclemente
Amortalhou na carne atra e intranquila.

Apesar das verdades fisiológicas,
Reflexas das ações psicológicas,
Nas células primevas da existência,
És um ser imortal e responsável,
Que tens a liberdade incontestável
E as lições da verdade na consciência.

Augusto dos Anjos

SECUNDINO, F. K. M. **A AUTOEFICÁCIA DOCENTE PERANTE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I.** Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

RESUMO

A autoeficácia docente é a avaliação que o(a) professor(a) faz das suas próprias capacidades tanto para ensinar como para motivar todos os alunos nesse processo, independentemente das dificuldades que cada um deles possa apresentar. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos professores, a partir de suas crenças, sobre sua competência na implementação de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I em escolas da rede pública na Zona Oeste de Manaus. Este estudo trata, portanto, de uma pesquisa aplicada, realizada por meio de uma escala psicométrica de cunho empírico-analítico, sendo ela de natureza quantitativa, observacional e descritiva. O estudo foi realizado com 37 professores de escolas públicas municipais localizadas no município de Manaus, estado do Amazonas. As escolas encontram-se na Zona Oeste da cidade e ofertam o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Participaram da análise da escala os professores regentes das salas do Ensino Fundamental I dos turnos matutinos e vespertinos. Com o intuito de investigar a relação entre a autoeficácia e a aplicação de metodologias inclusivas com crianças do Ensino Fundamental I, os professores foram convidados a responder uma Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusiva (EEDPI), que é uma versão traduzida e adaptada do inglês *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) para a realidade brasileira, servindo de instrumento avaliativo da referida pesquisa. Apresentamos, no primeiro capítulo, um breve apanhado do desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil; das práticas inclusivas e dificuldades enfrentadas pelos docentes, no segundo capítulo, e da autoeficácia dos docentes e das dificuldades psicoemocionais diante da prática da educação inclusiva; no terceiro, são apresentados os procedimentos metodológicos; e, por fim, no quarto capítulo, temos os resultados e discussões dos dados obtidos para validar a aplicação da EEDPI no contexto amazônico, destacando se, de fato, essa prática está sendo producente, quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes durante a sua aplicabilidade e quais são as implicações psicoemocionais Ano corpo docente da rede pública de ensino do Amazonas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Autoeficácia Docente. Metodologias Inclusivas.

SECUNDINO, F. K. M. **TEACHING SELF-EFFICIENCY BEFORE INCLUSIVE LEARNING PRACTICES IN ELEMENTARY SCHOOL I.** Dissertation (master's in education) – Faculty of Education – Graduate Program in Education, Federal University of Amazonas, Manaus, 2022.

ABSTRACT

Teaching self-efficacy is the teacher's assessment of his/her own abilities both to teach and to motivate all students in this process, regardless of the difficulties that each one of them may have. Therefore, the objective of this research is to analyze the perception of teachers, based on their beliefs, about their competence in implementing inclusive practices in Elementary School I in public schools in the West Zone of Manaus. This study is, therefore, applied research, carried out using a psychometric scale of an empirical-analytical nature, which is quantitative, observational and descriptive. The study was carried out with 37 teachers from municipal public schools located in the city of Manaus, state of Amazonas. The schools are located in the West Zone of the city and offer Elementary School I, from the 1st to the 5th year. The principal teachers of Elementary School I classrooms of the morning and afternoon shifts participated in the analysis of the scale. In order to investigate the relationship between self-efficacy and the application of inclusive methodologies with children in Elementary School I, teachers were invited to answer a Teaching Effectiveness Scale for Inclusive Practices (EEDPI), which is a translated and adapted version from English Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) for the Brazilian reality, serving as an evaluative tool for the aforementioned research. In the first chapter, we present a brief overview of the development of inclusive education in Brazil; the inclusive practices and difficulties faced by teachers, in the second chapter, and the self-efficacy of teachers and the psycho-emotional difficulties faced with the practice of inclusive education; in the third, the methodological procedures are presented; and, finally, in the fourth chapter, we have the results and discussions of the data obtained to validate the application of the EEDPI in the Amazonian context, highlighting whether, in fact, this practice is being productive, what are the difficulties faced by teachers during its applicability and what are the psycho-emotional implications in the teaching staff of the public teaching network in Amazonas.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Self-Efficacy. Inclusive Methodologies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização cronológica das normativas, políticas e ações direcionadas para a educação especial no Brasil 19
Quadro 2 – Diferenças gerais entre professores com alta e baixa autoeficácia 34
Quadro 3 – Perfil dos participantes respondentes da Escala 37
Quadro 4 – Análise dos objetivos específicos a partir das questões norteadoras da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) 38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Explicação sobre a diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão 26
Figura 2 – Fatores promotores de eficiência docente 33
Figura 3 – Distribuição de frequência das respostas para as dimensões Regência em sala de aula e Planejamento e colaboração 46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Valores descritivos para dimensão de regência em sala de aula 41
Tabela 2 – Valores descritivos para dimensão de planejamento e colaboração 43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento de Educação Especial
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEDPI	Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas
FACED	Faculdade de Educação
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAHS	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SPSS	*Statistical Package for Social Sciences*
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEIP	*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*
TSC	Teoria Social Cognitiva
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO 13

1.2 JUSTIFICATIVA 15

1.2.1 Justificativa Pessoal 15

1.2.2 Justificativa Científica 17

1.2.3 Justificativa Social 17

1.3. OBJETIVOS 18

1.3.1 Objetivo geral 18

1.3.2 Objetivos específicos 18

2 REFERENCIAL TEÓRICO 19

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA 19

2.2 PRÁTICAS INCLUSIVAS E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES 27

2.3 AUTOEFICÁCIA DOS DOCENTES E AS DIFICULDADES PSICOEMOCIONAIS PERANTE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 30

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 36

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 36

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA 36

3.3 **Erro! Indicador não definido.**

3.4 **Erro! Indicador não definido.**

3.5 **Erro! Indicador não definido.**

3.6 **Erro! Indicador não definido.**

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES 41

5 CONCLUSÃO 47

REFERÊNCIAS 50

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 52

APÊNDICE B – OFÍCIO À SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO – SEMED 55

ANEXO A – ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS 56

ANEXO B – OFÍCIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO (SEMED) 60

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA RECEBIDA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO (SEMED) 61

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 62

1 INTRODUÇÃO

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

Em 1961, surgiu, pela primeira vez, o direito à educação para as pessoas do público-alvo da educação especial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024/61, que estabelece o direito aos *excepcionais*[1] à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961). Estas pessoas passaram a ter direito à educação regular, ou seja, foi garantida a elas a oportunidade de inclusão social.

No ano de 1994, foi elaborado o documento mundial mais importante sobre a inclusão social, a Declaração de Salamanca, o qual "estabelece que a escola inclusiva seja aquela escola que abrange muitas outras necessidades educacionais especiais como as crianças que são excluídas pela sua cor, religião, peso, altura, limitações temporárias ou permanentes" (SILVA; LIMA, 2017, p. 3).

Em 1996, foi revogada a Lei n. 4.024/61 (LDB) e começou a vigorar a Lei n. 9.394, que afirma:

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: II - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A partir de 1996, começou a haver uma maior preocupação com os alunos *portadores*[2] de deficiência, aumentando, assim, as discussões sobre o tema tanto na sociedade como no meio acadêmico. Assim, as escolas passaram a ter o desafio de se tornarem inclusivas.

Quando falamos em inclusão, estamos falando de direito à igualdade e à diferença. Por mais que saibamos que as sociedades tentam se aparentar homogêneas, elas são multiculturais, ou seja, o ser humano é único e apresenta características e interesses diferentes uns dos outros. Em uma sala de aula não é diferente, os estudantes apresentam características e tempos diferentes de aprendizagem, e quanto aos alunos inclusos, é preciso que haja um atendimento diferenciado para cada tipo de estudante. "Incluir, portanto, não significa homogeneizar, mas, ao contrário, dar espaço para a expressão das diferenças" (SILVA; PEDRO; JESUS, 2013, p. 2).

---

[1] Terminologia utilizada nas décadas de 50, 60 e 70 para designar crianças com deficiência intelectual e mental.
[2] Terminologia utilizada na política da educação inclusiva à época, perdurando até o ano de 1996.

Sendo assim, a compreensão adequada dos aspectos comportamentais e motivacionais docentes requer a identificação das crenças de autoeficácia dos professores, principalmente quando há a intenção de promover mudanças em suas práticas pedagógicas (BZUNECK, 1996).

A escolarização de alunos público-alvo da educação especial tem desafiado os espaços escolares com a busca de novas práticas de ensino. As políticas públicas brasileiras vigentes dispõem de leis e resoluções que visam a educação inclusiva, o acesso e a permanência na escola, e uma educação de qualidade. Mas sabemos que essa inclusão não é tão fácil assim, e que ainda se encontra de maneira precária em muitas escolas de nosso país. Nas escolas inclusivas, há um apoio mútuo e as necessidades específicas são prontamente atendidas pelos seus pares, colegas de sala, profissionais de outras áreas que abraçam a inclusão como um fato social. O que essas escolas pretendem é superar todos os obstáculos que porventura venham a impedi-las de avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade e para todos (MADER, 1997). Para Mader (1997), faz-se necessário construir uma política de igualdade com responsabilidade e seriedade, assegurando ações significativas e de qualidade na promoção da educação inclusiva.

Muitas justificativas são dadas para amenizar este fracasso no processo de inclusão, como o de que a escola e os professores não estariam preparados para atender esse público. Porém, é preciso que isso mude. É necessário que todos os envolvidos nesse processo favoreçam um ensino de qualidade, com aprendizagem significativa, motivando a aprendizagem. Para que o professor aplique práticas inclusivas, primeiramente precisa conhecer as necessidades especiais específicas dos seus alunos, para assim entender suas potencialidades, oferecendo oportunidades concretas que respondam às suas necessidades para aprender.

A práxis docente é permeada por diferentes metodologias e práticas, constantemente revisadas e atualizadas, buscando sempre responder às necessidades da educação inclusiva, na atualidade. Em função disso, reafirma-se a necessária conexão entre as etapas de formação inicial continuada, a qual possibilita ao professor continuar ampliando seus saberes, sendo um dever ético formar-se e capacitar-se permanentemente para o exercício da docência (FREIRE, 1997). As concepções de avaliação do campo educacional sofrem influências de contextos históricos e sociais, que reivindicam da sociedade posicionamentos e propostas capazes de nortear o trabalho, inclusive dos docentes (SAMPAIO, 2021).

O professor precisa fazer um planejamento dinâmico e flexível, respeitando a diversidades dos alunos em sala de aula e favorecendo condições e meios para que todos aprendam. Além disso, o professor precisa elaborar materiais diversificados, levando em conta a especificidade de cada estudante. Portanto, torna-se importante que o professor utilize

diferentes estratégias pedagógicas, para assim promover um ensino de qualidade atendendo a todas as diversidades presentes em sala de aula.

Um dos aspectos importantes para escolas inclusivas é que os professores tenham uma boa formação, já que eles são agentes de mudanças. 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).

De acordo com Selau *et al.* (2019), "pessoas com altos níveis de autoeficácia encaram tarefas difíceis como desafios a 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.

Diante disso, é importante uma investigação centrada nas práticas inclusivas e necessidade de formação dos professores para uma verdadeira inclusão educativa, uma vez que elas ainda desafiam os professores a desconstruírem concepções e práticas, mesmo sendo postas em práticas há mais de duas décadas. Porém, faz-se mister lembrar das angústias e limitações dos profissionais recém-contratados e que não tiveram uma formação e/ou capacitação no tocante a práticas inclusivas.

Portanto, compreende-se a necessidade de investigar a autoeficácia dos docentes durante a regência de suas aulas, bem como descrever a autoeficácia destes docentes perante o trabalho colaborativo e inclusivo junto aos demais profissionais das escolas. A partir do exposto, formulou-se a seguinte situação problema: **como os professores se percebem, a partir de suas crenças, frente à implementação de práticas inclusivas no contexto do Ensino Fundamental I?**

1.2 JUSTIFICATIVA

1.2.1 Justificativa Pessoal

A pesquisa em questão está vinculada à Linha de Pesquisa 3: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Sempre busquei o viés da educação especial pelo fato de compreender a especificidade e a particularidade do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, pois enquanto pessoa

com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) fui alvo de inúmeras críticas e estigmas ao longo da vida, tachado como indolente e/ou desinteressado ao longo do processo acadêmico. Na certeza de que cada um aprende no seu tempo e de forma gradual, procurei esmerar-me a fim de ser um professor atencioso e acolhedor com os "incompreendidos", refiro-me ao público-alvo da educação especial, no trecho em destaque.

Dessa forma, consegui sublimar com resiliência tudo que havia vivenciado e experimentado ao longo da vida acadêmica e pessoal, pois acredito que o professor é idealizador de mudanças, aquele que quebra paradigmas e transforma ausência de oportunidades em sonhos, os quais, até então, eram considerados inatingíveis. Saí de um interior inóspito do Ceará, onde as dificuldades e impossibilidades eram hercúleas. Todavia, a vontade e a crença de assimilar conhecimento de maneira ininterrupta eram inesgotáveis, trazendo-me até a conquista de mais esse título. Trabalhando a empatia e a sensibilidade ao longo do processo da docência, consegui validar, na prática, a tão questionada e complexa inclusão.

Durante a minha experiência docente, que perdura há mais de 20 anos, validei minhas habilidades a partir daquilo que experimentei na pele, distribuindo afetividade, autorregulação e amor durante a prática da inclusão. Logo, o processo de aprendizagem do público-alvo da educação especial só será significativo se durante a criação do vínculo entre discente e docente houver confiança, respeito, sensibilidade e humanização, a fim de que outras crianças, adolescentes e adultos não continuem sendo "incompreendidos" ou estigmatizados, como fui.

Assim, quando ganhei uma bolsa de estudo para especialização na área da Educação Inclusiva, resolvi aprofundar-me na temática de como seria a autopercepção dos professores sobre sua competência na implementação de práticas inclusivas, bem como suas crenças a respeito de suas habilidades enquanto regente na sala de aula e em relação ao aprendizado com os demais profissionais que oportunizam a inclusão. Uma vez que ela permeia vários desafios ao longo dos anos através da práxis docente e formação continuada.

Várias foram as publicações de artigos feitas por mim, com o enfoque na educação inclusiva, além da publicação de dois livros vinculados à temática, três *e-books* publicados junto à Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC) para auxiliar no que tange às competências socioemocionais dos alunos público-alvo da educação especial ou não.

As experiências de 20 anos na docência, perpassando tanto na esfera particular quanto pública, bem como as vivências junto ao público-alvo da Educação Inclusiva na psicologia clínica, serviram como mola propulsora para inspirar os futuros professores sobre a necessidade *sine qua nom* da prática docente inclusiva.

Atualmente, faço parte da Coordenação de Atenção à Saúde Psicossocial do Aluno da

Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC). Enquanto pedagogo e psicólogo da referida coordenação, permaneço lutando para validar as competências socioemocionais na educação inclusiva. Destarte, continuo a lutar por uma educação democrática, gratuita, laica e de qualidade para todos. Afinal, esse se tornou o meu legado.

1.2.2 Justificativa Científica

Este trabalho é relevante por ser um tema atual e com poucos trabalhos desenvolvidos a respeito no Brasil. Além disso, a investigação pretende contribuir com discussões sobre esta temática que se apresenta na realidade Amazônica, analisando se os professores apresentam alta ou baixa autoeficácia no uso de metodologias de inclusão. A relevância para a comunidade científica concentra-se na aplicabilidade de uma escala psicométrica que visa analisar e diagnosticar o desempenho das práticas inclusivas realizadas pelos docentes na capital do estado do Amazonas, relacionando-as com a aoutoeficácia apresentada por eles. Ela foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), conforme definido na Resolução 466/2012 e 510/2016 e na Lei 8080/1990, com o parecer favorável e de número 5.620.713, garantindo, dessa forma, o sigilo das informações coletadas dos participantes da pesquisa em questão.

1.2.3 Justificativa Social

Como fator de relevância social, esta pesquisa desempenhará um achado significativo no que tange a eficácia desses profissionais docentes frente às práticas inclusivas na sala de ensino regular, bem como os possíveis desafios e angústias encontrados para realizar a inclusão.

Em função do que já foi proposto, pretende-se contribuir para discussões *a posteriori* sobre a autoeficácia dos professores diante das práticas inclusivas dentro da realidade e contexto amazônico, salientando se, de fato, os professores estão utilizando o crivo da autorregulação, proatividade e cognição social nos processos de inclusão dentro de sala de aula no Amazonas, oriundo de suas próprias crenças e validando sua alta autoeficácia; tendo como ponto de referência o contributo dos demais pesquisadores à sociedade, refletindo desde sobre a prática da autoeficácia docente como um fim para potencializar as capacidades e habilidades deles dentro das escolas de ensino público da capital de Manaus.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Investigar a autoeficácia para a aplicação de metodologias inclusivas no Ensino Fundamental I, nas escolas da Zona Oeste de Manaus.

1.3.2 Objetivos específicos

- Investigar a autoeficácia dos docentes na regência de suas aulas em Manaus, no contexto inclusivo;
- Descrever a autoeficácia dos docentes em Manaus perante o trabalho colaborativo e inclusivo junto aos demais profissionais das escolas e os pais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, assim como em diversos outros países, o aprimoramento curricular e a consequente melhoria do processo de ensino, aprendizagem e avaliação se apresentaram como os grandes motivadores das reformas educacionais, sendo que o papel da escola e o processo de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica se transformaram no sentido de suprir as demandas, os objetivos e os interesses da sociedade. O desafio do professor na atualidade, segundo Nóvoa (1992, p. 27), está em:

> Valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A garantia pela educação especial no Brasil foi reflexo de inúmeras lutas e ganhou força a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, da Declaração de Salamanca de 1994 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Cabe destacar que, historicamente, a educação especial tem sido destinada às pessoas que possuem algum tipo de deficiência: “mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial” (ROGALSKI, 2010, p. 3).

No entanto, o delineamento de todos os parâmetros referentes à educação especial que se tem hoje é fruto da evolução gradativa do ordenamento jurídico brasileiro, bem como das convenções internacionais que, gradativamente, resultaram em ações e políticas direcionadas ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, demonstradas no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Sistematização cronológica das normativas, políticas e ações direcionadas para a educação especial no Brasil

Ano	Síntese

1961	**Lei nº 4.024/1961 –** A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que o atendimento educacional aos "excepcionais" deve ser assegurado, preferencialmente, no âmbito do sistema geral de ensino.
1971	**Lei nº 5.692/1971 –** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, altera a LDB de 1961 e assegura que o "tratamento especial" deveria ser destinado aos portadores de "deficiências físicas, mentais em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". A reforma do ensino através da referida lei atingiu, também, a Educação Especial, e os seus efeitos se fizeram se sentir a partir de então, principalmente, com a preocupação acerca da profissionalização da pessoa com deficiência, característica dessa lei, sob o argumento de que a pessoa com deficiência participasse da sociedade, diminuindo sua solidão e garantindo parte da sua subsistência.
1973	**Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) –** Impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às com superdotação, porém não efetivou uma política pública de acesso universal que levasse em consideração as singularidades de aprendizagem.
1988	**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 –** O art. 206, inciso I, da CF/1988 estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino. E garante a partir do art. 208, inciso VII, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
	Lei nº 7.853/1989 – Lei da integração que preconiza a inclusão no sistema educacional da educação especial como modalidade educativa nas escolas públicas e privadas. Matrícula compulsória em cursos regulares uma vez que pessoa com deficiência passou a ser considerada como pessoa capaz de se integrar.
1990	**Lei nº 8.069/1990 –** O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".
	Declaração Mundial de Educação para Todos – A Declaração passa a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
	Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien) – Chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.
1994	**Declaração de Salamanca –** Assim como a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca também influencia diretamente na formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
	Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – Amplas discussões culminaram na ideia de que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, devendo acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, raciais, étnicas, bem como as minorias.
	Política Nacional de Educação Especial – Esta Política orienta o processo de

	'integração instrucional' que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais.
1996	**Lei nº 9.394/1996 –** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preconiza em seu art. 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Além disso, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.
1999	**Decreto nº 3.298/1999 –** A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	**Resolução CNE/CEB nº 2/2001 –** Almejando acompanhar o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam em seu art. 2º que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
	Lei nº 10.172/2001 – Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o Plano Nacional de Educação (PNE) aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.
	Decreto nº 3.956/2001 – Promulgação da Convenção da Guatemala de 1999 no Brasil, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, e define a discriminação com base na deficiência, como toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2002	**Resolução CNE/CP nº 1/2002 –** As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na perspectiva da educação inclusiva, definem que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
	Lei nº 10.436/2002 – Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
	Portaria nº 2.678/2002 do Ministério da Educação (MEC) – Aprova o projeto da

	Grafia a Braille para a Língua Portuguesa, ou seja, aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a língua portuguesa e a recomendação do seu uso em todo o território nacional.
2003	**Programa Educação Inclusiva implementado pelo MEC –** Propõe o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.
2004	**O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular –** Documento publicado pelo Ministério Público Federal que tem como objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
	Decreto nº 5.296/2004 – Regulamentação das Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000 e impulsionou a inclusão educacional e social, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	**Decreto nº 5.626/2005 –** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), visando o acesso à escola aos estudantes surdos, e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S Federal) – Organização de centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.
	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – Dentre as suas ações, o Plano objetiva contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.
2007	**Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) –** Tem como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).
	Decreto nº 6.094/2007 – Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, que deve assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, garantindo o acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

2009	**Resolução CNE/CEB nº 04/2009 –** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica: determinam o público-alvo da educação especial e definem o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.
2010	**Resolução CNE/CEB n° 04/2010 –** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que preconizam que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.
	Decreto n° 7084/2010 – Programas nacionais de materiais didáticos: o decreto estabelece, em seu artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.
2011	**Decreto n° 7611/2011 –** Diretrizes para educação especial e atendimento educacional especializado estabelece o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além da definição do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.
	Decreto n° 7612/2011 – Busca promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver sem Limite).
2012	**Lei nº 12.764/2012 –** A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, além de consolidar um conjunto de direitos, em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.
2014	**Lei nº 13.005/2014 –** O Plano Nacional de Educação (PNE) preconiza a garantia do atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, objetivando universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.
2015	**Estatuto da pessoa com deficiência –** trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade.

2019	**Decreto n° 9465/2019 –** Cria-se a Secretaria de Modalidade Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (Secadi). Sendo ela composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Mobilidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.
2020	**Decreto nº 10502/2020 –** Política Nacional de Educação Especial, instituindo-se como: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008) estimula a matrícula em escolas especiais, onde os estudantes com deficiência ficam segregados.

Fonte: Brasil (2008, p. 1-6), adaptado pelo Autor (2021).

As leis de incentivo à educação inclusiva já tiveram conquistas significativas no país, porém o decreto 10502/20, sancionado pelo então presidente Jair Bolsonaro, contraria a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, uma vez que o decreto, além de inconstitucional, viola os direitos humanos das crianças e adolescentes com deficiência, os quais estão tendo afastados os seus direitos à igualdade de oportunidades, de frequentar a escola regular, o direito de todos os envolvidos na luta por uma educação mais inclusiva no país, numa sociedade plural e diversa, sem discriminações de quaisquer natureza, pondo em risco todas as conquistas pleiteadas ao longo de 30 anos para a prática de inclusão do país, como foi representado no quadro anterior.

O fato de silenciar a diversidade e os direitos das pessoas público-alvo da educação especial, materializado pelo decreto 10502/20, representa a invisibilização dos sujeitos historicamente excluídos e fundamenta a política de despolitização que "apaga a memória histórica, intimida o pensamento crítico e agride a identidade intercultural, além de atacar a organização social dos coletivos" (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p. 4).

De acordo com Silva e Lima (2017, p. 01),

> A Educação Inclusiva pode ser definida como o acolhimento gerador de condições para a pessoa com deficiência exercer seus direitos no que tange ao cumprimento da inclusão escolar, isso se refere também a todos os indivíduos, sem distinção de cor, raça, etnia ou religião.

Ou seja, é fazer com que uma pessoa público-alvo da educação especial seja acolhida com todos os seus direitos dentro da escola, sem se sentir diferenciada de qualquer outra pessoa com respeito aos seus direitos.

A Educação Inclusiva, de maneira geral, é oferecer ao aluno uma educação de qualidade,

e não simplesmente ter o aluno dentro da sala de aula, frequentar a escola, que, pronto, já está feita a inclusão. Na verdade, ela vai muito além disso, é aceitação das diferenças humanas existentes, respeitando o ser humano em todas as suas limitações. É preciso salientar que nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Dessa forma, conclui Santos (1995): é essencial que se tenha o direito de ser diferente quando a igualdade o descaracteriza e o direito de ser igual quando a diferença o inferioriza.

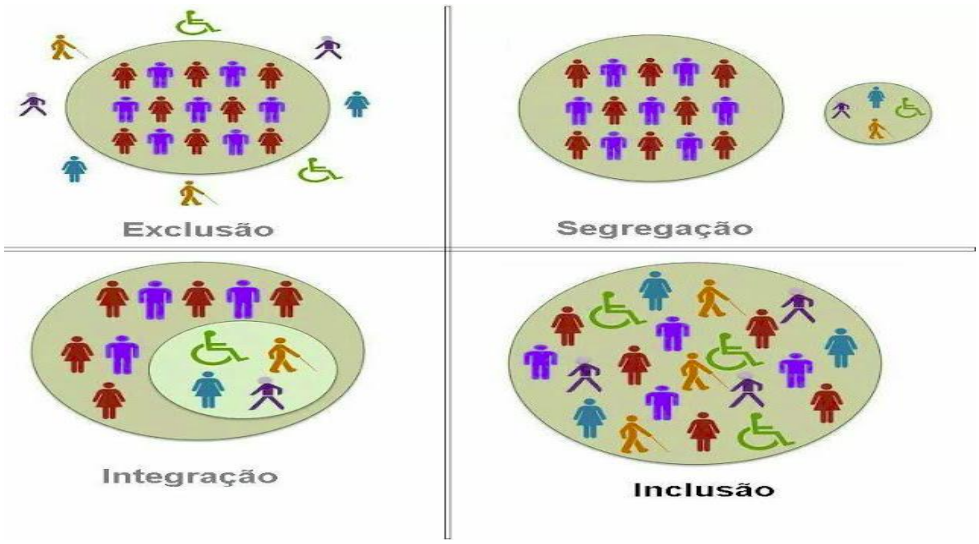
Para Omote (2004), quanto mais uma sociedade necessita tornar-se inclusiva, mais estigmas parecem estar presentes nas suas relações sociais. Uma sociedade necessita ser inclusiva porque ela é amplamente diversificada, heterogênea na sua constituição, desigual nos direitos e iníqua na distribuição das riquezas. A administração dessa diversidade, em direção a uma sociedade mais inclusiva, implica igualdade de direitos na diversidade – inclusive diversidade na capacidade de contribuir para o bem comum – e implica ampla possibilidade de mobilidade social.

Destarte, o desafio da inclusão no país se configura a partir da seguinte proposição, segundo Omote (2004, p. 287-308):

> No aperfeiçoamento da vida coletiva, o regime democrático tem sido a opção preferencial nas sociedades contemporâneas. E, nessa direção, as sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas. Mesmo que algumas coletividades ainda estejam praticando a exclusão de algumas minorias de uma maneira tão inaceitável que mobiliza a opinião pública mundial, um balanço da história das conquistas humanas revela que as sociedades em geral tornaram-se bastante inclusivas. Portanto, a inclusão não é um fenômeno que se manifesta a partir da década de 80 e mais acentuadamente na década de 90, do século passado, como frequentemente se sugere nos textos e discussões da área de Educação Especial, mas está presente desde o momento em que o homem fez opção pela vida coletiva, sem ser naturalmente coletivo, e fez valer a sua liberdade de expressão das necessidades e desejos naturalmente individuais.

Abaixo temos um quadro ilustrativo das diferenças entre os termos exclusão, segregação, integração e inclusão, a fim de elucidar a definição fidedigna do termo inclusão perante os demais termos utilizados ao longo dos anos.

Figura 1 – Ilustração das diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: Segregação. Disponível em: http://diversa.org.br/faqs/segregacao/. Acesso em: 07 jul. 2022.

Podemos dizer que o período da exclusão era quando as crianças com deficiência não eram integradas na sociedade, não sendo aceitas porque eram consideradas pecadoras ou "portadoras" de alguma excepcionalidade que destoavam do padrão de normalidade imposto. Já o período de segregação era quando as crianças com deficiências eram separadas da sociedade, ou seja, pessoas com deficiência para um lado e sem deficiência para o outro, e o ensino era, portanto, diferenciado. O período de integração foi quando as crianças com deficiência foram incorporadas ao contexto escolar, mas a escola continuou igual, sem se adaptar às suas necessidades. As crianças que tinham de se adaptar à escola. O período de inclusão começou a partir de 1990, quando as crianças com e sem deficiência passam a conviver no mesmo espaço, têm os mesmos direitos, só que são respeitadas as necessidades e diferenças de cada uma delas.

A escola precisa oferecer um ambiente amplo em estímulos e de participação dos alunos, facilitando assim o desenvolvimento potencial de cada um, atendendo as especificidades de cada um, propondo a abertura do novo, e novas formas de entender as pessoas e valorizá-las (SILVA; LIMA, 2017, p. 8). Isto é, "na verdade a escola deveria ser igual para todos e diferentes para cada um" (SILVA; PEDRO; JESUS, 2017, p. 6).

A escola é um espaço social que apresenta regras já definidas de comportamentos, porém a diversidade faz parte deste espaço, e esta instituição precisa fazer compreender que a diversidade é uma constituinte da condição humana, e que, portanto, é preciso aceitar e compreender que o outro é uma extensão do eu, e que se existe um respeito aos diferentes, também vai haver uma desestimulação a atitudes de preconceito (SILVA; PEDRO; JESUS, 2017, p. 7). Ainda segundo os autores:

> A inclusão escolar possibilita aos alunos com deficiência ou outra especificidade, partilhar do mesmo espaço social educacional que os demais e estimula a aprendizagem colaborativa. Enquanto aos demais alunos, oportuniza a troca, a convivência com o diferente, o respeito à diversidade, a sensibilização e a tolerância. Objetivos estes da educação para a formação humana e a vida em sociedade. Assim, se entende que a educação inclusiva é benéfica para todos (SILVA; PEDRO; JESUS; 2017, p. 7).

Para que realmente a inclusão aconteça e dê certo, é importante também uso de metodologias que sejam eficazes por parte dos professores, que eles realmente estejam preparados para trabalhar de diferentes formas e com diferentes tipos de alunos, porque incluir não é somente "colocar" o aluno dentro da escola, mas fazer com que ele compartilhe o mesmo espaço social com outros, garantindo a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas. Assim, dentro da educação inclusiva, são imprescindíveis conhecimentos, motivação e recursos.

2.2 PRÁTICAS INCLUSIVAS E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES

A educação inclusiva, hoje, é um direito que tem toda criança com alguma capacidade diferente. Segundo Oliveira, Leal e Rosario (2021, p. 6), "A educação inclusiva significa a equidade na promoção de oportunidades a todos os estudantes", ou seja, fazer com que todos os indivíduos tenham as mesmas possibilidades de receber serviços educacionais.

Santos e Silva (2015, p. 6) afirmam que:

> É fato a dificuldade de adaptação das crianças com deficiência em escolas de ensino regular, resultado do preconceito, da falta de estrutura adaptada e capacitação da equipe da instituição de ensino para recebê-las. Geralmente ocorrem reclamações do tipo: as escolas não estão preparadas fisicamente para receber alunos com deficiência; existe preconceito por parte dos colegas de classe e até mesmo de alguns profissionais não capacitados; e falta de interação da escola (estrutura, alunos e funcionários) – alunos com deficiência.

De acordo com os autores, várias são as dificuldades enfrentadas pelos alunos no ensino regular. Desde falta de estrutura, preconceito com relação aos alunos de inclusão e o próprio despreparo dos professores para trabalhar com estes alunos.

As dificuldades de inclusão na escola são uma realidade e, segundo Rodrigues (2013, p. 106), elas estão "diretamente ligadas à falta de alicerce das escolas, preparo dos educadores e estruturas inadequadas para darem suporte necessário aos alunos especiais".

Os alunos com necessidades especiais estão incluídos na sala de aula, mas espera-se que realizem as mesmas tarefas e da mesma forma que um aluno sem necessidades especiais. Criar um espaço inclusivo não é colocar todos os alunos dentro do mesmo espaço, fazendo as mesmas atividades, da mesma forma. A inclusão, seria fazer com que os alunos atingissem o mesmo objetivo, mas percorrendo caminhos diferentes (SANTOS; SILVA, 2015).

Para que ocorra o que foi citado anteriormente, é necessário termos professores capacitados e um ambiente adequado de trabalho. Infelizmente, não é isso que encontramos. Os docentes encontram-se com muitos desafios, como salas de aula superlotadas, com diferentes tipos de alunos que têm necessidades e realidades diferentes. Sendo assim, sentem-se despreparados para enfrentar este tipo de clientela, por não terem uma formação específica nesta área (SANTOS; SILVA, 2015).

Portanto, tornam-se importante, neste contexto, novas práticas pedagógicas, objetivando mudanças e atualizações de conceitos, proporcionando um ambiente onde exista maior interação entre os estudantes e maior acesso ao conhecimento.

Para Franco (2017):

> As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno (FRANCO, 2016, p. 547).

De acordo com Mendes (2002), para que a inclusão realmente ocorra, é necessária uma reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e de uma política educacional mais democrática.

Sendo assim, a inclusão de práticas educativas no âmbito pedagógico exige uma capacitação específica, e um esforço de todo corpo docente e técnico, “a fim de desenvolver políticas e adaptar os currículos aos planejamentos, bem como adequar procedimentos de ensino às competências e habilidades individuais e coletivas dos alunos” (SILVA; MIGUEL, 2020, p. 881).

Para Santos e Silva (2015, p. 14),

> O sucesso de classes inclusivas depende da implementação de mudanças nas práticas pedagógicas. A adaptação ou (re)construção de currículos; o uso de novas técnicas e

> recursos específicos para essa clientela; o estabelecimento de novas formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional, são algumas das possíveis mudanças.

Para que os estudantes tenham um ensino de qualidade, são necessárias iniciativas de todos os atores escolares, como professores, gestores, especialistas, pais e todos os profissionais que compõem a rede educacional, com propostas que envolvam as peculiaridades de todos os discentes. É preciso planejar, implementar e avaliar programas para os diferentes alunos, salientando a necessidade do ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e especial, e entre professores de ensino regular e consultores especialistas de áreas afins (SANTOS; SILVA, 2015).

A inclusão demanda ações e práticas diferenciadas no âmbito educacional. É fundamental pensar em novas formas de encaminhar o ensino e a aprendizagem dos estudantes, e que a formação de docentes comece a oferecer maiores oportunidades de debates e discussões sobre as dificuldades de aprendizagem que os docentes podem encontrar em sala de aula e a melhor forma de superá-las afins (SANTOS; SILVA, 2015).

Muitos profissionais, mesmo depois de formados, sentem dificuldades em trabalhar com estudantes que apresentam algum obstáculo em sua aprendizagem. O professor precisa buscar ferramentas para fazer o aluno se sentir acolhido e incluído na rotina da sala de aula e, principalmente, flexionar o currículo em situações que se faça necessário (OLIVEIRA; LEAL; ROSARIO, 2021).

O educador, no contexto de inclusão, precisa estar comprometido e disposto a atualizar seu conhecimento, para assim desenvolver práticas pedagógicas significativas. A inclusão de novas práticas no âmbito pedagógico pressupõe capacitação específica para desenvolver políticas e adaptar os currículos aos planejamentos, bem como adequar procedimentos de ensino às competências e habilidades individuais e coletivas dos alunos. A partir do momento que a escola constrói um currículo flexível e adaptado à realidade de cada estudante, consegue-se não somente que o aluno permaneça na escola, mas principalmente um real avanço no seu potencial de aprendizagem (PAPIM; ARAÚJO; PAIXÃO; SILVA, 2018).

De acordo com 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.

Assim, com um currículo que seja flexível e realmente adaptado à realidade do aluno,

espera-se um avanço de aprendizagem potencial desse aluno, e não somente sua permanência na escola. Portanto, para que realmente ele aprenda, são necessárias práticas inclusivas por parte de todo o corpo profissional da escola.

Uma prática que vem sendo adotada em muitos estados, é a inclusão de um professor de apoio, além do professor regente, isto é, um professor que ajuda este aluno que está passando pelo processo de inclusão na escola, facilitando o seu processo de ensino e aprendizagem. Em Manaus, esse profissional recebeu a denominação de "auxiliar de vida"[3] – "O professor de apoio é sujeito fundamental para interagir junto ao professor regente na promoção do processo de ensino e de aprendizagem aos estudantes, público da educação especial, sendo parte importante para o processo de sua inclusão" (SILVA; SILVA, 2018, p. 5). Além disso, a interação entre o professor regente e o professor de apoio pode auxiliar todo o grupo escolar, e não somente o aluno de inclusão.

A seleção de práticas pedagógicas adotadas pelo professor é importante "e requer estudos e conhecimentos tanto teóricos quanto práticos para atender o perfil e as necessidades individuais e coletivas de cada educando" (SILVA; MIGUEL, 2020, p. 882). O professor precisa conhecer as características de cada um dos seus alunos, escolhendo e adaptando materiais pedagógicos de acordo com cada um.

Para que o professor possa selecionar práticas educativas adequadas, é necessário que tenha qualificação profissional, sendo a qualificação "imprescindível para identificar as dificuldades e limitações dos estudantes em sala de aula, bem como propor alternativas inovadoras para a obtenção do conhecimento" (SILVA; MIGUEL, 2020, p. 882). Por meio de uma boa formação, o professor vai encontrando práticas diferentes para estar incluindo estes alunos, e desenvolvendo neles uma aprendizagem realmente significativa.

Portanto, é importante que o professor reveja a sua forma de ensinar, deixe de trabalhar de maneira homogênea e passe a trabalhar de forma heterogênea, já que seu grupo apresenta características diferentes. Para que exista realmente a inclusão escolar, é preciso desenvolver estratégias inclusivas e significativas, nas quais todos sejam envolvidos no processo educativo de inclusão.

2.3 AUTOEFICÁCIA DOS DOCENTES E AS DIFICULDADES PSICOEMOCIONAIS PERANTE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[3]De acordo com o artigo 1º do Projeto de Lei 100/17, da Assembleia Legislativa do Amazonas, ficam os estabelecimentos estaduais de ensino, sejam eles públicos ou privados, obrigados a manter auxiliares de vida escolar, para auxílio aos alunos deficientes físicos, em sua estrutura, no âmbito do Estado do Amazonas.

O estudo da autoeficácia nos remete ao estudo da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura, para a qual o seu elemento central é a Teoria da Autoeficácia. A autoeficácia corresponde às crenças que o indivíduo possui a respeito de suas capacidades, com a finalidade de organizar e executar as ações necessárias para a produção de determinadas realizações (BANDURA, 1997).

As crenças de autoeficácia docente para Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2002, p. 783) são o "julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados". Quer dizer, o comportamento do professor está relacionado à sua capacidade e habilidade de promover aprendizagens que sejam significativas aos estudantes.

As melhores habilidades podem ser invalidadas por dúvidas pessoais sobre a própria capacidade de realização e, por isso, pessoas diferentes com habilidades semelhantes ou a mesma pessoa em circunstâncias distintas podem exibir desempenhos extremamente variados. Da mesma forma, indivíduos altamente talentosos podem apresentar realizações que estejam aquém de suas capacidades, quando suas crenças de autoeficácia estão deterioradas (BANDURA, 1997).

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

Dessa forma, podemos dizer que a autoeficácia docente é a avaliação que o professor faz das suas próprias capacidades tanto para ensinar como também para motivar todos os alunos nesse processo, independentemente das dificuldades que cada um deles possa apresentar (BANDURA, 1997).

As crenças de autoeficácia dos professores podem afetar a atividades relacionadas ao processo, tanto de maneira geral quanto específica (BANDURA, 1997). Isto quer dizer que os docentes que acreditam em suas capacidades 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).

A autoeficácia é consolidada, especificamente, através de quatro linhas de pensamento: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão verbal ou social e estados fisiológicos

e afetivos. Essas quatro formas de como a autoeficácia se expressa não são absorvidas de forma mecânica, todavia estão sujeitas ao processamento cognitivo que o indivíduo realiza a respeito delas (BANDURA, 1997; NAVARRO, 2007).

As experiências de domínio dizem respeito a fonte de maior impacto e representa as vivências do indivíduo, permitindo-o interpretar os resultados de seu desempenho e, ao mesmo tempo, se autoavaliar, desenvolvendo crenças a respeito de sua capacidade e como lidam com situações símiles com quais vivenciou (BANDURA, 1997).

As experiências vicárias retratam a maneira observacional de outras pessoas atuando durante sua práxis, de maneira a propiciar a aquisição de competências e a comparação com os sucessos do outro (BANDURA, 1997).

A persuasão verbal ou social diz respeito às informações que o indivíduo recebe de outros com relação as suas capacidades (BANDURA, 1997).

Os estados fisiológicos e afetivos determinam as influências de aspectos psicoemocionais como: estado de humor, autorregulação, fatores estressores, nível de esgotamento, angústias, inseguranças, entre outros, o que significa que aumentar o bem-estar emocional e o estado físico favorece as crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997; ANDREU; PALLARÉS; JUÁREZ, 2004).

Os grandes percalços presentes no processo de ensino-aprendizagem são compreendidos pelos professores com crenças robustas, a partir de suas capacidades docentes, como entraves que podem vir a ser superados, a depender apenas da engenhosidade e do acréscimo de esforço, ao invés de transferir a responsabilidade pelo insucesso da aprendizagem no estudante (BANDURA, 1997). Dentre os desafios que os educadores precisam enfrentar, salienta-se a inclusão escolar, largamente amparada pela legislação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); no entanto, ela se encontra longe de se efetivar com qualidade e garantia de aprendizagem e desenvolvimento para todos (CARVALHO, 2016).

Na figura 1, podemos ver vários fatores que promovem a eficiência docente que ajudam a melhorar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que esse processo ocorra com sucesso. Porém, podem-se perceber também na figura elucidações correlacionadas ao bom desempenho do professor em função do seu bem-estar psicoemocional. Todas essas questões influenciam na eficiência não só do seu trabalho, mas também no desempenho do ensino e aprendizagem dos discentes em sala de aula.

Figura 2 – Fatores promotores de eficiência docente

Fonte: Ferreira; Gaspar (2016).

Vários são os desafios enfrentados pelos professores em sua prática pedagógica, como: turmas com muitos estudantes, carga horária excessiva, indisciplina, baixos salários, entre outros. Então, além de todas as situações que pode encontrar na sala de aula, o professor tem outro contexto fora dela, precisando demonstrar elevada autoeficácia e resiliência para enfrentá-las.

Dependendo do contexto que o professor está inserido, ele vai apresentar formas diferentes de vivenciar a realidade da profissão, "assim, que os sentidos atribuídos por cada docente à inclusão revelam formas individualmente sociais de sentir e compreender a realidade" (VENÂNCIA; FARIA; CAMARGO, 2020).

Pode-se perceber que as modificações ocorridas nas últimas décadas no contexto social alteraram significativamente o perfil do professor, as exigências pessoais e do meio em relação à eficácia de sua atividade. Nos últimos anos, outras funções passaram a ser derivadas ao professor, o que acaba sobrecarregando as atividades cotidianas desse profissional.

Esteve (1999, p. 46) diz que os indicadores do mal-estar docentes são os "fatores principais: recursos materiais e condições de trabalho; violência nas instituições escolares; o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor".

Para Iaochite *et al.* (2011, p. 828):

> As crenças favorecem ao engajamento e à motivação dos professores para vencer ou tornar as adversidades administráveis e conseguir algumas realizações, o inverso, isto é a desmotivação, o stress físico e psíquico, a exaustão, a baixa satisfação pessoal em relação ao trabalho são características que podem afetar consideravelmente as crenças de capacidades dos professores.

A autoeficácia docente desenvolve uma importante função na regulação do

comportamento do professor ao desempenhar influências sobre seu desempenho, dedicação e motivação aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Dentro da educação inclusiva, um professor com autoeficácia elevada para o trabalho pedagógico pode se sentir incapaz de ensinar um estudante da Educação Especial. 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).

De acordo com Navarro (2007), a autoeficácia é responsável por mediar a compreensão dos motivos pelos quais os docentes com habilidades símiles constroem desempenhos na prática docente de maneiras tão distintas quando possuem alta autoeficácia na sua prática docente. Consubstanciando o que fora dito anteriormente pelo autor sobre as diferenças entre professores de alta e baixa autoeficácia, Martins (2020) e Navarro (2007) trazem maiores informações sobre essas discrepâncias, sistematizadas no Quadro 3, abaixo.

Quadro 2 – Diferenças gerais entre professores com alta e baixa autoeficácia

Os professores com alta autoeficácia	**Os professores com baixa autoeficácia**
Sentem-se bem ensinando, com eles mesmos e com os alunos. Mostram grande entusiasmo com o progresso dos alunos.	Sentem-se frustrados ensinando e normalmente expressam seu desânimo e sentimentos negativos, quando falam sobre sua profissão.
Confiam em sua capacidade para influir na aprendizagem dos alunos.	Sentem-se *vazios*, quando trabalham com seus alunos, e sentem que não importa o esforço que coloquem; são incapazes de influir na aprendizagem dos alunos e de motivar a alguns deles.
Sentem-se envolvidos em um trabalho conjunto com os alunos, para alcançar as metas que ambos compartilham.	Sentem-se envolvidos em uma *luta* constante com os alunos, os quais concebem com metas e preocupações opostas às suas. Creem que estes pretendem impedir o trabalho e pôr obstáculos a seu esforço e motivação.
Envolvem os alunos na tomada de decisões relacionadas com os objetivos e as estratégias necessárias para consegui-los.	Impõem as decisões relativas às metas e estratégias de aprendizagem, sem que os alunos tomem parte no processo de tomada de decisões.
Sentem que seu trabalho com os alunos é importante e que exercem um efeito positivo em sua aprendizagem.	Sentem-se frustrados e desanimados com seu trabalho docente. Sentem que não podem *fazer nenhuma diferença* na vida de seus alunos e questionam o valor de seu trabalho.

Esperam que seus alunos progridam e, na maioria das ocasiões, os alunos respondem a essas expectativas.	Esperam que os alunos fracassem, que reajam negativamente a seu esforço docente, que manifestem problemas de conduta.
Sentem-se responsáveis de que os alunos aprendam e, se estes fracassam, refletem sobre suas próprias ações e o modo em que poderiam ter sido mais eficazes.	Situam nos alunos a responsabilidade da aprendizagem e, se estes fracassam, buscam explicações em termos de sua capacidade, antecedentes familiares, motivação e outras atitudes.
Planejam a aprendizagem dos alunos. Estabelecem metas para si e para os alunos e identificam estratégias para poder alcançá-las.	Tendem a carecer de metas específicas para seus alunos. Não têm clareza sobre o que pretendem que estes consigam e não planejam as estratégias docentes necessárias para alcançar os objetivos.

Fonte: Navarro (2007, p. 143).

Portanto, professores com confiança no que sabem e fazem diariamente no contexto educacional, é de grande importância para que o ensino-aprendizagem ocorra com qualidade, principalmente no cenário inclusivo, em que o professor precisa estar mais motivado e ter muito mais ferramentas para trabalhar com estes alunos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como corrente metodológica a pesquisa empírico-analítica. Os empiristas entendem que a ciência explica a fase observável da realidade, deixando o pesquisador neutro e imparcial através de uma análise descritiva e de cunho observacional com relação ao objeto que será avaliado.

Dessa forma, Martins (1994) afirma que esta abordagem apresenta em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados marcadamente quantitativos. Existe forte preocupação com a relação causal entre as variáveis e a validação da prova científica, que é buscada através de testes dos instrumentos, graus de significância e sistematização das definições operacionais.

Não é apenas um processo descritivo, mas também um processo observacional, no qual o pesquisador faz uma interpretação a partir da análise do objeto escolhido. A natureza desta pesquisa é quantitativa, que, conforme Zanella (2013, p. 95), "preocupa-se com representatividade numérica, isto é, com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Tem, portanto, o objetivo de generalizar os dados a respeito de uma população, estudando somente uma pequena parcela dela". E se caracteriza como descritiva, já que tem "como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2002, p. 42).

Este estudo tratou, portanto, de uma pesquisa aplicada, realizada por meio de uma escala psicométrica de cunho empírico-analítico, que quantifica a autoeficácia de práticas inclusivas realizadas pelo professor ao longo de sua experiência docente, com ajuda da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusiva (EEDPI, Anexo A) sendo ela de natureza quantitativa, observacional e descritiva.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com 37 professores de 32 escolas municipais do ensino fundamental I, as quais se encontram localizadas na Zona Oeste de Manaus, área com demandas expressivas no que tange a pessoas público-alvo da educação especial. Esta zona é a segunda mais extensa entre as regiões da cidade e nela encontram-se os três maiores bairros da cidade:

Tarumã-Açú, Tarumã e Ponta Negra. A escolha desses professores deu-se em função da oferta de salas de Atendimento Educacional Especializados (AEE) e aparato metodológico inclusivo de intervenção dentro e fora de sala de aula nessas escolas, indo, dessa forma, de encontro às demandas do público-alvo da educação especial, na respectiva zona. Essas Unidade de Ensino ofertam o Ensino Fundamental I, totalizando 32 escolas, do 1º ao 5º ano, nível Fundamental 1.

O nível e a presença de crianças público-alvo da educação especial na sala foram considerados fatores de inclusão desta pesquisa, embora algumas dessas escolas ofertem também outras modalidades de ensino no terceiro turno. A coleta foi realizada de forma on-line, preservando o contato entre pesquisador e participantes com relação ao contágio e intercorrências ainda dos efeitos da COVID-19.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi realizado com 37 professores de escolas públicas municipais localizadas no município de Manaus, estado do Amazonas. Dois professores que responderam ao formulário resolveram declinar da pesquisa, totalizando apenas 37 professores respondentes. Os professores participantes da coleta estão na faixa etária de 20 a 50 anos, de ambos os sexos, sendo 35 professores do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

Participaram da análise todos os professores regentes das salas do Ensino Fundamental I, dos turnos matutino e vespertino, que aceitaram através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), enviado para as escolas através da plataforma digital do *Google Forms*. Do total de 200 participantes, apenas 37 aceitaram participar da pesquisa.

Esta pesquisa tinha por expectativa consultar 200 professores do ensino fundamental I. Porém, foi realizada com 37 professores de escolas municipais do ensino Fundamental I que se encontram localizada na zona oeste de Manaus. No quadro abaixo podemos verificar informações acerca dos participantes:

Quadro 3 – 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
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	10

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Dentre os participantes, 10 estavam na faixa etária de 43 e 50 anos, enquanto os demais 27 estavam na faixa etária compreendida entre 25 e 40 anos. Com relação ao grau de escolaridade dos professores participantes da escala, 25 deles tinham especialização, no nível de pós-graduação, em áreas correlatas à Educação Inclusiva, e 10 em outras áreas da educação. Como critério de inclusão foi adotado: ser professor na modalidade de ensino Fundamental I e contar com o aparato estrutural metodológico e salas de recursos multifuncionais para práticas inclusivas dentro e fora dessas turmas, especificamente nas 32 escolas escolhidas.

3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Com o intuito de investigar a relação entre a autoeficácia e a aplicação de metodologias inclusivas com crianças do Ensino Fundamental I, os professores foram convidados a responder uma Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusiva (EEDPI), versão traduzida e adaptada do inglês *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP), para a realidade brasileira.

Esta escala avaliou o domínio do professor através de dois pontos principais: regência em sala de aula (concepção legal da educação inclusiva no país, estratégias utilizadas pelo docente perante as práticas); planejamento e colaboração (trabalho em conjunto aos familiares e demais membros da escola, habilidades para trabalhar conjuntamente a outros profissionais e planejamento de atividades).

A Escala de Eficácia (EEDPI) é constituída por dezesseis itens, nos quais os professores devem assinalar o grau de concordância ou discordância relativos às questões de eficácia na implementação de práticas inclusivas na regência de suas aulas, planejamento e colaboração com os demais profissionais da seara inclusiva na escola, utilizando uma escala Likert de seis itens: 1. (Discordo Totalmente), 2. (Discordo), 3. (Discordo Parcialmente), 4. (Concordo Parcialmente), 5. (Concordo) e 6. (Concordo Totalmente).

Através deste instrumento, buscou-se analisar a autoeficácia do docente enquanto mediadora da educação inclusiva, a fim de tentar comprovar sua autoeficácia para a escolarização das crianças público-alvo da educação especial.

Quadro 4 – Análise dos objetivos específicos a partir das questões norteadoras da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI)

Objetivo específico	Categoria analisada	Perguntas norteadoras da

		escala
Investigar a autoeficácia dos docentes na regência de suas aulas em Manaus, no contexto inclusivo;	Regência em sala de aula; Estratégias utilizadas pelo docente perante as práticas inclusivas.	1 – Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos. 2 – Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.
Descrever a autoeficácia dos docentes em Manaus perante o trabalho colaborativo e inclusivo junto aos demais profissionais das escolas e os pais.	Trabalho colaborativo com os demais profissionais da escola e pais.	1 – Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola. 2 – Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento). 3 – Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professores do AEE; intérprete de LIBRAS etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência em sala de aula. 4 – Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula.

Fonte: Perguntas da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) (MARTINS; CHACON, 2020), adaptada para efeito de comparação com os objetivos específicos pelo Autor (2022).

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização da pesquisa, um ofício foi enviado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED, Apêndice B), solicitando a sua anuência, da qual recebemos um parecer favorável por meio de um ofício (Anexo B) e da Carta de anuência (Anexo C), Em seguida, conversamos com os gestores para explicar-lhes os propósitos do estudo e pedir autorização para o envio do link (https://forms.gle/YzuFuQ755eRvdMq5A) pela plataforma digital *Google Forms* para

convidar os professores a participarem da pesquisa.

Após essa conversa com os(as) gestores(as), os contatos dos professores foram compartilhados com o pesquisador, para os quais foi enviado o link com a proposta do estudo de forma esmiuçada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com todas as especificidades legais exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), parecer de número 5.620.713 (Anexo C).

A coleta de dados foi realizada pela plataforma digital *Googles Forms* por ser mais flexível para os professores durante sua realização, uma vez que pode ser respondida a qualquer momento quando tivessem um tempo livre no contraturno ou no horário de HTP (Horário de Trabalho Pedagógico). Foi tomada essa medida preventiva, com o intuito de evitar a possibilidade de possíveis riscos de contágio entre pesquisador e participantes da pesquisa com o vírus SARS-CoV-2.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Para verificar a distribuição das respostas dos professores com relação à escala, foram empregadas as medidas descritivas de média, desvio padrão, mediana, intervalo interquartil, frequência absoluta e relativa. Todas as medidas foram utilizadas para cada item do instrumento, a partir do instrumento geral e para cada dimensão. Todas as análises foram realizadas utilizando a linguagem de programação R, versão 4.2.1. A programação R refere-se a um software de código aberto, com linguagem de programação especializada em estatística, análise de dados e gráficos. Ele é amplamente utilizado por cientistas de dados, estatísticos e analistas de negócios para realizar análises avançadas de dados, construir gráficos e visualizações dos resultados obtidos, desenvolvendo, assim, modelos estatísticos com proficiência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, estabeleceremos um diálogo entre os participantes da pesquisa, pesquisador e alguns teóricos, a fim de descrever a autoeficácia dos docentes durante a regência de suas aulas em Manaus no ano de 2022, através da aplicação da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI). Era previsto inicialmente investigar 200 professores, todavia 37 professores acessaram e responderam o link, e, portanto, tivemos um total de 37 professores participantes da pesquisa. A aplicabilidade da Escala necessitou de 2 meses para que o questionário fosse respondido pela plataforma digital *Google Forms*.

Na tabela a seguir, podemos observar os valores descritivos para os itens na dimensão de Regência em Sala de Aula. Para esta dimensão, o item com maior média nas respostas foi o item a7. Vale ressaltar, que foi levado em consideração um percentual acima de 80% para professores considerados com elevada autoeficácia na escala aplicada, a partir das duas dimensões avaliadas. Esse percentual foi avaliado através da somatória percentual das respostas "concordo totalmente" e "concordo". A resposta "concordo parcialmente" demonstrou neutralidade e/ou incerteza, logo não foi levada em consideração na somatória, bem como as três que se referiam à discordância do que foi proposto na escala, "discordo", "discordo parcialmente" e "discordo totalmente". O esperado para que o professor apresentasse uma elevada autoeficácia seria de 80 a 100%. Uma média autoeficácia de 50 a 79% e uma baixa autoeficácia apresentaria o percentual abaixo dos 50%.

Cabe ressaltar que os docentes cujas crenças estão pautadas em suas capacidades 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).

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
a14	37	3	6	5	5	5	0	5.00	0.74

Q1: Primeiro quartil; Q3: Terceiro quartil; dp: Desvio padrão; Iqr: Intervalo interquartil.
Fonte: Elaborada pelo Autor.

Com relação ao questionário da Escala sobre a eficácia dos docentes durante a regência

de suas aulas em Manaus, 72,9% dos professores concordaram que conseguiam deixar claras suas expectativas com relação aos alunos. É muito importante que o professor tenha de maneira clara os objetivos de sua aula, para assim também deixar claro aos alunos o que os docentes esperam deles. Com base na eficácia demonstrada através de um percentual que está próximo à média na Escala, é notório que esse professor demonstra em sua regência de sala uma autoeficácia moderada, lidando de modo aceitável com as experiências vivenciadas nesse espaço de convivência junto aos alunos, embora exista a possibilidade de aumentar esse percentual a partir de uma crença baseada na autoconfiança. As crenças de autoeficácia dos professores podem afetar as atividades relacionadas ao processo de escolarização, tanto de maneira geral quanto específica (BANDURA, 1997). Isto quer dizer que os docentes que acreditam em suas capacidades 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).

A segunda pergunta questionava se o professor era capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento, e 59,4% concordaram que podiam acalmar alunos que eram perturbadores, se o professor não consegue acalmá-los eles podem tumultuar e dispersar o grupo, vindo a comprometer o rendimento dos alunos de uma forma geral. Ressalta-se, dessa forma, que o domínio de sala desses professores, em Manaus, durante a intervenção realizada, foi abaixo do esperado, representando uma autoeficácia docente de caráter mediano.

A próxima pergunta referente à eficácia dos docentes durante a regência indagava se o professor conseguia avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que havia ensinado, e 67,5% dos professores concordaram, demonstrando a capacidade relativa dos professores em reter a atenção dos alunos no que tange ao ensino e aprendizagem dos educandos. Apresentando uma autoeficácia docente dentro da média.

A pergunta a6 inqueria ao professor se ele conseguia propor desafios adequados aos alunos muito capazes, e 67,6% concordaram, apontando que o docente apresenta uma autoeficácia mediana ao transmitir os diversos saberes, bem como ofertá-los segundo as especificidades de cada aluno.

A pergunta a7 foi a que obteve o percentual mais alto da avaliação. Indagou-se se o professor tinha confiança na sua habilidade de evitar ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula, e 78,4% concordaram que conseguiam evitar a ocorrência de comportamentos que perturbavam em sala, sabendo lidar com moderação no que diz respeito às competências socioemocionais dos discentes, embora demonstre um número abaixo do esperado para professores com alta autoeficácia, o percentual ainda representa uma média

autoeficácia docente. Esse é um dado significativo no processo de autoeficácia desses professores analisados.

A pergunta a11 referia-se à capacidade do professor de fazer com que as crianças seguissem as regras da sala de aula, e 67,5% concordaram, o que mostra mais uma vez a tentativa, ainda tacanha, desse professor de mediar um grupo heterogêneo, plural, diversificado e com realidades díspares, como a sala de aula na esfera pública. Apresentando uma autoeficácia média na referida pergunta.

A última pergunta referente à eficácia dos docentes durante a regência de suas aulas em Manaus foi a a14, que indagava se o professor tinha confiança em sua habilidade de fazer com que os alunos trabalhassem juntos em pares ou em pequenos grupos, e 83, 8% dos professores concordaram. Isso indica uma autoconfiança desse profissional com relação ao trabalho que desempenha. Segundo Borges (2011, p. 18) "Os pares educadores são modelos positivos e têm mais sucesso na transmissão de informação do que os profissionais, atendendo a que os indivíduos tendem a identificar-se com os seus pares". Apresentando, aqui, uma elevada autoeficácia docente dentro desse item a nível percentual.

Assim, para a dimensão de regência em sala de aula, podemos observar que os professores apresentaram uma autoeficácia dentro da média, já que a maioria dos itens corresponderem a um percentual acima de 50% e abaixo de 80% para concordo e concordo plenamente. Com exceção da pergunta a14, a qual apresentou uma elevada autoeficácia docente nos dados aqui apresentados.

Na sequência, temos os valores descritivos para as respostas dos professores na segunda dimensão do instrumento, a dimensão de Planejamento e Colaboração. Além disso, o item com maior média percentual nas repostas 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
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.

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Foram realizadas, no total, 8 perguntas sobre a segunda dimensão do instrumento, a de Planejamento e Colaboração. A primeira foi a a3, que obteve o percentual mais elevado na avaliação. Ela se referia se o professor conseguia fazer com que os pais se sentissem à vontade para ir até a escola, e 89,1% concordaram, o que salienta a ideia de que os pais se sentem à vontade de ir até a escola e são copartícipes do acompanhamento escolar da criança. Este é um dado relevante, cuja notoriedade representa alto desempenho das crianças em função da acolhida colaborativa realizada pelos professores aos pais. Representando, assim, uma elevada autoeficácia docente para esse item especificamente, pois apresenta um percentual acima dos 80%.

A próxima pergunta sobre esta dimensão era a a4, que indagava se o professor conseguia auxiliar a família para que ajudassem seus filhos a ter um bom desempenho na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento), totalizando 68,1% de concordância dos professores, ou seja, eles acreditam que conseguem auxiliar de forma relativa à oferta de suporte da família aos filhos em conquistas cognitivas significativas na escola. Com professores totalizando uma autoeficácia mediana para esse item. Segundo Barros, Pereira e Goês (2007), é importante que os pais acompanhem os filhos, ajudando-os a monitorizar os progressos e dificuldades e a relacionar essas mudanças com as suas novas atitudes, facilitando o aumento da autoeficácia parental e da autonomia na identificação e resolução dos problemas educacionais futuros.

A pergunta a9 questionava se o professor tinha confiança na sua capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiências, com 51,3%, trazendo a ideia de uma autoeficácia mediana dentro da análise fatorial analisada. Para Galdino (2021, p. 33), "o fortalecimento de vínculos entre escola e família é importante, tendo nos pais aliados imprescindíveis para que os docentes implementem ações pedagógicas na escola e os genitores as acompanhem e deem prosseguimento em casa". Esse é um ponto nevrálgico e de vital importância a ser salientado, uma vez que os pais não podem e nem devem depositar a responsabilidade do acompanhamento escolar dos seus filhos, público-alvo da educação especial, exclusivamente aos docentes. Este é um trabalho colaborativo e precisa ter continuidade em casa.

A pergunta a10 indagava se o professor tinha confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas, com 48,6%, representando assim uma baixa autoeficácia docente no

tocante ao percentual do fatorial analisado. Para Galdino (2021, p. 35), “é necessário que se adote estratégias pedagógicas de ensino, que permitam atrair a atenção e a curiosidade do aluno, respeitando sempre a existência de necessidades singulares, onde ferramentas estimulantes de aprendizado fazem toda diferença”. Através do percentual comprovou-se que nem sempre o professor está seguro das atividades a respeito das especificidades de cada aluno público-alvo da educação especial. O profissional da educação não consegue, assim como um psicólogo, ter o domínio de todas as técnicas específicas para dar conta de cada demanda que lhe é apresentada dentro de sala. Porém, é cabível que esse profissional peça ajuda à comunidade escolar no tocante a essa necessidade, a fim de que ele consiga dar conta das competências socioemocionais, necessárias, para o bom desempenho das crianças público-alvo da educação especial. O trabalho colaborativo entre professores e demais profissionais que compõem a educação ainda é um desafio a ser transposto.

Outra pergunta que se referia a esta dimensão era a a12, abordando se o professor conseguia trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes, especialistas, professor do AEE, intérprete de libras etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiências, e 62,1% vieram de encontro a esse percentual, ou seja, professores com autoeficácia mediana. Segundo Silva e Miguel (2020, p. 882), “o conhecimento compartilhado no ambiente escolar agrega eficácia à prática docente e intensifica a apropriação do conhecimento dos alunos”. Indo de encontro ao que foi dito anteriormente, este é um ponto delicado, possibilitando demonstrar através do percentual certa resistência por parte dos professores em trabalhar de forma colaborativa, não se permitindo estarem abertos a novas experiências e contribuições com os demais profissionais que congregam a comunidade escolar.

A pergunta a13 indagava se o professor era capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula, e expressaram o percentual de 75,6%, representando professores com autoeficácia mediana. Segundo Macêdo (2018, p. 7), “para que a aprendizagem seja mais sólida é importante que o professor dialogue com os demais funcionários da escola, com os alunos e pais e, principalmente com o diretor o qual é responsável por orientar o trabalho docente”. A consciência de que a comunidade escolar é copartícipe do processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial não é algo novo, salientando a necessidade de uma educação voltada para descontruir tudo que for contrário a essa nova realidade sobre a inclusão, exigindo de todos a construção de um comportamento inclusivo dentro e fora das paredes da escola.

A penúltima questão, a15, indagava se o professor era capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada e desempenho etc.), e 75,6% concordaram que sim, que utilizavam uma variada gama de estratégias avaliativas. Representando uma autoeficácia docente mediana. Para Papim, Araújo, Paixão e Silva (2018, p. 18),

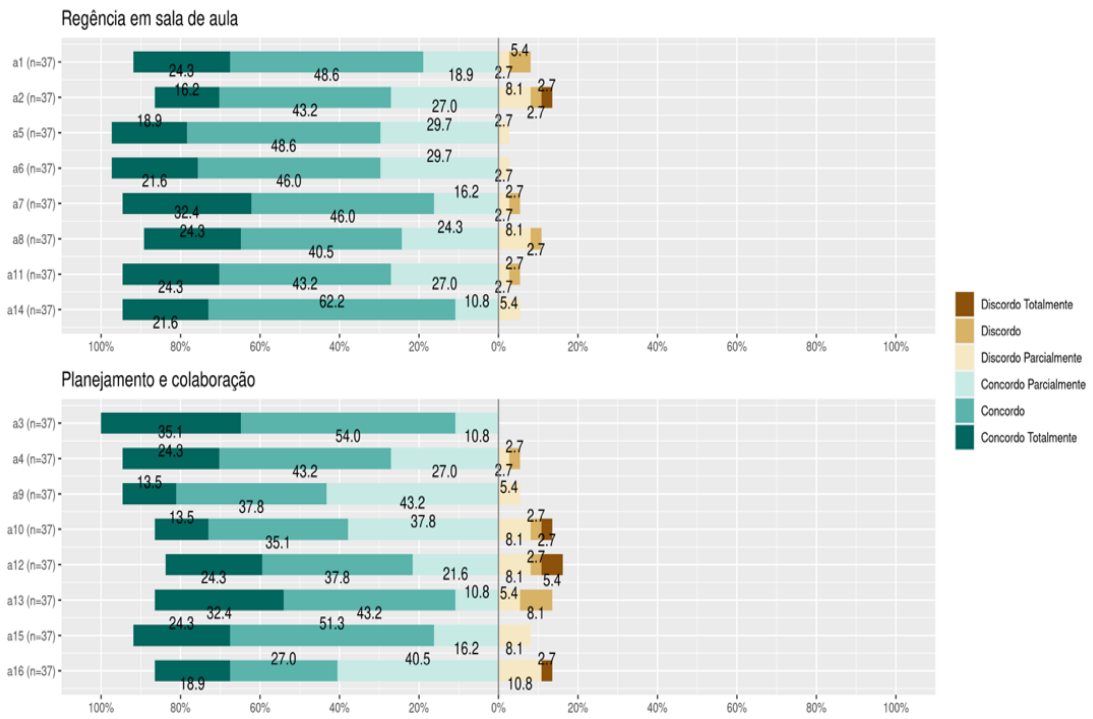
> O professor deve ter as estratégias para realizar uma metodologia satisfatória que seja inclusiva. Para isso, a instituição educativa deve ser ativamente participante da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, com diferentes tipos de ensino e avaliação, segundo suas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

Questionados se tinham confiança em fornecer informações sobre as leis e políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiências às pessoas que conhecem pouco desse assunto, 45,9% dos professores concordavam que, parcialmente, tinham confiança em fornecê-las. Ou seja, isso expressa a baixa autoeficácia docente no tocante a este item em particular.

Assim, para a dimensão do instrumento referente ao Planejamento e Colaboração, pôde-se observar que os professores obtiveram também uma autoeficácia dentro da média percentual para a maioria das perguntas, com exceção da pergunta a3, onde os professores apresentaram uma elevada autoeficácia para esse quesito.

Na figura a seguir, temos as distribuições das 6 respostas Likert para cada pergunta, separadas pelas duas dimensões do instrumento. Nota-se que, nas duas dimensões e através das respostas coletadas, a autoeficácia dos docentes permeou num achado mediano a respeito do que se era esperado, uma vez que esses professores contavam com um aparato de recursos nas escolas escolhidas para a pesquisa, ressaltando que elas dispõem de salas de recurso multifuncional, metodologias e projetos específicos para realizar a inclusão com os alunos público-alvo da educação especial. Isso indica que todos os professores tendenciaram a marcar respostas que levaram a uma autoeficácia ainda a ser trabalhada, apontando para uma autoavaliação que culminou numa necessidade de aperfeiçoar a eficácia nas práticas de inclusão dentro de sala de aula, bem como apresentar recursos para que a autoeficácia desse profissional seja suplantada e um esforço significativo para trabalhar com os demais profissionais da comunidade escolar seja incentivado, com o intuito de realizar a inclusão na sua totalidade.

Figura 2 – Distribuição de frequência das respostas para as dimensões: Regência em sala de aula e Planejamento e Colaboração



Fonte: Elaborada pelo Autor.

A partir do que foi dito e expresso na figura acima, observou-se que o percentual das duas dimensões não atingiu uma elevada autoeficácia, mas ficou num patamar mediano, expressando assim a necessidade de investir em mais ações que possam aumentar sua autoeficácia.

Navarro (2007) assevera que a autoeficácia seria responsável por mediar e compreender os motivos pelos quais os docentes com habilidades símiles constroem desempenhos na prática docente de maneiras tão distintas quando possuem alta autoeficácia na sua prática docente. Assim, considerando que os professores não demonstraram uma autoeficácia elevada, o processo de inclusão pode estar comprometido, pois isto é um indicativo de dificuldades no desenvolvimento de práticas inclusivas.

Outra inferência relevante demonstrada nos achados da pesquisa é que, embora o lugar tenha oportunizado um espaço com todo o aparato para realizar a inclusão, isso não foi um fator de impacto para expressar, a partir das crenças dos docentes, uma elevada autoeficácia nos professores da zona oeste de Manaus.

.

5 CONCLUSÃO

A realização desta investigação teve como foco a autoeficácia dos docentes durante a regência de suas aulas, perante o trabalho colaborativo e inclusivo junto aos demais profissionais das escolas com o intuito de colaborar para a implantação de uma educação de qualidade e inclusiva.

Com relação ao primeiro objetivo específico desse estudo, **investigar a autoeficácia dos docentes durante a regência de suas aulas em Manaus**, percebe-se que os professores apresentaram níveis moderados de autoeficácia docente, pois apresentaram uma pontuação mediana na "Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas" ao longo da pesquisa. Os professores relevaram uma crença moderada a respeito da regência de suas aulas ao acalmar parcialmente os alunos perturbadores dentro de sala; conseguiam avaliar a partir das suas percepções um percentual mediano na compreensão do aluno em relação ao que havia ensinado; necessitam aumentar o índice para propor desafios adequados aos alunos muito capazes; tinham capacidade relativa de fazer com que as crianças seguissem as regras da sala de aula; e a autoconfiança ainda a ser reforçada, através de suas crenças, no quesito: habilidade de fazer com que os alunos trabalhassem juntos em pares ou em pequenos grupos. Trazendo, por consequência, uma autoeficácia ainda a ser trabalhada durante a regência das aulas em Manaus, afetando no desempenho e escolarização desses alunos no contexto da inclusão.

No que se refere ao segundo objetivo específico: **descrever a autoeficácia dos docentes em Manaus perante o trabalho colaborativo e inclusivo junto aos demais profissionais das escolas**, os professores demostraram um nível abaixo do esperado a respeito da autoeficácia docente na realização de trabalho colaborativo e inclusivo. Os professores durante a pesquisa afirmam que, na escola, eles poderiam fazer com que os pais se sintam à vontade para ir até a escola, demonstrando alta eficácia exclusivamente nesse item; auxiliando as famílias para que ajudem seus filhos no desenvolvimento da escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento) de maneira comedida; apresenta uma confiança abaixo do esperado na sua capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiências; têm confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas; são capazes, segundo suas crenças, de realizar uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada e desempenho, etc.). O percentual apresentado não foi tão significativo no que tange à capacidade de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores além do regente), a fim de que o

processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial em sala de aula seja mais significativo. Por conseguinte, essa resistência transforma possibilidades em situações obliterantes no tocante ao desenvolvimento das capacidades e habilidades desse alunato.

Esta investigação apresenta grande relevância para Manaus, visto que nunca foi realizada a tabulação e quantificação de dados de autoeficácia dos professores desta cidade. E uma pesquisa desta magnitude corresponde à necessidade da alta valorização de uma prática docente adequada e confiante, ou seja, a autoavaliação destes profissionais está relacionada às habilidades de organizar e planejar ações para alcançar o sucesso do ensino de maneira coesa e colaborativa.

Assim, podemos concluir que existe uma relação que pode afetar na autoeficácia para a aplicação de metodologias inclusivas no Ensino Fundamental I, nas escolas da zona oeste de Manaus. Por meio do questionário da escala respondido pelos professores, encontrou-se uma relação ainda a ser trabalhada mediante o nível de autoeficácia docente percebida pelo professor e o nível de desempenho de aplicação de metodologias inclusivas. Todavia, percebeu-se também que, através de dados e informações impressas no quadro referente ao perfil dos professores participantes da pesquisa, os fatores “faixa etária” e “formação continuada vinculada à educação inclusiva” podem ter sido determinantes e de grande impacto naqueles que tiverem escores mais elevados no tocante a autoeficácia da população que foi apresentada na referida pesquisa realizada. Embora se tenha chegado à conclusão de que os resultados encontrados ainda estão bem distantes de uma autoeficácia elevada e significativa. Depreendendo a necessidade de conhecer os fatores intrínsecos que permeiam essa realidade ainda a ser trabalhada, em Manaus, na continuação desse estudo *a posteriori* no doutorado.

O comportamento evitativo dos professores em receber o link para participar da pesquisa e o não acesso dele geraram um dado expressivo a respeito da pesquisa em questão, ou seja, acredita-se na hipótese de que os participantes ficaram receosos ao responder sobre sua própria autoeficácia no tocante às práticas de inclusão, bem como o conhecimento sobre as políticas de inclusão atuais. Isto demonstraria insegurança e medo de se comprometer, de alguma forma, com os dados aqui apresentados. Vale ressaltar também, que muitos dos participantes declinarem desta pesquisa, creio eu, ocorreu pelo fato dela ser em regime on-line e por estar à época como coordenador do núcleo de gestão da Secretaria de Educação do Estado, causando assim não só receio, mas também desconforto nos participantes durante a intervenção da referida pesquisa.

Destarte, o olhar de cada professor para si mesmo, com a vontade desperta de se tornar um coautor do processo de formação do alunato, é *sine qua nom* para o processo de compreensão e melhoria da sua autoeficácia. Compreender a realidade emocional do público-alvo analisado nesta pesquisa também é uma presunção desse pesquisador que vos apresenta. Porém, esse próximo passo, será dado durante a realização do doutorado. Logo, em função do exposto, a autoeficácia dos professores avaliados, a partir da realidade da cidade de Manaus, ainda demonstra a necessidade de quebrar o paradigma a respeito do fortalecimento de suas crenças e o fortalecimento do potencial desses profissionais, a fim de assegurar um ensino mais significativo, equânime, inclusivo e de qualidade para a escola pública.

REFERÊNCIAS

ANNE, J. P. M. A. Gestão escolar e a participação da família na escola. V Conedu –Congresso Nacional de Educação.

ANDREU, L.; PALLARÉS, À; JUÁREZ, Ó. La incidência 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. L; 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.

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.

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. Plenatitude: 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.

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.

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.

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

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

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

NAVARRO, L. P. **Autoeficacia del professor universitário**: 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 importam. **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 Amazônida**, 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.

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, 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-Ocidental, ano 05, n. 07, 2017.

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

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "A AUTOEFICÁCIA DOCENTE PERANTE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I", cujo pesquisador responsável é o acadêmico Francisco Karyvaldo Magalhães Secundino. Nosso Objetivo Geral é investigar a relação entre a autoeficácia do docente e a aplicação de metodologias inclusivas no Ensino Fundamental I com o público-alvo da educação especial, nas escolas da Zona Oeste de Manaus; e os Objetivos Específicos são: (1) Investigar a autoeficácia dos docentes durante a regência de suas aulas em Manaus; (2) Identificar, em Manaus, a autoeficácia do professor frente ao uso de práticas inclusivas; (3) Descrever a autoeficácia dos docentes, em Manaus, perante o trabalho colaborativo e inclusivo junto aos demais profissionais das escolas. O estudo envolve todos os professores regentes das salas do Ensino Fundamental I dos turnos matutinos e vespertinos da Rede Municipal de Ensino. O(A) Sr.(a) professor está sendo convidado(a) porque entendemos ser de extrema importância para relatar sobre seu próprio desempenho perante as práticas inclusivas, bem como as angústias psicoemocionais enfrentadas na implementação dessas práticas, pois poderemos analisar o esforço do docente ao tentar realizar as práticas inclusivas na manutenção ou na melhoria do desempenho das habilidades dos discentes, bem como as lutas diárias enfrentadas na realização da inclusão dentro e fora da sala de aula.

O(A) Sr.(a) tem a plena liberdade de recusar a sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para a continuidade da pesquisa nas 45 escolas da Zona Oeste da Escola da Rede Municipal de Ensino. Por isso, caso aceite participar da pesquisa, aproveitaremos o seu HTP (Horário de Trabalho Pedagógico) para que seja respondida a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI), em regime on-line, através da Plataforma Google Forms. A avaliação consistirá na utilização da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI), que tem por objetivo avaliar a relação entre a autoeficácia docente e a

aplicação de metodologias inclusivas na regência de suas aulas com alunos do público-alvo da educação especial. O registro dos resultados obtidos da escala será gravado no computador, numa pasta específica e protegido por senha para guardar os arquivos eletrônicos catalogados, a fim de manter o sigilo das informações. Não haverá qualquer prejuízo à imagem dos participantes. O(A) Sr.(a) também pode obter informações sobre esta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM – cep.ufam@gmail.com.br. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, os riscos são: divulgação de dados confidenciais dos participantes, interferência na vida e na rotina, estigmatização, invasão de privacidade, possibilidade de constrangimento, desconforto, medo e vergonha ao responder o questionário. Esperamos obter os seguintes benefícios com esta pesquisa: (a) investigação entre a autoeficácia, a prática docente e metodologias inclusivas; (b) descrição da autoeficácia dos docentes com demais profissionais da escola.

Se julgar necessário, o(a) sr.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação na pesquisa, consultando, se necessário, a direção da escola, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr.(a), quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Por meio de depósito bancário saindo da conta do pesquisador. Também estão assegurados ao(à) Sr.(a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, ao Sr(a). Asseguramos ao (a) Sr.(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao (a) Sr.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr.(a) pode entrar com contato com a pesquisadora responsável **Francisco Karyvaldo Magalhães Secundino** a qualquer tempo para informação adicional no endereço telephone (92) 981619152, e-mail: karymagalhaes@hotmail.com; e com seu orientador **Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos** pelo telefone (92) 98402-2977, e-mail: jlibardoni@yahoo.com.br, ou no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, UFAM-Setor Sul- Mini Campus, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus-AM. O(A) Sr.(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 99171-2496, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é

um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Ressalta-se a importância do(a) Sr(a) guardar uma cópia deste documento eletrônico em seus arquivos, realizando o download **EM PDF OU IMPRIMIR ESTA PÁGINA DO TCLE, MARCANDO A OPÇÃO AO CLICAR NO BOTÃO ABAIXO** se concentra em participar da mesma nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Consentimento Pós–Informação

Eu,_____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, as quais serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ _____

Assinatura do participante Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – OFÍCIO À SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO – SEMED

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Ofício nº 01/2021 Manaus, 22 de outubro de 2021.

Ao Subsecretário da Secretaria Municipal de Educação – SEMED

SR. DR. VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR

Sr. Subsecretário,

Ao cumprimentá-lo cordialmente, solicitamos autorização institucional para realização do Projeto de Pesquisa, no âmbito do Mestrado, intitulado **"A AUTOEFICÁCIA DOCENTE PERANTE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I",** a ser realizado com professores de 45 escolas municipais da zona oeste de Manaus para responder a uma Escala Psicométrica de Eficiência Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI), desenvolvido pelo Mestrando Francisco Karyvaldo Magalhães Secundino, sob a orientação do Professor Doutor João Otacílio Libardoni dos Santos, o qual tem por objetivo analisar a percepção dos professores perante a implementação de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I da Zona Oeste de Manaus.

Na certeza de contarmos com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação, agradecemos antecipadamente a atenção e estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

_____

Francisco Karyvaldo Magalhães Secundino

Discente do PPGE/UFAM

Contatos:

E-mails: karymagalhaes@hotmail.com / jlibardoni@yahoo.com.br / jlibardoni@ufam.edu.br Telefones: (92) 98161-9152 / 98402-2977

ANEXO A – ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

APÊNDICE B - ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

Nome: _____

Data:_____

Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas

Este instrumento foi desenvolvido para ajudar a compreender a natureza dos fatores que influenciam o sucesso das atividades cotidianas de sala de aula para a criação de um ambiente inclusivo. Em uma sala de aula inclusiva, alunos de uma ampla variedade de capacidades e habilidades diversas aprendem em conjunto, com os recursos necessários disponíveis para professores e alunos.

Por favor, circule o número que melhor representa sua opinião sobre cada uma das afirmações.

Por favor, tente responder a todas as questões.

(continua)

	Item	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Discordo Parcialmente	4 Concordo Parcialmente	5 Concordo	6 Concordo Totalmente
		DT	D	DP	CP	C	CT
1	Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	1	2	3	4	5	6
2	Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhen-to.	1	2	3	4	5	6
3	Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.	1	2	3	4	5	6
4	Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento).	1	2	3	4	5	6
5	Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	1	2	3	4	5	6

(continuação)

	Item	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Discordo Parcialmente	4 Concordo Parcialmente	5 Concordo	6 Concordo Totalmente
		DT	**D**	**DP**	**CP**	**C**	**CT**
6	Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.	1	2	3	4	5	6
7	Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
8	Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
9	Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
10	Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas.	1	2	3	4	5	6
11	Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5	6

(continuação)

Item	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Discordo Parcialmente	4 Concordo Parcialmente	5 Concordo	6 Concordo Totalmente
	DT	**D**	**DP**	**CP**	**C**	**CT**
12 Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; intérprete de LIBRAS etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
13 Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
14 Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos *em pares* ou em *pequenos grupos*.	1	2	3	4	5	6
15 Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.).	1	2	3	4	5	6

(conclusão)

Item	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Discordo Parcialmente	4 Concordo Parcialmente	5 Concordo	6 Concordo Totalmente
	DT	**D**	**DP**	**CP**	**C**	**CT**
16 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.	1	2	3	4	5	6

Tradução e adaptação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale, (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2012).

ANEXO B – OFÍCIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO (SEMED)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Educação
Secretaria Municipal

Manaus
Prefeitura Municipal

OFÍCIO Nº 0668/2022-SEMED/GSGE

Manaus, 15 de agosto de 2022.

Ao Senhor
Francisco Karyvaldo Magalhães Secundino
Av. Coronel Teixeira, nº 6225, Cond. Reserva Inglesa – torre 3, apt. 1704 – Ponta Negra
Manaus/AM
Telefone: (92) 98161-9152
E-mail: karymagalhães@hotmail.com

Assunto: Recebimento da Carta de Anuência.

Prezado Senhor,

Com os nossos cumprimentos, considerando o teor do **Processo 2022.18000.18125.0.013047**, referente à solicitação de autorização para a realização da pesquisa de campo, solicitamos comparecimento nesta Secretaria Municipal de Educação para recebimento da Carta de Anuência.

Atenciosamente,

(Assinatura Digital)
VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR
Subsecretário de Gestão Educacional

Av. Mário Ypiranga Monteiro, 2549, Parque 10 de Novembro, CEP 69057-002
Telefone: **99962-4907 - 2º Andar - Sala 306**

PJDR

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA RECEBIDA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO (SEMED)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

2022.10000.10125.0.013047 (VOLUME 1) - 2022.10000.19301.9.151959 (Folha 56)

Educação
Secretaria Municipal

Manaus
Prefeitura Municipal

Subsecretaria de Gestão Educacional
Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa "**A AUTOEFICÁCIA DOCENTE PERANTE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I**", conduzida pelo **PROF. DR. JOÃO OTACÍLIO LIBARDONI DOS SANTOS** , associada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O Professor Doutor se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Manaus, 10 de agosto de 2022.

(Assinatura digital)
Anézio Ferreira Mar Neto
Diretor do Departamento de
Gestão Educacional / DEGE
Portaria nº 1826/2022 – GS/SEMED

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ANEZIO FERREIRA MAR NETO EM 11/08/2022 08:14:21
VERIFIQUE A AUTENCIDADE DESTE DOCUMENTO EM https://sigad.manaus.am.gov.br/verifica/verificacao.aspx INFORMANDO O CÓDIGO: 09883AC4

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AUTOEFICÁCIA DOCENTE PERANTE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I
Pesquisador: FRANCISCO KARYVALDO MAGALHAES SECUNDINO
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 60344422.5.0000.5020
Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.620.713

Apresentação do Projeto:
Um dos aspectos importantes para escolas inclusivas, é que os professores tenham uma boa formação, já que eles são agentes de mudanças. 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)."Pessoas com altos niveis de autoeficácia encaram tarefas difíceis como desafios a serem enfrentados; esforçam-se mais e são resilientes" (SELAU et al., 2019), isso quer dizer, que pessoas com autoeficácia sempre escolhem ações que consideram capazes de fazer, evitando caminhos que se julgam incapazes. Nesta área temos como principal nome Albert Bandura. Poucos trabalhos vêm sendo desenvolvidos nessa área, mas podemos citar a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale de Bárbara Martins e Miguel Chancon (2020), do qual usaremos a escala de eficácia (traduzida por eles) em nosso trabalho. Diante disso, é importante uma investigação centrada sobre as práticas inclusivas e o sentido de preparação dos professores para uma verdadeira inclusão educativa. Uma vez que elas ainda desafiam os professores a desconstruírem concepções e práticas, mesmo sendo postas em práticas há mais de duas décadas. A partir do exposto formulou-se a seguinte situação problema: Como os professores se percebem frente à implementação de práticas inclusivas no contexto do

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Ensino Fundamental I?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a percepção dos professores sobre sua competência na implementação de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I da Zona Oeste de Manaus.

Objetivo Secundário:

Investigar a autoeficácia da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. Identificar a autoeficácia do professor frente ao uso de metodologias de ensino inovadoras e suas aplicabilidades na construção do conhecimento perante a inclusão. Descrever a autoeficácia dos docentes perante ao trabalho colaborativo e inclusivo dos demais profissionais no processo de ensino e aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o/a pesquisador(a) responsável:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, tais como: divulgação de dados confidenciais dos participantes, interferência na vida e na rotina, estigmatização, invasão de privacidade, possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo e vergonha. É direito do participante da pesquisa de manter o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar sua intimidade, sua imagem e seus dados pessoais, sendo uma garantia de que essas escolhas de vida não sofrerão invasões indevidas, pelo controle público, estatal ou não estatal, e pela reprovação social a partir das características ou dos resultados da pesquisa, segundo a resolução número 510, de 2016, do Ministério da Saúde. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE constará no arquivo da escala de EDPI junto à plataforma digital do Google Forms, segundo cita o item 1.2 da Carta 01/2021-CONEP. Os registros dos resultados obtidos da escala serão gravados no computador, numa pasta especifica e protegida por senha para guardar os arquivos eletrônicos catalogados, a fim de manter o sigilo das informações. Não haverá qualquer prejuízo à imagem dos participantes, segundo o que versa no item 1.2.1 da Carta 01/2021- CONEP. Será de responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa no ambiente virtual. Uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador responsável fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem" (item 3.2. da Carta 01/2021-CONEP). Os registros de consentimento

livre e esclarecido que sejam gravados nos bancos de dados da plataforma Google também serão apagados. O pesquisador responsável fará o download dos dados, evitando manter os mesmos em quaisquer plataformas virtuais, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Benefícios:

A investigação da autoeficácia da relação professor-aluno no processo de Ensino-aprendizagem, garantindo uma melhora significativa desse processo de inclusão dentro de sala de aula; (b) descrição da autoeficácia dos docentes com demais profissionais e angústias psicoemocionais perante a prática da educação inclusiva, a fim de auxiliar esse profissional no seu processo de formação; (c) identificação da autoeficácia do professor frente ao uso de metodologias de ensino inovadoras, ofertando metodologias diversificadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

Esta pesquisa será realizada nas 56 escolas municipais do ensino Fundamental I que se encontram localizadas na zona oeste de Manaus. Esta zona é a segunda mais extensa entre as regiões da cidade e nela encontram-se os três maiores bairros da cidade: Tarumã-Açú, Tarumã e Ponta Negra. A escolha dessas escolas foi em função da demanda de práticas inclusivas a serem realizadas nessa zona pelos professores, uma vez que há um número expressivo de alunos com necessidades educacionais especiais. O estudo será realizado em 56 escolas públicas municipais localizadas no município de Manaus, estado do Amazonas. As escolas encontram-se na zona oeste da cidade e ofertam o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Participarão da análise da escala todos os professores regentes das salas do Ensino Fundamental I dos turnos matutinos e vespertinos. Com o intuito de investigar a relação entre a autoeficácia e a aplicação de metodologias inclusivas com crianças do Ensino Fundamental I, os professores serão convidados a responder uma Escala Psicométrica de Eficiência Docente para Práticas Inclusiva (EEDPI), que é uma versão traduzida e adaptada do inglês Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) para a realidade brasileira.A escala de autoeficácia EEDPI é constituída por dezoito itens, nos quais os professores devem assinalar o grau de concordância ou discordância relativamente às questões de autoeficácia na implementação de práticas inclusivas, utilizando uma escala de seis itens: 1. (Discordo Totalmente), 2. (Discordo), 3. (Discordo Parcialmente), 4. (Concordo Parcialmente), 5. (Concordo) e 6. (Concordo Totalmente).6.5 Procedimentos de coleta de dados para a realização da pesquisa, um ofício foi enviado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, pedindo anuência com relação à pesquisa a ser realizada (Anexo 1). Em seguida, será acordado com os gestores, através da carta de anuência expedida pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, para

explicar os propósitos do estudo e pedir autorização, a fim de convidar os professores a participarem da pesquisa. Após essa conversa com os gestores, haverá uma conversa com os professores, na qual será explicado também a que se propõe o estudo, e que a coleta de dados será realizada através da plataforma digital Googles forms, a qual será enviada via whatsapp aos professores. Foi escolhida esta forma de coleta de dados por ser mais flexível aos professores durante sua realização, já que podem fazer a qualquer momento quando tiverem com tempo livre no contraturno ou no horário de HTP (Horário de Trabalho Pedagógico). Termo de declaração livre e esclarecido aos participantes da pesquisa (Anexo 2). Não haverá necessidade de termo de assentimento na referida pesquisa. Para analisar os dados coletados da "Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas" (EEDPI), os dados serão sistematizados através da planilha eletrônica Microsoft Excel, do pacote Office, versão 2013, tabelas, gráficos, infográficos, desvio padrão edemais análises estatísticas serão realizadas, através do pacote estatístico IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS), em sua versão 22.0.Quando se elabora protocolos de pesquisa de alta qualidade, é necessário estabelecer critérios de inclusão e exclusão. Podemos definir, segundo Patino e Ferreira (2018, p. 84):Critérios de inclusão como as características-chave da população alvo que os investigadores utilizarão para responder à pergunta do estudo. [...] Por outro lado, critérios de exclusão são definidos como aspectos dos potenciais participantes que preenchem os critérios de inclusão, mas apresentam características adicionais, que poderiam interferir no sucesso do estudo ou aumentar o risco de um desfecho desfavorável para esses participantes. Nesta pesquisa, será tomado como fator de inclusão, os professores que responderem a escala.

Hipótese:

H1: A autoeficácia da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem sofre defasagem em função das angústias enfrentadas pelos professores em sala de aula ao realizar a inclusão.H2: A autoeficácia do professor frente ao uso de metodologias de ensino inovadoras tem sido cada vez mais difícil em função da baixa formação dos professores no que tange à educação inclusiva.H3: A autoeficácia dos docentes com outros profissionais para que haja a inclusão de maneira significativa na escola pública do Amazonas vem sendo cada vez mais difícil de ocorrer.

METODOLOGIA PROPOSTA

Iniciamos o estudo com uma revisão sistemática de teses e dissertações defendidas no Brasil, com o objetivo de sistematizar conhecimento produzidos no território nacional sobre autoeficácia docente e as práticas inclusivas. Tal procedimento utilizou para consulta o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo-se como descritores: autoeficácia e práticas educativas inclusivas, sendo considerado o que foi

produzido nos últimos 4 anos, ou seja, de 2017 a 2021.Foi contabilizado somente um trabalho do ano de 2018 na BDTD. Assim, podemos perceber a carência de trabalhos nesta área, mostrando como o mesmo é relevante para conhecer qual a percepção dos professores sobre sua competência na implementação de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I da Zona Oeste de Manaus. Esta pesquisa tem como corrente metodológica a pesquisa empírico-analítica. Os empiristas entendem que a ciência explica a fase observável da realidade, deixando o pesquisador neutro e imparcial através de uma análise descritiva e de cunho observacional com relação ao objeto que será
avaliado. Dessa forma, assevera (Martins, 1994) que esta abordagem apresenta em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados marcadamente quantitativas. Existe forte preocupação com a relação causal entre as variáveis e a validação da prova científica, que é buscada através de testes dos instrumentos, graus de significância e sistematização das definições operacionais. Sendo não apenas um processo descritivo, mas também um processo observacional, no qual o pesquisador faz uma interpretação a partir da análise do objeto escolhido. A natureza desta pesquisa é quantitativa, que conforme Zanella (2013, p. 95) este método "preocupa-se com representatividade numérica, isto é, com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Tem, portanto, o objetivo de generalizar os dados a respeito de uma população, estudando somente uma pequena parcela dela". E também se caracteriza como descritiva já que a mesma tem "como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2002, p. 42). Este estudo tratará, portanto, de uma pesquisa aplicada, realizada por meio de uma escala psicométrica de cunho empírico-analítico, sendo a mesma de natureza quantitativa, observacional e descritiva. Escala Psicométrica de Eficiência Docente para Práticas Inclusiva (EEDPI). Coleta de dados será realizada através da plataforma digital Googles forms, a qual será enviada via
whatsapp aos professores. Para analisar os dados coletados da "Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas" (EEDPI), os dados serão sistematizados através da planilha eletrônica Microsoft Excel, do pacote Office, versão 2013, tabelas, gráficos, infográficos, desvio padrão e demais análises estatísticas.

Critério de Inclusão:

Nesta pesquisa, será tomado como fator de inclusão, professores de 45 escolas da rede pública de ensino, da rede municipal de ensino, na modalidade de ensino Fundamental I, de ambos os sexos, faixa etária de aproximadamente 20 a 50 anos, as escolas estão localizadas na zona oeste de Manaus e os docentes costumam utilizar práticas inclusivas em suas turmas.

Critério de Exclusão:

E os fatores de exclusão, serão: professores que trabalham nas modalidades de ensino Infantil, Fundamental II, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), faixa etária discrepante da estipulada na pesquisa, professores que estiverem de licença médica e/ou afastados.

Metodologia de Análise de Dados:

Para analisar os dados coletados da "Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas" (EEDPI), os dados serão sistematizados através da planilha eletrônica Microsoft Excel, do pacote Office, versão 2013, tabelas, gráficos, infográficos, desvio padrão e demais análises estatísticas serão realizadas, através do pacote e Office, versão 2013.

Desfecho Primário:

Este trabalho por ser um tema atual e com poucos trabalhos desenvolvidos a respeito no Brasil, além disso, essa investigação pretende contribuir com discussões sobre esta temática que se apresenta na realidade Amazônica, ajudando assim a analisar se os professores realmente possuem autoeficácia no uso de metodologias no ensino de inclusão. A relevância para a comunidade científica concentra-se na aplicabilidade de uma escala psicométrica para analisar e diagnosticar o desempenho das práticas inclusivas realizadas pelos docentes na capital do estado do Amazonas.

Desfecho Secundário:

Tendo como fator de relevância social, o fato desta pesquisa em desempenhar um achado significativo no que tange a eficácia desses profissionais docentes perante as práticas inclusivas dentro da sala de ensino regular e os possíveis desafios encontrados para realizar a inclusão.

Tamanho da Amostra no Brasil: 800

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um Projeto de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM, Linha de Pesquisa 4: Educação e Inclusão no Contexto Amazônico intitulado A AUTOEFICÁCIA DOCENTE PERANTE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I, pesquisador FRANCISCO KARVVALDO MAGALHAES SECUNDINO. Orientador Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos. Tem como objetivo primário: Analisar a percepção dos professores sobre sua competência na implementação de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I da Zona Oeste de Manaus; e objetivo secundário: Investigar a autoeficácia da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem; Identificar a autoeficácia do professor frente ao uso de metodologias de ensino inovadoras e suas aplicabilidades na construção do conhecimento perante a inclusão; Descrever a autoeficácia dos docentes perante ao trabalho colaborativo e inclusivo dos demais profissionais no

processo de ensino e aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais. Segundo informado pelo pesquisador, trata-se de uma pesquisa empírico-analítica. Os empiristas entendem que a ciência explica a fase observável da realidade, deixando o pesquisador neutro e imparcial através de uma análise descritiva e de cunho observacional com relação ao objeto que será avaliado. Dessa forma, assevera (Martins, 1994) que esta abordagem apresenta em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados marcadamente quantitativas.Será realizada nas 56 escolas municipais do ensino Fundamental I que se encontram localizadas na zona oeste de Manaus. A escolha dessas escolas foi em função da demanda de práticas inclusivas a serem realizadas nessa zona pelos professores, uma vez que há um número expressivo de alunos com necessidades educacionais especiais. Participarão da análise da escala 800 professores regentes das salas do Ensino Fundamental I dos turnos matutinos e vespertinos. COM O INTUITO DE INVESTIGAR A RELAÇÃO ENTRE A AUTOEFICÁCIA E A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I, OS PROFESSORES SERÃO CONVIDADOS A RESPONDER UMA ESCALA PSICOMÉTRICA DE EFICIÊNCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVA (EEDPI), QUE É UMA VERSÃO TRADUZIDA E ADAPTADA DO INGLÊS TEACHER EFFICACY FOR INCLUSIVE PRACTICES (TEIP) PARA A REALIDADE BRASILEIRA.A ESCALA DE AUTOEFICÁCIA EEDPI É CONSTITUÍDA POR DEZOITO ITENS, NOS QUAIS OS PROFESSORES DEVEM ASSINALAR O GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA RELATIVAMENTE ÀS QUESTÕES DE AUTOEFICÁCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS, UTILIZANDO UMA ESCALA DE SEIS ITENS: 1. (DISCORDO TOTALMENTE), 2. (DISCORDO), 3. (DISCORDO PARCIALMENTE), 4. (CONCORDO PARCIALMENTE), 5. (CONCORDO) E 6. (CONCORDO TOTALMENTE). Após essa conversa com os gestores, haverá uma conversa com os professores, na qual será explicado também a que se propõe o estudo, e que a coleta de dados será realizada através da plataforma digital Googles forms, a qual será enviada via whatsapp aos professores. Foi escolhida esta forma de coleta de dados por ser mais flexível aos professores durante sua realização, já que podem fazer a qualquer momento quando tiverem com tempo livre no contraturno ou no horário de HTP (Horário de Trabalho Pedagógico).Para analisar os dados coletados da "Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas" (EEDPI), os dados serão sistematizados através da planilha eletrônica Microsoft Excel, do pacote Office, versão 2013, tabelas, gráficos, infográficos, desvio padrão e demais análises estatísticas serão realizadas, através do pacote e Office, versão 2013.

Concernente à documentação obrigatória apresentada ao CEP, registra-se que:

FOLHA DE ROSTO: APRESENTADA E ADEQUADA;

PROJETO DE PESQUISA: APRESENTADO E ADEQUADO;

ORÇAMENTO: APRESENTADO E ADEQUADO (financiamento próprio no valor de R$ 80,00).

INSTRUMENTO DA PESQUISA: APRESENTADO E ADEQUADO;

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: APRESENTADOS E ADEQUADOS;

CRONOGRAMA: APRESENTADO E ADEQUADO (coleta de dados de 30/09 a 24/10/2022;

TERMO DE ANUÊNCIA DA SEMED: APRESENTADO E ADEQUADO;

RISCOS: APRESENTADOS E ADEQUADOS;

TCLE: APRESENTADO E ADEQUADO.

Recomendações:

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois a pesquisadora CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1965261.pdf	19/08/2022 19:46:03		Aceito
Outros	Semed_oficio.pdf	19/08/2022 19:45:26	FRANCISCO KARYVALDO MAGALHAES SECUNDINO	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_semed.pdf	19/08/2022 19:43:30	FRANCISCO KARYVALDO	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

do Parecer: 5.620.713

Outros	Carta_de_anuencia_semed.pdf	19/08/2022 19:43:30	MAGALHAES SECUNDINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ULTIMO_2.docx	19/08/2022 19:32:06	FRANCISCO KARYVALDO MAGALHAES SECUNDINO	Aceito
Outros	ESCALA.docx	12/08/2022 23:58:34	FRANCISCO KARYVALDO MAGALHAES SECUNDINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	UNIVERSIDADE_FEDERAL_DO_AMAZONAS_FINAL_QUALI.docx	12/08/2022 23:53:35	FRANCISCO KARYVALDO MAGALHAES SECUNDINO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_dE_rosto_CEP.pdf	24/06/2022 17:32:31	FRANCISCO KARYVALDO MAGALHAES SECUNDINO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MANAUS, 01 de Setembro de 2022

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com