
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO**

KEISSIANE SANTOS NAZATO

**Rio Claro - SP
2024**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO**

KEISSIANE SANTOS NAZATO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Roberto Tadeu Iaochite.

**Rio Claro - SP
2024**

N335a Nazato, Keissiane Santos
Autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no início da escolarização / Keissiane Santos Nazato. -- Rio Claro, 2024
110 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Roberto Tadeu laochite

1. Autoeficácia Docente. 2. Educação Especial. 3. Inclusão Escolar. 4. Autismo. 5. Escala. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

AUTORA: KEISSIANE SANTOS NAZATO

ORIENTADOR: ROBERTO TADEU IACHITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ROBERTO TADEU IACHITE (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP



Profa. Dra. ANDRÉIA OSTI (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. EMILLE GOMES PAGANOTTI (Participação Presencial)
E.M. Prof. Victorino Machado / Prefeitura Municipal de Rio Claro - SP



Rio Claro, 12 de dezembro de 2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida e amada mãe, Cleusa de Fátima Soave (in memorian), embora não esteja presente, posso senti-la. Sua garra, seu apoio e sua perseverança foram essenciais para que eu conseguisse alçar grandes voos, chegar até aqui e ir mais longe.

AGRADECIMENTOS

A priori, agradeço a Deus por tudo e por tanto que fez e faz por mim.

Agradeço à minha família, principalmente a minha mãe, que mesmo não estando mais entre nós, conseguiu em tão pouco tempo me fornecer a base para eu chegar até aqui, ao meu esposo que sempre acreditou que era possível e me acolheu nos momentos de angústias e a minha irmã, parceira de todas as horas. Agradeço por serem meu alicerce por toda vida.

Aos meus “filhos” Theo e Lara, por me esperarem sempre com aquele sorriso maravilhoso (sim, eles sorriem! risos) e o rabinho balançando, demonstraram um amor incondicional, são meu suporte emocional e motivos de muita alegria! À minha amada “filha” Linda (*in memorian*), uma felina maravilhosa que conviveu ao meu lado por 18 anos e infelizmente a perdi durante esta caminhada, mas ainda a sinto por perto.

Agradeço ao meu orientador, Roberto laochite a princípio, Beto a partir de nossa convivência que foi leve e agradável, um mestre que ressignificou meu fazer pedagógico, sou grata por me receber, apostar em mim enquanto pesquisadora, por aceitar me auxiliar neste universo tão complexo e oportunizar o aprimoramento da minha formação. Aprendi, aprendo e tenho certeza que ainda aprenderei muito com seus ensinamentos. Sem seu apoio nada seria possível.

Às professoras Andreia Osti e Emille Paganotti que aceitaram participar da banca examinadora e contribuíram muito para eu me ressignificar enquanto pessoa e profissional, agradeço pelo olhar atento e as contribuições de vocês que foram de forma impecável e que me deixaram segura.

Aos membros do grupo de pesquisa TSCPE (Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas), liderado pelo Beto e que fui muito bem acolhida, sou grata pelo apoio, trocas, leituras, parceria e amizade. Em especial aos meus amigos Isabella e Wagner que foram essenciais com suas “caronas” para que a longa estrada fosse mais leve e possível.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho cotidiano, que lutamos juntos por uma educação mais equitativa e inclusiva, aos meus alunos e seus familiares, os vejo como gigantes que me ensinam constantemente, que além de contribuírem para as lutas em prol da inclusão, são exemplos de determinação e resiliência.

Assim, mesmo sem nomear todas as pessoas que fizeram parte dessa história, meus sinceros agradecimentos, é bom saber que não estou só!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire, 2005)

RESUMO

A efetivação da inclusão escolar é influenciada pelo julgamento que o professor faz sobre a própria capacidade de promover a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e por isso é importante que o professor se julgue capaz de promover a inclusão principalmente nos anos iniciais de escolarização. Neste sentido, desenvolvemos este estudo que se fundamenta no referencial teórico da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, em especial o constructo da autoeficácia docente e tem como objetivo geral analisar a autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA, especificamente, nos anos iniciais da escolarização, isto é, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos foram elencados da seguinte forma: 1) Mensurar a autoeficácia do professor para atuar em salas regulares com estudantes com TEA; 2) Identificar quais fontes de autoeficácia o professor reconhece como significativas para a percepção de competência para atuar em salas regulares com estudantes com TEA; 3) Estabelecer relações entre a autoeficácia do professor para atuar em salas regulares com estudantes com TEA, as variáveis pessoais e contextuais. Trata-se de uma pesquisa exploratória de natureza mista (quantitativa e qualitativa) e houve a utilização de dois instrumentos: sendo o primeiro um questionário de caracterização do participante e da atividade docente e o segundo uma escala de autoeficácia docente que fora desenvolvida para esta pesquisa através de estudos de casos de ensino para a inclusão de estudantes com TEA. Participaram do estudo 250 professores que atuam no início da escolarização dos estudantes, ou seja, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou ensino fundamental I (1º ao 5º ano) - incluindo os professores especialistas em artes, inglês, educação física e educação especial de diferentes unidades escolares. Os dados coletados foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial, com suporte de um especialista em psicometria e realizada com o programa de análise estatística IBM SPSS, versão 26 para Windows (IBM Corp. Released, 2019). As questões abertas foram analisadas a partir das orientações da análise de conteúdo e posteriormente utilizando-se o software IRAMUTEC, Version 0.7 alpha 2, como ferramenta para a codificação e apoio. Como resultado desta pesquisa identificamos que quanto maior a crença de que a formação inicial colaborou para que o docente se sintasse seguro para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA, maior é a sua autoeficácia docente. E que professores que realizaram formações em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA tiveram escore médio mais alto de autoeficácia docente do que os que não tiveram, apontando para a necessidade de formações complementares que contemplem o assunto de inclusão de estudante com TEA. Sugere-se mais estudos e pesquisas que possam investigar a partir do referencial teórico de Bandura a autoeficácia docente para práticas inclusivas.

Palavras-chaves: Autoeficácia Docente; Educação Especial; Inclusão Escolar; Autismo; Escala.

ABSTRACT

The effectiveness of school inclusion is influenced by the judgment that the teacher makes about his own capacity to promote the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and therefore it is important that the teacher believes he is capable of promoting inclusion, especially in the years initial schooling. In this sense, we developed this study that is based on the theoretical framework of Albert Bandura's Social Cognitive Theory, in particular the construct of teaching self-efficacy and its general objective is to analyze teaching self-efficacy for the inclusion of students with ASD, specifically, in the initial years of schooling, that is, in early childhood education and in the early years of elementary school. The specific objectives were listed as follows: 1) Measure the teacher's self-efficacy to work in regular classrooms with students with ASD; 2) Identify which sources of self-efficacy the teacher recognizes as significant for the perception of competence to work in regular classrooms with students with ASD; 3) Establish relationships between the teacher's self-efficacy to work in regular classrooms with students with ASD, personal and contextual variables. This is an exploratory research of a mixed nature (quantitative and qualitative) and two instruments were used: 1) questionnaire characterizing the participant and teaching activity; 2) teaching case studies for the inclusion of students with ASD, the last with a teaching self-efficacy scale that were developed for this research. 250 teachers who work at the beginning of students' schooling, that is, early childhood education and the initial years of elementary school or elementary school I (1st to 5th year) participated in the study - including teachers specializing in arts, English, physical education and special education from different school units. The collected data were analyzed using descriptive and inferential statistics, with the support of a psychometrics specialist and carried out with the statistical analysis program IBM SPSS, version 26 for Windows (IBM Corp. Released, 2019). The open questions were analyzed based on the content analysis guidelines and subsequently using the IRAMUTEK software, Version 0.7 alpha 2, as a tool for coding and support. As a result of this research, we identified that the greater the belief that initial training helped teachers feel safe to carry out inclusive practices for students with ASD, the greater their teaching self-efficacy. And that teachers who carried out training in which there were discussions about teaching inclusive practices for students with ASD had a higher average score of teaching self-efficacy than those who did not, pointing to the need for complementary training that addresses the subject of student inclusion with ASD. More studies and research are suggested that can investigate teaching self-efficacy for inclusive practices based on Bandura's theoretical framework.

Key-words: Teacher Self-efficacy; Special Education; School Inclusion; Autism; Scale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo da Educação Especial e Inclusiva no Brasil	26
Figura 2: Fluxograma da Revisão de Literatura.....	40
Figura 3: Escores médios dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de estudantes com TEA do Estudo de Caso 01 e do Estudo de Caso 02 (N = 250).	69
Figura 4: Frequência de palavras	76
Figura 5: Nuvem de frequência de palavras referentes à Questão C	77
Figura 6: Nuvem de frequência de palavras referentes à Questão D	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos trabalhos incluídos na Revisão de Literatura	44
Quadro 2: Análise das respostas da Questão C dos participantes	78
Quadro 3: Análise das respostas da Questão D dos participantes	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil da amostra quanto ao sexo e idade (N = 250).....	51
Tabela 2: Perfil da amostra quanto à formação acadêmica (N = 250).....	51
Tabela 4: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA com o sexo e a idade – Estudo de Caso 01	59
Tabela 5: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA com o sexo e a idade – Estudo de Caso 02	59
Tabela 6: Perfil da amostra quanto à atividade docente (N = 250).	61
Tabela 7: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente de professores com formação acadêmica para a inclusão de alunos com TEA – Estudo de Caso 01	62
Tabela 8: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente de professores com formação acadêmica para a inclusão de alunos com TEA – Estudo de Caso 02	65
Tabela 9: Caracterização e comparação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA – Estudo de Caso 01 vs. Estudo de Caso 2 (N = 250).....	69
Tabela 10: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de estudantes com TEA com a atividade docente – Estudo de Caso 01....	72
Tabela 11: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de estudantes com TEA com a atividade docente – Estudo de Caso 02....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE - Autoeficácia

AED - Autoeficácia Docente

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - *American Psychological Association*

ASSET - *Autism Self-efficacy Scale for Teachers*

BNC - Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CDC - *Center of Diseases Control and Prevention*

CID - Classificação Internacional de Doenças

DI - Deficiência Intelectual

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

EEDPI - Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas

ERIC - *Education Resources Information Center*

IBC - Instituto Benjamim Constant

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

OMS - Organização Mundial da Saúde

SciELO - *Scientific Eletronic Library On-line*

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEIP - *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale*

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento¹

TSC - Teoria Social Cognitiva

TSCPE - Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

¹ TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento: Terminologia em desuso. Utilizada conforme texto original. Incluído para TEA a partir do DSM V.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Educação Especial	23
1.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA)	28
1.3 Autoeficácia	34
1.3.1. Conceitos Gerais	34
1.3.2. Autoeficácia Docente no contexto do ensino inclusivo e TEA	36
1.4 Revisão da Literatura sobre Autoeficácia Docente e inclusão de estudantes com TEA	40
2. OBJETIVOS	48
3. METODOLOGIA.....	49
3.1 Procedimentos éticos	50
3.2 Participantes, formação e contexto profissional	50
3.3 Instrumentos.....	52
3.3.1 Questionário de caracterização do participante e de atividade docente: ...	52
3.3.2 Estudos de casos de ensino para a inclusão de estudantes com TEA:.....	53
3.4 Procedimentos para a coleta de dados	55
3.5 Análise dos dados	56
4. RESULTADOS	58
4.1. Perfil da Amostra e fatores associados a autoeficácia docente ao Sexo e idade	58
4.2. Fatores associados com a Autoeficácia docente e a Formação Acadêmica ..	60
4.3. Caracterização da autoeficácia docente e Fatores Associados	68
4.4. Autoeficácia e a Atividade docente	71
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS QUALITATIVOS	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS:	92
APÊNDICES	105
APÊNDICE A	106
APÊNDICE B	107
APÊNDICE C	108

APRESENTAÇÃO

Na perspectiva de identificar, mensurar e compreender a construção da autoeficácia do professor e contribuir com a formação das estratégias mais adequadas para atuar com a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desenvolvi esta pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de formação de professores, cuja intenção era, a priori, mensurar a autoeficácia docente para o ensino inclusivo em geral. Mas devido a intimidade, importância e a necessidade de estudos acerca do TEA, a pesquisa se delineou para o público-alvo de estudantes com TEA.

Para entender um pouco mais sobre a intimidade com TEA, dou início relatando um pouco mais da minha vida. No início da escolarização, uma professora começou a notar que havia algo diferente em meus comportamentos, iniciou-se uma investigação solicitando um exame de audiometria, pois por vezes eu sequer ouvia o sinal de tão concentrada, e durante o teste não identificaram nenhum distúrbio auditivo, mas o avaliador encaminhou para análises psiquiátricas.

Após algumas sessões, o psiquiatra deu uma hipótese diagnóstica de Síndrome de Asperger. Estávamos entre o ano de 1997 e 1998, momento em que não se falava sobre o assunto. Minha mãe ao buscar orientações na escola foi informada que após a formalização do laudo eu poderia frequentar uma classe especial. Com medo de todas as consequências que esse laudo poderia acarretar, interrompemos as sessões psiquiátricas e a hipótese diagnóstica ficou guardada sem que mais ninguém soubesse.

Por muito tempo o “*masking*”, que é a camuflagem ou mascaramento de comportamentos autistas, foi meu grande aliado. Na época do diagnóstico era o melhor a ser feito. Por sorte pude contar com ótimos profissionais que me acompanharam ao longo da vida e com instruções sempre fornecidas carinhosamente pela minha mãe que era minha referência.

Após me formar em sala regular, consegui concluir duas graduações, cinco pós graduações *lato sensu* e ingressei neste programa de pós-graduação *stricto sensu* a fim de estudar a autoeficácia docente para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) em sua generalidade, mas, devido a minha vivência e intimidade com o TEA, os delineamentos da pesquisa foram se encaminhando para essa temática.

Vivenciar o TEA é diferente de estudar o TEA, haja vista que, muitas vezes, a literatura e as leis se diferem da prática, ler e elaborar este trabalho foi desafiador do ponto de vista de separar a pesquisadora da pessoa com TEA. A pessoa com TEA apresenta aspectos individuais, mas também comuns em vários casos. Uma citação que me identifiquei muito é a de Schmidt (2014), onde ele relata que autista é aquele que vive no seu próprio mundo e Asperger é aquele que vive no nosso mundo, do seu próprio modo, hoje trazido separadamente por níveis de suporte, o TEA tem apenas uma caracterização: a apresentação de prejuízos de comunicação, socialização ou comportamentais.

Sem dúvida alguma, redigir esta apresentação e reviver alguns momentos foi uma das partes mais complexas e emocionantes deste trabalho, desenvolver este trabalho e relembrar os sentimentos insegurança que me assombram, faz-me sentir orgulhosa de ter conseguido. Desejo que esta pesquisa contribua para fomentar as formações continuadas específicas em temas relacionados ao TEA e garantam disciplinas durante a formação inicial de qualidade relacionadas ao tema, assim como apresentam os desejos da maioria dos professores que contribuíram para esta análise.

Este é um trabalho empírico sobre o tema e que está dividido em seis capítulos a seguir.

1. INTRODUÇÃO

Os movimentos em prol da inclusão começaram a ter destaque no Brasil no século XX, principalmente após a publicação da Carta de Otawa em 1986, na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde no Canadá (BRASIL, 2002), posteriormente na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) com o Inciso III do Art. 208 que refere-se ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências² preferencialmente na rede regular de ensino”, e com mais afinco em 1994, após a assinatura por representantes brasileiros na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997) que foi institucionalizada na Conferência Mundial sobre Educação Especial na Espanha, que o Brasil foi signatário e estabeleceu como Diretrizes da Educação Especial apoiar a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1996; 1997)

Em 1996, o governo estabelece a promulgação da Lei 9.394 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reforçando a definição de inclusão na escola regular, mas, de acordo com Bueno (1999) faltavam aos professores atuantes formações específicas para atuar com a inclusão do aluno PAEE e Glat e De Lima Nogueira (2003) salientam que as formações contribuem com a prática pedagógica para os professores atenderem as distintas formas de aprendizagem e possibilitaria ao professor atuar de maneira que garantisse a formação do aluno com desenvolvimento típico e do aluno PAEE.

Miranda (2004) defendia que apenas a presença física do aluno PAEE não era garantia de inclusão, era necessário que as escolas estivessem preparadas para atuar com esses alunos, mas as escolas careciam de recursos pedagógicos e/ou tecnológicos, o suporte à equipe e o apoio à inclusão também eram deficitários, e essa falta de recursos gerava muitas incertezas sobre como e quando promover a inclusão. Os profissionais da educação não estavam preparados para atuar com tantas diversidades, como cita Maciel (2000) em sua ampla pesquisa realizada no final da década de 90:

A realidade tem mostrado que os ciclos do ensino fundamental, com sua passagem automática de ano, e a falta de formação de professores, de recursos técnico-pedagógicos, de estímulo suplementar, de acompanhamento de equipe multidisciplinar –

² Portadores de deficiência: Terminologia em desuso. Utilizada conforme texto original.

fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais –, de salas e de professores de apoio deixam a questão da inclusão escolar sem estrutura eficiente, bonita apenas na teoria (MACIEL, 2000, p.54).

No decorrer dos anos 2000 fora implantada a política denominada “Educação Inclusiva” em que os movimentos inclusivos se fortaleceram e o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI), promulgada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), determinava que a proposta pedagógica da escola fosse integrada com a educação especial. (BRASIL, 2008)

Políticas governamentais foram implementadas, leis e decretos foram sancionados para garantir o acesso à escola regular para os alunos PAEE. Em 2008 com o Decreto nº 6.571 iniciou-se a implementação do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que se trata de um serviço pedagógico complementar ou suplementar à escolarização, visando trabalhar de forma direta com as características específicas de cada indivíduo, pois mesmo indivíduos que apresentam um diagnóstico igual, necessitam de atenção e atendimento individualizados, cada indivíduo é único. (BRASIL, 2008)

No entanto, mesmo com todo esse movimento em prol da inclusão e baseando-se na literatura existente, observamos que embora muitos profissionais da educação estão cada vez mais conscientes de sua importância e trabalhando ativamente para promovê-la, a inclusão ainda é um desejo e objetivo de poucos profissionais da área da educação. (PAGANOTTI; OSTI 2020)

Conforme estudos recentes, Oliveira *et al.* (2020) relatam em suas pesquisas a baixa expectativa do professor quanto à aprendizagem dos alunos PAEE, reverberando em suas práticas pedagógicas e perpetuando o processo histórico e cultural de segregação que invalidam e incapacitam as pessoas com deficiência e Paganotti e Osti (2020) discorreram que, ainda se perpetua a representação que a inclusão do aluno com deficiência seja designada apenas ao professor especialista de educação especial, ou seja, alguns professores de salas regulares, se esquivam de promover a inclusão.

Através dos estudos de Martins e Chacon (2020), identificou-se que alguns professores não têm concepções favoráveis à inclusão, foram analisadas as respostas apresentadas na Escala de Eficácia Docente para práticas inclusivas (EEDPI) e

constatarem que a prática docente também está sob a influência da autoeficácia para o desempenho de uma educação inclusiva. Nas análises da prática docente realizadas com estudantes PAEE, constatou-se a importância de mensurar a autoeficácia docente para práticas inclusivas e desenvolver ações oportunas diante das constatações de crenças deficitárias. (MARTINS; CHACON, 2020)

O constructo da Autoeficácia baseia-se nos estudos publicados em 1977 do psicólogo canadense, Albert Bandura, e é a percepção que o indivíduo tem a respeito de suas capacidades em determinadas atividades. Bandura postulou que são quatro fontes de informações que influenciam na construção da autoeficácia: experiências diretas ou de domínios, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. (BANDURA, 1997)

Para laochite (2007) os estudos sobre as crenças de autoeficácia fundamentados no referencial da Teoria Social Cognitiva de Bandura tem revelado contribuições significativas no cenário educacional, a autoeficácia docente diz respeito a um julgamento que o professor faz acerca das próprias capacidades para atingir, no domínio do ensino, determinados resultados de aprendizagem e engajamento dos alunos.

Partindo desses pressupostos, buscamos entender através de uma pesquisa empírica como a Autoeficácia Docente (AED) corrobora para a promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois os estudos acerca do constructo da AED para a inclusão de estudantes com TEA vem se expandindo nos últimos anos no campo de formação de professores devido a importância da inclusão desses estudantes, mas ainda são necessários para um entendimento do assunto.

O TEA, é um conjunto de transtornos do neurodesenvolvimento caracterizado por acarretar prejuízos de comunicação, socialização ou comportamentais. O indivíduo com TEA pode ter ou não deficiência intelectual (DI), comprometimento leve ou ausente na linguagem funcional, linguagem funcional prejudicada ou ausência da linguagem funcional, além do espectro abranger uma ampla gama de sintomas e níveis de gravidade, resultando em uma variedade de características individuais.

Segundo os estudos de Li Q, *et al.* (2022), o número de crianças diagnosticadas com TEA vem crescendo a cada dia. Atualmente nos Estados Unidos, o número de prevalência de crianças/adolescentes autistas é de um autista para cada 30 crianças/adolescentes de três a 17 anos, equivalente a 3,35%, visto que nos anos 2000, de acordo com o *Center of Diseases Control and Prevention (CDC)*, a

prevalência era de uma criança autista para cada 150 crianças/adolescentes examinados, equivalente a 0,67%, e por esse crescimento constante nos diagnósticos delineamos essa pesquisa com foco principal na inclusão de estudantes com TEA.

No Brasil não temos um número exato, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) há uma estimativa de que existam cerca de 2 milhões de pessoas no espectro (ONU, 2017), essa incerteza ocorre porque o Censo demográfico brasileiro não abrangia questionamentos em relação ao TEA em suas pesquisas. Apenas em 2019 com a Lei 13.861 (BRASIL, 2019), incluiu especificamente questionamentos acerca do TEA para o autismo entrar no radar das estatísticas e os mapeamentos serem mais precisos. O resultado do Censo 2022 que indicaria este número, não havia sido divulgado até a finalização deste estudo.

Para entender o aumento de casos diagnosticados consultamos a literatura existente e segundo as pesquisas, esse número pode ser atribuído a diversos fatores, dentre eles uma maior conscientização por parte das famílias, das escolas e das equipes médicas, melhorias nos métodos de detecção e avaliação e as contribuições das ciências em avaliar fatores ambientais e genéticos. O aumento nos diagnósticos não significa necessariamente um aumento real na prevalência do TEA, mas sim uma combinação de vários fatores que levaram a um maior reconhecimento e identificação da condição. (SEVILLA; BERMÚDEZ; SANCHES, 2013; SALGADO *et al.*, 2022)

O sistema educacional deve incluir todos os membros da comunidade escolar e em todos os aspectos, para garantir um progresso equitativo em relação aos resultados educacionais, respeitando as particularidades de cada grupo. Devido às especificidades em seu desenvolvimento social e comportamental, os estudantes com TEA fazem parte de um grupo que demanda uma atenção individualizada em relação a aprendizagem.

Destarte, estudos relacionados à priori, relatam o quanto torna-se importante buscar evidências sobre a inclusão de estudantes com TEA para melhorar a qualidade de vida, o sucesso acadêmico e social destes estudantes. Promover uma escola inclusiva é para além da promoção do ensino-aprendizagem, proporcionar a inclusão afeta os resultados dos estudantes em todas as áreas de suas vidas. (DE SOUZA; PAIM, 2021).

Mensurar a autoeficácia docente para as práticas inclusivas visa contribuir no desenvolvimento dos estudantes com TEA, colaborar com a compreensão das necessidades desses alunos e em que área atuar para melhorar as experiências

educacionais, buscando compreender, por exemplo, quais estratégias de ensino poderiam ser desenvolvidas para promover e fortalecer a autoeficácia para o ensino inclusivo. (FERNANDES; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2019)

Estudar a autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA trará contribuições de como os professores percebem suas capacidades para desempenhar práticas inclusivas, se há lacunas encontradas no processo de formação dos professores e como os suportes auxiliam no processo de inclusão destes estudantes.

Pesquisas realizadas sobre a autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA, apontam que há a importância de ampliar os estudos e atuar com afinco na área de Formação Docente, pois ainda existem lacunas a serem investigadas e a intenção deste estudo é a de reforçar a importância das investigações sobre o constructo da autoeficácia docente em associação com as discussões sobre o seu papel no ensino de estudantes com TEA (SANINI; BOSA, 2015; LOPES *et al.*, 2021; SORIANO, 2022).

Klassen *et al.* (2011) e Lopes *et al.* (2021) apontam que os instrumentos desenvolvidos com medições gerais de autoeficácia não compreendem a avaliação de crenças dos professores que atuam com alunos PAEE, motivo que nos levou a construção de uma escala própria para mensurar a autoeficácia para estudantes com TEA em níveis de suporte diferentes, assim, os professores conseguiriam responder baseados nos comportamentos dos estudantes com níveis de suporte mencionados no exemplo da escala, e não baseados em comportamentos de estudantes que vivenciaram, pois é importante mensurar o quanto os níveis de suporte influenciam na autoeficácia docente para com estudantes com TEA.

A questão norteadora do estudo partiu da necessidade de entender como a autoeficácia docente influencia para a inclusão de estudantes com TEA no início da escolarização, ou seja, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A divisão deste estudo foi proposta em seis capítulos para explanar as áreas de pesquisa e para proporcionar um melhor entendimento da pesquisa ao leitor, que são eles:

Este primeiro capítulo trata-se da Introdução, cujo principal objetivo é contextualizar o estudo imergindo na literatura com os dados já apontados e seus fundamentos para a investigação. O capítulo foi dividido em quatro tópicos, que são destinados a contextualizar a origem da educação especial e o ensino inclusivo,

contextualizar sobre o TEA, apresentar o conceito do referencial teórico da autoeficácia docente e a revisão da literatura.

No segundo capítulo estão os Objetivos, que serão apresentados os objetivos gerais que nortearam a investigação da pesquisa, bem como os objetivos específicos, que nos trará melhores entendimentos dos resultados.

O terceiro capítulo, Metodologia, será dedicado a apresentar os procedimentos éticos e metodológicos para a pesquisa, o convite dos participantes, os instrumentos utilizados para a pesquisa e os motivos pela escolha dos instrumentos, os caminhos traçados para a coleta de dados e como decorreu as análises dos resultados obtidos.

O quarto capítulo trata-se dos Resultados, que serão apresentados em blocos, caracterizando o perfil da amostra e os fatores associados a autoeficácia docente ao sexo e idade dos participantes, fatores associados com a Autoeficácia docente e a formação acadêmica, a caracterização da Autoeficácia e os fatores associados e a autoeficácia e a atividade docente.

O quinto capítulo, destinado a Análise dos Resultados Qualitativos, foi desenvolvido com a intenção de ampliar as pesquisas qualitativas relacionadas à autoeficácia docente e as práticas de inclusão, as questões foram analisadas a partir da análise de conteúdo e posteriormente utilizando-se o software IRAMUTEC, Version 0.7 alpha 2, como ferramenta para a codificação e apoio.

E por fim, no sexto capítulo serão apresentadas as Considerações Finais, com as discussões e as conclusões dos resultados da pesquisa e o ponto de vista da pesquisadora. Desejo que esta pesquisa contribua para fomentar as formações iniciais e continuadas específicas em temas relacionados ao TEA.

1.1 Educação Especial

Para contextualizar este subcapítulo, iniciaremos com uma fundamentação histórica para entender os acontecimentos que nos trouxeram ao entendimento de educação especial e inclusiva nos dias atuais. Segundo Martins (2015), há relatos de que crianças com deficiências eram abandonadas em orfanatos, ou excluídas da sociedade, ou ainda, mortas; apenas no final do século XIX, iniciou-se um pequeno manifesto a favor da aceitação desses indivíduos como sujeitos e passou-se a ser admissível a segregação dessas pessoas, mas somente no século XX, esses

indivíduos foram reconhecidos como possuidores de direitos e com leis específicas para protegê-los.

O início dos atendimentos voltados para o estudante PAEE no Brasil iniciou-se na época Imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant – IBC) e com o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, tivemos a fundação do Instituto Pestalozzi, 1926, e posteriormente em 1954 a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. (MIRANDA, 2004)

O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pela Lei 4.024 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), que aponta o direito dos “excepcionais”³ preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Mas a Lei nº 5.692 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (BRASIL, 1971) definiu “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” porém, as políticas governamentais não proveram meios para que as organizações escolares pudessem atender às necessidades educacionais especiais e isso acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, mantendo a separação de estudantes ditos normais dos estudantes PAEE.

Em 1986 houve a Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, no Canadá (BRASIL, 2002) e com a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) definiu a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, estabelecendo a igualdade das condições para o acesso e para a permanência na escola, e que era dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

No final do século XX inicia-se o período de integração, momento em que os estudantes PAEE passam a frequentar as mesmas instituições de ensino dos estudantes que não são PAEE, mas em grupos separados, somente após a assinatura do compromisso da “Educação para todos”, expresso na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que o Brasil foi signatário, e com a promulgação da Lei de Diretrizes

³ Excepcionais: Terminologia em desuso. Utilizada conforme texto original.

e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que essa integração passa a influenciar na formulação das políticas públicas com o objetivo de promover a educação inclusiva.

No início dos anos 2000, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - determinaram a matrícula e a organização das redes de ensino para os estudantes PAEE:

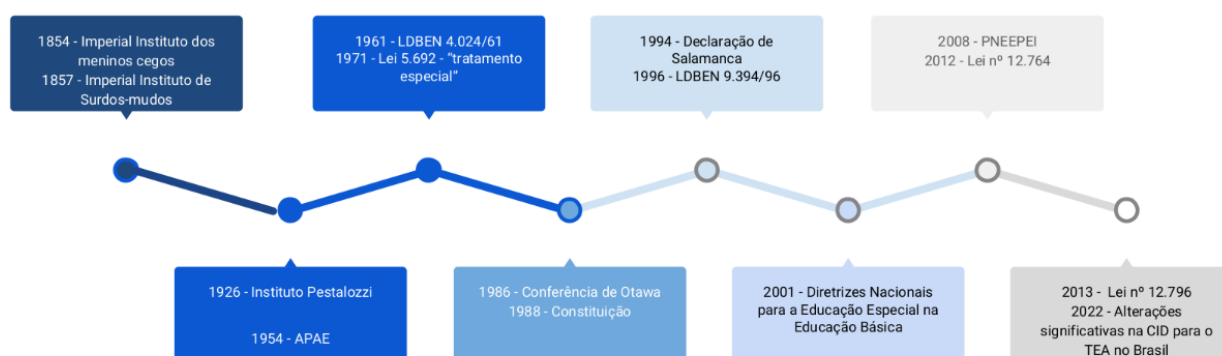
Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

E em 2008 passa a vigorar a PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo principal objetivo era prover a inclusão dos alunos PAEE, provendo e mantendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁴ e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Em dezembro de 2012 entrou em vigor a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) e posteriormente com a promulgação da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) - que alterou a Lei nº 9.394/96 (LDBEN) - os estudantes PAEE passaram a ser denominados na lei como “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁴ e altas habilidades ou superdotação”, e tiveram a matrícula garantida nas classes regulares.

⁴ Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD): Terminologia em desuso. Utilizada conforme texto original.

Figura 1: Linha do tempo da Educação Especial e Inclusiva no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 1 mostra cronologicamente como ocorreram esses avanços e assim conseguimos ver como a Educação Inclusiva demorou para ser implementada. A Educação Especial é definida como uma modalidade transversal, uma área do conhecimento e também uma modalidade de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas para estudantes PAEE, e não uma oferta exclusiva. A educação inclusiva, em sua ampla definição, diz respeito a promover o acesso igualitário à educação a todo e qualquer estudante. (BRASIL, 1996)

A inclusão escolar deve levar em conta as necessidades individuais de cada aluno e promover a diversidade e a convivência entre diferentes grupos sociais. A preparação dos professores para o desenvolvimento da promoção da inclusão contribui para que a criança aprenda a conviver, respeitar as diferenças e a construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Para corroborar com a política do ensino inclusivo, em 2019 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) através da Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2019), em seu item 3.2, p.2, cuja competência específica prevê "Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender" e as habilidades definem:

3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a

inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. (BRASIL, 2019, p. 19)

E em seu capítulo II, relacionado aos fundamentos e da política de formação docente, no parágrafo único, retrata a os objetivos das diferentes modalidades dos fundamentos da educação básica

[...] a inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2019, p. 3)

Portanto, a legislação brasileira prevê na formação inicial dos profissionais da educação formações para atender as especificidades dos estudantes PAEE e reconhece a importância da formação adequada dos professores para garantir o acesso e permanência desses estudantes a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. (BRASIL, 2019)

O professor é um modelo para seus alunos, é o responsável pelas intervenções de sala que podem tornar as vivências mais ou menos inclusivas, portanto, cabe ao professor, aos profissionais da educação, ao Estado e a sociedade promover adequações, quando necessárias, sejam elas de materiais ou pedagógicas, que atendam às necessidades de cada aluno, para que todos possam aprender, participar das atividades a seu modo e demonstrar suas habilidades. (VIEIRA; OMOTE, 2021).

Apesar da inclusão dos estudantes com deficiência ser garantida por leis, diretrizes e declarações, ainda é distante do cotidiano escolar e nas salas de aula (SAMPIETRI; BORGES, 2020). Clarificando o conceito do que pode ser considerado como barreira, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), entende-se:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (BRASIL, 2015, p. 2)

Essas barreiras podem ser de caráter urbanísticos, arquitetônicos, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicos, qualquer impedimento desses que impossibilite a promoção da inclusão de estudantes com deficiência é considerado como barreira. Entende-se que o ensino inclusivo é para além da matrícula do estudante em classes regulares, é o rompimento de barreiras no cotidiano do indivíduo, cuja vida social, normalmente, inicia-se com a escolarização. Portanto, na discussão das barreiras de enfrentamento para o ensino inclusivo, há a necessidade do debate das políticas de formação inicial e a formação continuada de professores.

A falta de formação docente ou a fragilidade nas formações, falta da formação continuada, a falta de acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares local, o desconhecimento sobre a política de inclusão, sobre as capacidades e limitações que o estudante apresenta, a falta de recursos oferecidos pelo poder público para efetivação de suas ações, a falta de profissionais especializados na área de educação especial e a falta de comunicação entre o professor regular de sala e o professor de educação especial são as principais barreiras enfrentadas para a promoção da inclusão. (SILVA; CARVALHO, 2017; MELO; SANTIAGO, 2018; FERNANDES; COSTA FILHO; IAOCITE, 2019; VASCONCELLOS; RAHAME; GONÇALVES, 2020; MIRANDA, 2021; RIBEIRO; MALPASS, 2021).

Outra prática apontada como uma barreira para o insucesso da inclusão escolar, é a não promoção do envolvimento familiar do educando. Normalmente após o nascimento de um bebê, seu futuro passa a ser idealizado pelos pais e por toda a família, entretanto, quando ocorre alguma ruptura, como a revelação diagnóstica do autismo, os sonhos idealizados acabam sendo afetados. Corroborar e promover a coparticipação da família no desenvolvimento dos estudantes, possibilitando um trabalho conjunto entre escola, família e profissionais de apoio, onde a família contribuirá com a escola por meio de informações, sugestões e solicitações, que contribuirão na sinalização dos caminhos que a escola deve seguir. (GARCIA *et al.* 2006; PINTO, *et al.* 2016)

1.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por acarretar prejuízos de comunicação,

socialização ou comportamentais, o termo autismo foi citado pela primeira vez em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939), enquanto descrevia seus estudos sobre esquizofrenia.

Os estudos acerca do TEA tomaram intensidade na década de 1940, quando os médicos psiquiatras Leo Kanner (1894-1981) e Hans Asperger (1906-1980), pioneiros nas investigações sobre o espectro autista registraram suas observações sem saber dos estudos um do outro.

Nos registros de Kanner, desenvolvidos das pesquisas sobre o tema que vinham sendo feitas no Hospital John Hopkins desde 1938, ele avaliou e relatou casos de 11 crianças que apresentavam algumas características em comum, como resistência a mudanças, alterações e/ou dificuldades linguísticas, problemas para se relacionar causando o isolamento e a falta de empatia, tornaram essas características o objeto de estudo que o levaram a intitular seu estudo de *“Autistic disturbances of affective contact”*, traduzindo para o português “Distúrbios Autistas de Contato Afetivo”. (KANNER, 1943)

Paralelamente aos estudos de Kanner, Hans Asperger desenvolvia sua pesquisa e publicou seu primeiro artigo a respeito do tema em 1944, intitulado “A psicopatia autista na infância” e relatou a prevalência em meninos, cujas características eram semelhantes às descritas por Kanner, porém, ele notou que seus participantes tinham o cognitivo preservado, foco e concentração excessivas em algumas atividades e baixa capacidade de estabelecer vínculos afetivos. A obra de Asperger, publicada em alemão na época da guerra, foi difundida anos mais tarde. Kanner e Asperger desconheciam os estudos um do outro. (BAPTISTA e BOSA, 2002).

No Brasil os movimentos surgiram a partir dos anos 70, emergindo de pais, familiares e alguns profissionais que buscavam apoio e compreensão para as crianças com autismo e as primeiras organizações de atendimento exclusivo às crianças autistas no Brasil iniciaram seus atendimentos, como a Casa Azul, fundada no Rio de Janeiro e a AMA (Associação de Amigos do Autista) em São Paulo. (MELLO, ANDRADE, HO, SOUZA DIAS, 2013)

Posteriormente, nos anos de 1980 a 2000 as discussões sobre educação especial, direitos e inclusão ganharam espaço, houve a intensificação de campanhas de conscientização sobre o autismo, em sua maioria, impulsionados pelas famílias que buscavam melhores atendimentos nos serviços de saúde, na educação e lutavam

pela inclusão de seus filhos autistas. Essas famílias passaram a reivindicar direitos, políticas públicas e serviços de qualidade. Nesse período começaram a ocorrer eventos, campanhas e atividades para sensibilizar a sociedade sobre o autismo (BAPTISTA, 2019; LEORNARDO, BRAY e ROSSATO, 2009).

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e reconheceu e incluiu o autismo como uma deficiência. Isso fortaleceu a luta por direitos e inclusão e em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa lei trouxe diretrizes importantes para o atendimento e inclusão das pessoas autistas. (BRASIL, 2012, 2014; ONU, 2017)

Até o ano de 2022 o TEA era caracterizado na Classificação Internacional de Doenças (CID) em sua décima revisão (CID-10) por um amplo grupo de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)⁵ e em subgrupos por nomenclaturas diversas, como autismo clássico, autismo infantil, autismo atípico, transtorno desintegrativo da infância, Síndrome de Asperger, entre outros. Em março de 2022 entrou em vigor a nova classificação da Organização Mundial da Saúde (OMS) que atualizou a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde e em sua décima primeira versão (CID-11) o TEA está sob o código 6A02, que unificou todas as nomenclaturas anteriores a uma descrição: Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas subdivisões se relacionam apenas a com ou sem deficiência intelectual (DI), comprometimento leve ou ausente na linguagem funcional, linguagem funcional prejudicada ou ausência da linguagem funcional. (APA, 2023)

De acordo com o *American Psychological Association (APA) - Dictionary of Psychology* o TEA é classificado como:

um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por interações sociais e comunicação verbal e não verbal marcadamente prejudicadas; interesses estreitos; e comportamento repetitivo. As manifestações e características do transtorno aparecem antes dos 3 anos de idade, mas variam muito entre as crianças, de acordo com o nível de desenvolvimento, habilidades de linguagem e idade cronológica. Eles podem incluir falta de consciência dos sentimentos dos outros, capacidade prejudicada de imitar, ausência de brincadeiras sociais, fala anormal, comunicação não verbal anormal e preferência por manter a mesmice ambiental. Classificado no DSM-IV-

⁵ Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD): Terminologia em desuso, utilizada conforme texto original.

TR como um transtorno invasivo do desenvolvimento [...] ⁶ (APA - 2023)

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2023), que é um documento norteador utilizado em nosso país, descreve que o diagnóstico de TEA é realizado através de profissionais em psiquiatria ou neurologia, e muitas vezes concomitantes aos atendimentos psicológicos, cujos critérios são basicamente a observação do comportamento do paciente, com base em informações atuais ou retrospectiva desde que tenha um prejuízo significativo. (APA, 2023)

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo. (DSM V - APA, 2023, p.31-32).

De acordo com o exposto no manual, os sintomas do TEA mudam conforme o desenvolvimento pessoal do indivíduo, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios e esses mecanismos mascarados podem ser muitas vezes despercebidos, ocasionando a dificuldade ou a falta de diagnóstico ou ainda, um diagnóstico tardio, comprometendo o desenvolvimento do indivíduo devido à falta de atenção ao transtorno.

Smith (2014) relata que algumas características para o diagnóstico na infância são observadas pela família, como padrões repetitivos e estereotipados de comportamentos que inclui a insistência das rotinas, grande resistência para

⁶ A neurodevelopmental disorder characterized by markedly impaired social interactions and verbal and nonverbal communication; narrow interests; and repetitive behavior. Manifestations and features of the disorder appear before age 3 but vary greatly across children according to developmental level, language skills, and chronological age. They may include a lack of awareness of the feelings of others, impaired ability to imitate, absence of social play, abnormal speech, abnormal nonverbal communication, and a preference for maintaining environmental sameness.

mudanças, apego excessivo a objetos e a movimentos de peças, especialmente as que giram, o repertório restrito de interesses estereotípias motoras e verbais, como balançar-se, bater palmas repetidamente, caminhar em círculo ou nas pontas dos pés. A família possui um papel fundamental no período de diagnóstico, muitas vezes para contribuir ou até mesmo para retardá-lo, quando os pais não conseguem ou não querem perceber essas características.

Na literatura existente, um dos problemas mais apontados é a falta de conhecimento dos profissionais sobre o autismo, gerando informações equivocadas e falta de orientações ao indivíduo e à família, pois a intervenção precoce, junto da inclusão na escola de ensino regular e a comunicação com a família são parte fundamental do desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com TEA, o diagnóstico precoce é essencial para que haja intervenção nos primeiros anos de vida, pois assim há um melhor aproveitamento neuronal dos estímulos à neuroplasticidade. (DE SOUZA; PAIM, 2021; POSSAMAI, 2021)

Desconhecer o estudante que possui TEA ou aspectos relacionados ao seu desenvolvimento, seja no campo cognitivo, afetivo, emocional, tendem a aumentar as barreiras entre o seu aprendizado e as ações pedagógicas da escola. (MELO; SANTIAGO, 2018)

Não existe uma única resposta para o prognóstico dos autistas, essa variação depende da situação e de muitas variáveis. Cada variável é diferente em cada autista e também com o momento de vida. Em alguns casos, os tratamentos paliativos como terapias e medicamentos são necessários para contribuírem com o desenvolvimento e bem-estar da pessoa com TEA, visto que não há cura para o autismo. (SHIMIDT, 2014)

Entretanto, os estudos sobre o TEA mostram-se relevantes por ser uma temática ainda em constantes avanços no contexto escolar, a literatura carece de estudos na área da inclusão de estudantes com TEA, e aponta essa necessidade pulsante de novos estudos que apresentem reflexões e questionamentos sobre a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais de escolarização nas escolas públicas regulares e sobre as contribuições da prática educacional. (CABRAL; MARIN, 2017)

O sistema educacional brasileiro tentou se reorganizar para garantir a promoção da inclusão nas escolas regulares, mas foram apontadas algumas dificuldades na efetivação da inclusão escolar de estudantes com TEA, e dentre essas

dificuldades, destacamos a falta de conhecimento para atender ao público com TEA, por tratar-se de um público-alvo com grande diversidade da sintomatologia (DE BARROS RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012).

A possibilidade da alfabetização do estudante com TEA e da sua inclusão na classe regular, torna-se mais factível a partir do momento que a escola e a família acreditam no desenvolvimento do aluno, pois o estigma ligado às dificuldades neurológicas relacionadas ao aprendizado do estudante com TEA se rompe ao longo do processo, por isso é importante que cada caso seja abordado com métodos de ensino distintos, de acordo com cada estudante. (GARCIA *et al.*, 2006; BARRETO, 2021)

Ramos, Lemos e Salomão (2019) chamam a atenção para a importância de abordar algumas questões que envolvem a inclusão do estudante com TEA com as demais crianças da turma, além de alertarem para a inclusão desde a Educação Infantil, visando a ampliação das experiências sociais e a conscientização de diversidade.

No contexto brasileiro, para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem destaca-se a necessidade de superar as práticas mecanicistas existentes e transformar o estudante com TEA como sujeito ativo no processo, tornando-o protagonista, para isso é fundamental que a escola, a família e a comunidade acreditem e invistam no potencial do estudante, assim se efetivará a possibilidade de desenvolvimento, promovendo a inclusão nas escolas regulares. (BARRETO, 2021)

Camargo *et al.* (2020) apontam que para promover a inclusão de estudantes com TEA, há a necessidade de fornecer formação continuada mais focadas nas necessidades dos professores, sobretudo quanto aos aspectos comportamentais (como lidar) e pedagógicos (como ensinar e avaliar). Da Silva (2021) ressalta a importância da formação continuada baseada nas leis vigentes.

Incentivar a formação inicial de professores ou a formação continuada nas escolas regulares, de acordo com a lei, faz-se necessário, bem como é importante para que professores adquiram e aperfeiçoem seus conhecimentos para a efetivação de práticas inclusivas e auxílio no desenvolvimento de estudantes com TEA, a inclusão escolar faz-se cada vez mais presente nas escolas e muitos professores relatam carência de formação continuada e de informação acerca do tema. (FAVORETTO, LAMÔNICA, 2014)

Guazzelli e Fonseca (2021) descrevem a necessidade de temáticas acerca do TEA na formação inicial de professores e que já podemos ver a presença de disciplinas relacionadas à inclusão nas grades dos cursos de graduação após a vigência das leis de proteção e direito à educação das pessoas diagnosticadas com autismo, essas implicações geradas fizeram-se presentes na formulação do arcabouço teórico das disciplinas e além das especificidades do tema, há um grande aumento de estudantes com TEA matriculados nas escolas regulares.

A literatura aponta que muitos professores expressam suas inseguranças ao receber estudantes com TEA e aponta para o desconhecimento das especificidades do espectro, medo, lacunas na formação inicial e continuada e principalmente pela falta de uma equipe de apoio disposta a atuar em parceria com o professor regular de sala de aula, gerando um sentimento de baixa autoeficácia docente. (CANABARRO, 2018; SORIANO, 2022; BISPO, 2023).

1.3 Autoeficácia

1.3.1. Conceitos Gerais

Em 1977 Albert Bandura (1925-2021), psicólogo canadense, publicou o seu trabalho seminal sobre o constructo da autoeficácia, que relatava que os indivíduos criam e desenvolvem percepções pessoais sobre si mesmos, tornando-os instrumentos para os objetivos que perseguem e para o controle sobre o seu próprio ambiente e definiu em 1997 como as “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997; PAJARES; OLAZ, 2008).

O constructo da autoeficácia faz parte do conjunto de constructos teóricos que Albert Bandura (1925-2021) propôs para explicar o comportamento humano, o qual denominou Teoria Social Cognitiva (TSC). A TSC compreende o indivíduo como sendo agente, proativo e organizado, em que as influências sociais e ambientais estimulam seu desenvolvimento, sendo assim, ao considerar um fracasso um desafio que pode ser superado, o indivíduo dobra seus esforços para conseguir superar, mas, se entender seus fracassos como deficiências pessoais, ocorre o desânimo para

superar seus desafios. (BANDURA 1997, 2008; AZZI; POLYDORO, 2006; PAJARES; OLAZ, 2008)

Após a publicação do artigo *“Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change”* (Auto-eficácia: rumo a uma teoria unificadora da mudança comportamental - tradução própria), Bandura apontou que os indivíduos criam e desenvolvem as suas próprias percepções pessoais, onde o papel central para analisar as mudanças de comportamentos dos indivíduos ocorre principalmente por medo. (BANDURA, 1977; AZZI; POLYDORO, 2006; PAJARES; OLAZ, 2008)

O constructo foi identificado como expectativa de eficácia e posteriormente substituído por autoeficácia e sua avaliação subjetiva é percebida de acordo com o próprio (*self*) julgamento de habilidades para lidar com determinadas situações em determinados contextos. (BANDURA, 1997; AZZI; POLYDORO, 2006). Bandura (1997) postulou que são quatro fontes de informações que se influenciam na construção da autoeficácia: experiências diretas ou de domínios, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos.

A primeira fonte de informação é a que mais influencia na constituição da autoeficácia é denominada experiência direta ou de domínio, diz respeito ao comportamento vivido diretamente no domínio analisado, em se tratando da docência por exemplo, quando um professor realiza uma atividade e consegue atingir o objetivo proposto, esse professor realizará essa atividade mais vezes, pois ele vivenciou a experiência e considera-se é capaz de reproduzi-la mais vezes. Há estudos que confirmam a importância dessa fonte na constituição da capacidade para ensinar dos professores durante a formação, seja inicial ou continuada (IAOCHITE, 2007; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY 2007; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015),

A experiência vicária é constituída através da observação das ações e dos resultados obtidos por outras pessoas, esse tipo de experiência o professor adquire através da observação de modelos sociais, pode ser em seu período de formação (estágio) ou observando e realizando trocas com seus pares.

A persuasão social diz respeito aos comportamentos verbais, escritos de terceiros e que estão representados na forma de feedback, elogios, correções, críticas. O professor identifica como persuasão social os feedbacks recebidos pelos gestores, supervisores e familiares dos alunos, estes podem ser positivos ou

negativos, muitas vezes vêm para reforçar uma atitude ou com o intuito de mudar a atitude do professor.

Os estados fisiológicos e emocionais são os sentimentos e reações físicas percebidas pelo indivíduo, como a ansiedade, o estresse, as alterações de humor, notamos diversas vezes que se um professor vai ao trabalho com algum problema emocional, este reflete imediatamente em seu trato com a turma e em sua dinâmica de sala de aula.

Para Bandura (2008), as experiências de domínio e as experiências vicárias são as que mais influenciam no constructo pessoal de autoeficácia e muitas vezes, experiências neutras ou positivas podem neutralizar os impactos negativos de eventos adversos.

A autoeficácia é uma crença e refere-se às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e em dado contexto. (AZZI; POLYDORO, 2006)

Para Bandura 1997, 2012, *apud* Azzi *et al.* 2021, a crença de autoeficácia, na visão da TSC, influencia as atitudes das pessoas, bem como seus sentimentos, suas motivações e seus comportamentos. Em entrevista cedida em 2005, Bandura descreve essa ideia:

[...] A menos que as pessoas acreditem que podem produzir efeitos por meio das suas ações vírgulas elas não têm incentivo algum para agir e perseverar em face das dificuldades. Há outros fatores que servem como guias ou motivadores, os quais estão baseados na crença principal de que a pessoa tem a força para produzir mudanças pelas próprias ações. [...] (BANDURA, 2005 *apud* AZZI *et al.* 2021, p. 71)

1.3.2. Autoeficácia Docente no contexto do ensino inclusivo e TEA

As pesquisas confirmam que a crença de autoeficácia do professor é importante para resultados educacionais expressivos, principalmente no que se refere a capacidade do professor em ensinar, a aprendizagem do aluno e as ações que desenvolvem em sua prática docente. As observações destacam a escolha da estratégia de ensino e a capacidade de explicar o conteúdo aos alunos com diferentes

características, que têm diferentes maneiras de aprender, grandes desafios esses que são muito explícitos na educação inclusiva. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006)

Alguns estudos foram realizados para mensurar a autoeficácia pessoal do professor, sobre sua capacidade de atuação frente aos desafios escolares e o quanto inferia na competência de ensinar:

[...] as crenças docentes sobre as tarefas relativas ao ensino e as crenças pessoais sobre a competência para ensinar, ou seja, envolvem a crença de eficácia pessoal e a eficácia de ensino. É por conta desse diferencial que alguns autores usam a expressão eficácia do professor e não auto-eficácia do professor. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 152)

As investigações sobre a autoeficácia docente iniciaram-se no Brasil na década de 90 e sequencialmente nos anos 2000 houveram outras publicações imprescindíveis para academia, com a utilização de escalas traduzidas e adaptadas ao cenário nacional, visando entender uma série de aspectos da atividade docente, segmentando os estudos realizados por domínio, para contribuir com o planejamento de condições que direcionam e fortaleçam a crença em determinado foco. A ideia com os estudos por domínio é planejar situações principalmente durante a formação do professor para contribuir positivamente promovendo a percepção de sucesso e fortalecendo a autoeficácia percebida. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006)

Conhecer as crenças de autoeficácia docente e relacionar as ações da crença com as ações docentes realizadas, pode gerar efeitos positivos e duradouros no processo de ensino-aprendizagem, trazendo benefícios tanto aos alunos, quanto aos próprios professores. (SANDALLA; SARETA; ESCHER, 2002 *apud* AZZI; POLYDORO, 2006)

Benefícios esses que se destacam quando as crenças de eficácia percebida têm relação com os comportamentos docentes. Professores com níveis elevados de autoeficácia pessoal têm facilidade para decidir como escolher ou não determinada atividade, persistir ou não em face das dificuldades apresentadas pela turma e também tem relação com o grau de motivação apresentado, dos comportamentos, bem como sobre sentimentos com relação às atividades escolhidas. (AZZI; POLYDORO, 2006)

Para Bandura (1997) é imprescindível que o professor, ou o mediador, acredite na sua capacidade de ensinar para alcançar os objetivos docentes. Nos processos de análise de autoeficácia, quanto mais elevada for a autoeficácia docente, maior será seu engajamento e sua motivação pessoal para lidar com os desafios escolares.

Recentemente, Bandura (2017) cita algumas mudanças significativas nas crenças, costumes, papéis sociais e estilos de comportamentos, decorrentes da rápida evolução cultural e tecnológica que estamos vivendo e as crenças de eficácia operam de maneiras complexas, sendo importante em níveis elevados para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Ao encontro dos apontamentos da literatura realizados por Iaochite *et al.* (2016), as crenças de autoeficácia docentes são definidas de acordo com os julgamentos feitos dos professores sobre suas capacidades de ensinar os estudantes, incluindo os desinteressados e desmotivados e também está relacionada à maneira como os professores encaram a profissão, estruturam suas aulas e até mesmo à concepção de ensino-aprendizagem, onde todos os alunos podem aprender, inclusive aqueles que apresentam alguma dificuldade. (GIBBS, 2003; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY, HOY, 1998 *apud* IAOCHITE *et al.*, 2016)

Martins e Chacon (2021), em suas análises, discussões coletivas, críticas e reflexivas, discorrem sobre os desempenhos que são fundamentais para as contribuições de fontes de autoeficácia na formação de professores para práticas inclusivas com vistas à aquisição de novos conhecimentos.

Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018) discorrem que é importante trabalhar com escalas que possibilitem detectar o senso de autoeficácia de professores na atuação profissional junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista, pois as escalas são instrumentos capazes de auxiliar no reconhecimento e autoavaliação do processo de ensino e aprendizagem docente e Favoretto e Lamônica (2014) relatam que é de extrema relevância que o professor seja sempre capacitado para influenciar positivamente nos processos de aprendizagem:

É de extrema relevância que o professor seja sempre capacitado a atender as demandas de seus alunos no que tange aos processos de aprendizagem, uma vez que é o responsável pela transmissão de conhecimentos acadêmicos, acompanhamento infantil e integração de seus alunos, fazendo com que o ambiente de sala de aula seja prazeroso para o desenvolvimento de aprendizagens acadêmicas e sociais. (FAVORETTO e LAMÔNICA, 2014, v. 20, p. 104)

A literatura aponta que a percepção de autoeficácia docente em relação à prática profissional pode afetar a motivação e a atuação do professor frente às atitudes pedagógicas, influenciando diretamente no processo de escolarização de estudantes com TEA, como a autoeficácia está relacionada a vários aspectos da atividade docente, pesquisas têm sido realizadas com a perspectiva de que conhecer as crenças de autoeficácia em um determinado domínio, neste caso em estudantes com TEA, corrobora no planejamento de condições que direcionam e fortaleçam as crenças docentes e que as situações planejadas e executadas com sucesso, fortalecem a autoeficácia percebida. (CANABARRO, 2018; LOPES *et al.*, 2021, SORIANO, 2022; BISPO, 2023)

A importância do construto da autoeficácia mediante a influência que exerce nas ações dos professores e principalmente no processo ensino-aprendizagem em diferentes áreas de ensino, tem demonstrado relevância na área da educação especial, corroborando para o estudo do constructo da autoeficácia docente na inclusão de alunos com TEA. (IAOCHITE *et al.*, 2016; CANABARRO, 2018; LOPES *et al.*, 2021)

Bandura (2004) discorre que a escola é o único lugar onde todas as crianças podem ser facilmente alcançadas e Iaochite (2007) destaca que a escola é um dos espaços mais significativos para a construção e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades pessoais, portanto, estudar como elevar as fontes de autoeficácia docente se torna necessário para promover uma escolarização significativa e de qualidade, especialmente fornecendo condições apropriadas para a inclusão e a escolarização de alunos com TEA.

Estudos anteriores apontam que a percepção de autoeficácia docente em relação à prática profissional pode afetar a motivação e atuação do professor frente à inclusão e às atitudes pedagógicas, influenciando diretamente no processo de escolarização de estudantes com TEA (LOPES, *et al.* 2021).

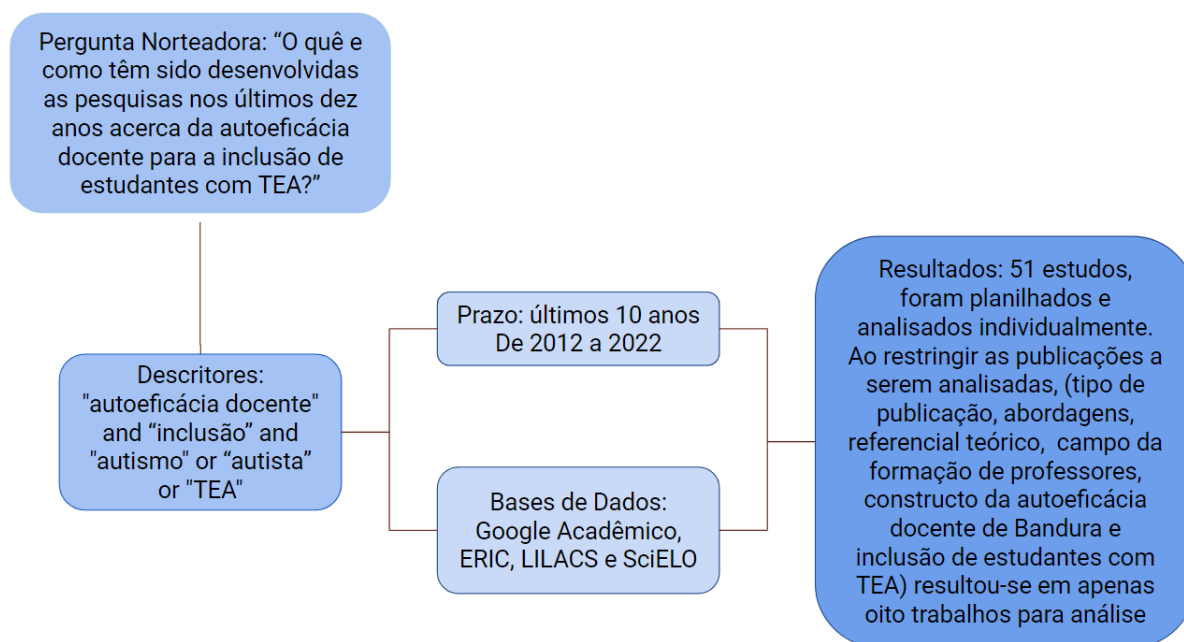
As vivências dos professores são de suma importância para o processo formativo do estudante. Na formação inicial as experiências vicárias se sobressaem, pois é necessária a construção de um repertório de conhecimentos para as experiências diretas e o tempo de docência influencia nas diversas fontes de construção da autoeficácia docente (experiências diretas, persuasão, modelação e estados psicofisiológicos vividos pelos professores ao longo desse tempo) e isso só

faz sentido quando a reflexão acontece sobre a prática, ressaltando a indissociabilidade entre teoria e prática, que deve ser valorizada na formação de professores, destacando-se as contribuições de fontes de autoeficácia na formação de professores para práticas inclusivas, pois o professor estabelece fatores presentes no ambiente e no próprio comportamento. (IAOCHITE *et al.*, 2011; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; MARTINS; CHACON, 2021).

1.4 Revisão da Literatura sobre Autoeficácia Docente e inclusão de estudantes com TEA

Essa análise revisional tem como objetivo verificar o que já foi estudado na literatura nacional revendo as publicações realizadas nos últimos dez anos (2012-2022) acerca da autoeficácia docente no campo da formação de professores para a inclusão de alunos com TEA fomentando assim a inclusão escolar desses educandos.

Figura 2: Fluxograma da Revisão de Literatura



Fonte: Dados da pesquisa

A pesquisa de revisão de literatura iniciou-se pela pergunta norteadora que teve como objetivo responder "O que e como têm sido desenvolvidas as pesquisas nos

últimos dez anos acerca da autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA?" e a partir da pergunta norteadora, definiu-se os descritores na língua portuguesa a serem utilizados, que foram aplicados em conjunto: *"autoeficácia docente" and "inclusão" and "autismo" or "autista" or "TEA"*.

Após definidos os descritores, iniciou-se as análises das publicações realizadas nas bases de dados digitais das plataformas Google Acadêmico, ERIC (Education Resources Information Center), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e SciELO (Scientific Eletronic Library Online), a opção foi apenas em textos completos, cujo recorte temporal foi do ano de 2012 ao ano de 2022, pois de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) é recomendável iniciar os estudos por artigos mais recentes quando não houver revisões disponíveis e a partir destes identificar outros que forem citados nas bibliografias.

Na plataforma Google Acadêmico foram encontrados 28 resultados; na plataforma ERIC não foram encontrados resultados, na plataforma LILACS foram encontrados 11 resultados e na plataforma SciELO foram encontrados 12 resultados. Totalizando 51 resultados, todos os resultados foram planilhados e analisados individualmente.

A primeira análise dos dados das publicações ocorreu a partir da leitura dos resumos dos trabalhos. Os trabalhos incompletos, os duplicados, os que apresentaram embasamentos teóricos diferentes do constructo da autoeficácia desenvolvido na TSC de Albert Bandura, bem como os trabalhos que tratavam de inclusão de gênero, faixa etária e etnia foram descartados para essa análise, pois de acordo com Torracio (2005), é importante estruturar a revisão com um conjunto de modelos concorrentes e uma teoria orientadora.

Os trabalhos que não atendiam os princípios delimitados da pesquisa, foram excluídos, pois conforme a análise proposta por Bardin (2010), categorizar é uma operação de classificar os elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento com os critérios previamente estabelecidos.

Ao restringir as publicações a serem analisadas, foram realizadas análises críticas dos estudos em que se destacou o tipo de publicação, as abordagens e se o referencial teórico utilizados estavam alinhados ao campo da formação de professores, ao constructo da autoeficácia docente de Bandura e à inclusão de estudantes com TEA e a partir destas análises encaminhou-se os resultados e as discussões, resultando assim em apenas oito trabalhos para análise.

Após esse agrupamento e caracterização, as informações coletadas foram agrupadas em planilhas de acordo com a proposta de delimitação feita anteriormente, através das leituras dos resumos, avançamos com o refinamento dos resultados. Iniciamos com uma análise quantitativa para a conclusão e discussão desta revisão. A priori destaca-se que nenhum estudo com os descritores previamente destacados estava inserido na plataforma ERIC e todos os oito trabalhos analisados com afincos desenvolveram seus estudos a partir do referencial teórico do constructo da autoeficácia de Albert Bandura (1925-2021) e permearam acerca dos entendimentos da autoeficácia docente para com estudantes com TEA.

Após análise, verificou-se que haviam quatro artigos, três dissertações e uma tese, sendo que seis dos estudos averiguados utilizam-se de análises quantitativas, enquanto dois de consultoria colaborativa. E conforme relatado na análise de Iaochite *et al.* (2016), as publicações relacionadas ao constructo teórico da pesquisa vêm aumentando nos últimos anos devido às publicações nacionais realizadas em língua portuguesa e está despertando o interesse da comunidade acadêmica, evidenciando a importância do constructo para compreender alguns fenômenos no processo educacional brasileiro, e corroborando para o estudo e entendimento das situações abrangentes, motivo pelo qual faz-se necessária a exploração do assunto. Sanini e Bosa (2015), Lopes *et al.* (2021), Galdino (2021), Soriano (2022), Alves (2022) e Moraes, Bastos e Rodrigues (2022) encaminharam seus resultados à necessidade e a importância de investimentos na formação continuada do professor para atuar com estudantes com TEA.

De consultoria colaborativa há o desenvolvimento do estudo de Sanini e Bosa (2015) e Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018) cujo objetivo era comum: analisar as crenças de autoeficácia docente dos educadores para a inclusão de educandos com TEA, ambos os estudos utilizaram-se de questionários e Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018) utilizou além do questionário, sua tradução e adaptação da escala *ASSET (Autism Self-efficacy Scale for Teachers)* e dentre seus resultados descreveu a necessidade de mais estudos com escalas para análise da AED.

As análises quantitativas nos trabalhos de Martins e Chacon (2020), Lopes, *et al.* (2021), Galdino (2021), Soriano (2022), Alves (2022) e Moraes, Bastos e Rodrigues (2022) avaliaram através de escalas a autoeficácia docente para promover a inclusão, alguns sem ênfase no TEA, mas com citações que discorre o estudo com o público-alvo (estudantes com TEA). Nos estudos há um objetivo comum: analisar a

autoeficácia do professor para práticas inclusivas, alguns usaram escalas já traduzidas, outros realizaram traduções e adaptações necessárias em sua maioria, as análises foram fatoriais exploratórias. Os resultados variaram entre a autoeficácia para as práticas inclusivas baixas, moderadas e elevadas, mas todos citam a necessidade da formação de professores para garantir a inclusão elevando a percepção de autoeficácia docente.

Ao analisar os oito estudos realizados nos últimos dez anos, notamos que a autoeficácia docente está diretamente ligada principalmente à formação acadêmica do professor, à colaboração no trabalho, às condições de trabalho e por fim, ao nível de experiência docente e que o investimento nos campos de formação inicial ou continuada dos professores faz-se necessário para garantir a inclusão escolar do discente.

Também faz-se importante ressaltar que como qualquer estudo de revisão, essa pesquisa é apenas um recorte, temporal, espacial e demográfico, tem algumas limitações, dentre elas, o uso dos termos de busca pode ter influenciado na quantidade de trabalhos recuperados, uma vez que deve haver outros estudos que utilizam o referencial teórico da autoeficácia docente de Albert Bandura (1925-2021) sem discriminá-lo no título ou nas palavras-chaves, tanto quanto a possível publicação de estudos fora do recorte temporal e demográfico desta pesquisa. (IAOCHITE *et al.*, 2016)

Segundo Torraco (2005) a revisão da literatura é uma forma sofisticada de pesquisa que requer muita habilidade e discernimento, e para encaminarmos o estudo proposto, nos baseamos nos encaminhamentos sugeridos pelos autores dos trabalhos analisados nos últimos dez anos e, consideramos que é de suma importância continuar os estudos sobre a autoeficácia docente para a promoção da inclusão de estudantes com TEA e para seu desenvolvimento. Também é importante a realização de coleta de dados para entender e tatear as lacunas existentes visando contribuir para as análises da autoeficácia docente e para a inclusão de estudantes com TEA.

Faz-se relevante para a literatura nacional a urgência de discussões sobre a autoeficácia docente em diferentes âmbitos da área da Educação Especial e inclusiva no Brasil, bem como a necessidade de produção de conhecimento nesta área tendo em vista a consistência da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1925-2021), com o objetivo de projetar estratégias formativas para favorecer a inclusão, pois são

escassas as pesquisas que avaliam a autoeficácia docente no desempenho das funções de professor principalmente quanto a estudantes com TEA e vem aumentando o interesse da comunidade acadêmica com relação ao constructo da autoeficácia no contexto educacional. (IAOCHITE *et al.*, 2016; CANABARRO; TEIXEIRA; SCHMIDT, 2018; PAGANOTTI, 2021)

Quadro 1: Síntese dos trabalhos incluídos na Revisão de Literatura

Autor	Ano	Objetivo	Participantes	Principais Resultados
SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves	2015	Investigar as crenças de uma educadora sobre o desenvolvimento de seu aluno com autismo, na educação infantil; a confiança no seu trabalho como educadora (senso de autoeficácia) e que aspectos da relação professor-aluno repercutiram na prática pedagógica utilizada	01 Professora	Os resultados mostraram que a aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno (crenças), por parte da educadora, tendem a ser determinantes para a sua prática. Entretanto, verificou-se uma baixa expectativa de autoeficácia, evidenciada pela pouca valorização de sua formação acadêmica; sentimentos de insegurança quanto à adequação de sua prática e a necessidade de receber apoio e partilhar as dificuldades
CANABARRO, Renata Corcini Carvalho	2018	O estudo propôs avaliar as influências do processo de consultoria colaborativa sobre o senso de autoeficácia docente. Realizar a tradução e a adaptação transcultural da Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) para a língua portuguesa do Brasil; Desenvolver o processo de consultoria colaborativa na área do TEA juntamente com a professora de educação especial; E verificar a relação das ações da professora, decorrentes da consultoria colaborativa, com a	1 Professora de Educação Especial	Os resultados mostram um aumento da autoeficácia docente percebida pela professora de educação especial e evidenciam algumas relações significativas entre as ações docentes e o processo de inclusão dos alunos com TEA. Infere-se que as próprias peculiaridades da consultoria colaborativa, bem como, que as situações planejadas e as incidentais, decorrentes deste processo, podem ter favorecido a ampliação de informações sobre as fontes de desenvolvimento da autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos/emocionais) favorecendo a influência positiva sobre o fortalecimento da autoeficácia

		qualidade do processo de inclusão de alunos com TEA.		
MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON Miguel Claudio Moriel	2020	analisar as propriedades psicométricas da versão brasileira da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale.	308 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II	A EEDPI ainda apresenta boa consistência interna (coeficientes de Alfa de Cronbach 0,89, 0,88 e 0,92) e mostra-se um instrumento que pode auxiliar na avaliação e no acompanhamento da autoeficácia docente diante da inclusão e na proposição das intervenções oportunas moderadamente baixa
LOPES, Raquel Aparecida; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera; MOURA, Maria Cecília de; RIBEIRO, Adriana de Fátima;	2021	O estudo é um recorte da Tese que objetivou identificar e analisar a autoeficácia docente (AED) de 38 professores de alunos com TEA surdos atuantes em EMEBS - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para surdos e em escolas regulares polos de atendimento inclusivos e bilíngues para surdos no Brasil	38 professores	Os resultados apontam que a maioria dos participantes está confiante com os itens avaliados, o que pode ser um potencial preditor das atitudes docentes em contextos educacionais bilíngues, uma vez que a autoeficácia exerce um papel determinante do pensamento, comportamento e desempenho de uma ação
GALDINO, Flávia Serra	2021	compreender as correlações existentes entre o nível de autoeficácia docente e as atitudes inclusivas e investigar como estes dois constructos se comportam quanto as variáveis sociodemográficas, profissionais e trabalhistas.	167 Professores	Os resultados mostraram que os professores apresentaram um nível elevado de autoeficácia docente. Constatou-se ainda existir uma correlação positiva entre a autoeficácia docente e a disposição dos professores em assumirem práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula. Percebeu-se também, que professores que apresentam atitudes inclusivas tendenciam a adotarem comportamentos inclusivos

SORIANO, Fernanda Dias Ferraz	2022	o objetivo geral deste estudo foi identificar a Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com TEA. Especificamente objetivou-se: caracterizar os professores de Educação Infantil de um município do interior paulista; analisar a percepção desse professor a respeito dos comportamentos e inclusão da criança com TEA; identificar, segundo a percepção dos professores, quais os domínios teóricos e práticos que atendem às especificidades da criança com TEA; identificar a interdependência entre: o tempo de experiência profissional e a Autoeficácia para atender as especificidades da criança com TEA; entre a formação inicial e continuada do professor e a Autoeficácia para atuar com a criança com TEA; entre experiências prévias com a criança com TEA e a Autoeficácia para atender as especificidades dessa criança.	128 professores de Educação Infantil	Os resultados apontaram que 61,7% dos professores já trabalharam com crianças com TEA, porém estes sentem-se desafiados em realizar um trabalho de qualidade com essas crianças devido à fragilidade na formação inicial e continuada, mas compreendem que as formações contribuem para o trabalho realizado com esse público. Apenas 46,1% dos professores concordaram que buscam formações necessárias na área do TEA. Os docentes apontaram que as experiências com a criança com TEA foram muito desafiadoras, pois além das lacunas formativas, encontraram dificuldades com os familiares, número excessivo de alunos na sala, falta de estrutura e apoio humano no contexto escolar. Os professores apresentaram baixa Autoeficácia sobre sua atuação com essa criança, pois de acordo com os dados da Escala ASSET, 79% identificaram desafios para realizar um trabalho com a criança com TEA. As experiências prévias e o tempo de atuação docente foram variáveis importantes relacionadas à Autoeficácia na presente pesquisa.
-------------------------------------	------	---	--------------------------------------	---

ALVES, Elder Lima.	2022	promover o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas de educação inclusiva com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Os partícipes do inquérito foram os estudantes de graduação e/ou licenciatura em Educação Física.	Os resultados obtidos demonstraram a necessidade de formação para trabalhar com estudantes com autismo, especialmente uma dificuldade em relacionar o planejamento da sala regular com a sala de atendimento educacional especializado, daí ter sido construída uma proposta de formação, para responder à necessidade de evidenciar a importância e os benefícios das práticas educativas de inclusão, das metodologias de organização colaborativa da aprendizagem cooperativa
MORAES, Tatiane, BASTOS, Tânia, & RODRIGUES, Paula.	2022	analisar a atitude e a autoeficácia de professores de Educação física (EF) portugueses, determinar a relação entre as atitudes e a autoeficácia dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com deficiência e avaliar o efeito das variáveis independentes (género, tempo de serviço docente, formação complementar em EF Inclusiva e docência ao aluno com deficiência nas aulas de EF e no Desporto Escolar) sobre as dimensões das atitudes e nas dimensões da autoeficácia	Participaram do estudo 115 professores de EF portugueses.	Os resultados indicaram que, de uma forma geral, os professores de EF revelam atitudes mais positivas na dimensão comportamental e são mais confiantes para ensinar alunos com deficiência intelectual. Identificaram-se relações positivas entre as diferentes dimensões das atitudes e da autoeficácia. Na análise comparativa das atitudes e da autoeficácia, observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões cognitiva e de deficiência intelectual na variável “formação complementar em EF Inclusiva” e nas dimensões deficiência intelectual e visual na variável “Docência a alunos com deficiência”. De um modo geral, os participantes reportaram atitudes positivas e são confiantes em relação à inclusão de alunos com deficiência

Fonte: Dados da pesquisa

2. OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA, especificamente, nos anos iniciais da escolarização, isto é, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

1. Mensurar a autoeficácia do professor para atuar em salas regulares com estudantes com TEA;
2. Identificar quais fontes de autoeficácia o professor reconhece como significativas para a percepção de competência para atuar em salas regulares com estudantes com TEA;
3. Estabelecer relações entre a autoeficácia do professor para atuar em salas regulares com estudantes com TEA, as variáveis pessoais e contextuais.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo exploratória, de natureza mista (quantitativa e qualitativa). A escolha por uma pesquisa mista se deu por entender que o qualitativo e o quantitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas. (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998; MARCONI; LAKATOS, 2011; SOUZA; KERBAUY, 2017).

O tipo de pesquisa exploratório se deve às investigações empíricas, cujas finalidades serão: a contribuição para o desenvolvimento de hipóteses dentro do tema de pesquisa, a familiarização do pesquisador com os temas discutidos em conjunto para pesquisas futuras e para clarificar alguns conceitos. (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Outra questão importante que levou ao estudo exploratório se deve a importância acerca da análise do constructo da autoeficácia docente de professores que lecionam em escolas públicas, no início da escolarização dos estudantes, ou seja, escolas de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental, para a promoção do ensino inclusivo de estudantes com TEA.

Gil (2008, p.19) discorre que “o projeto de pesquisa interessa, sobretudo ao pesquisador e sua equipe, já que apresenta o roteiro das ações a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa”, por esse interesse, aproximação e essa familiaridade ao tema, o objetivo é evidenciá-lo e explorá-lo, a fim de contribuir para as pesquisas e formações acerca deste assunto que embora está sendo estudado, necessita de mais investigações.

A análise dos dados coletados foi realizada utilizando a estatística descritiva e inferencial com auxílio de um especialista em estatística, e o agrupamento de respostas nas análises qualitativas, cujo objetivo se pauta na descrição dos dados coletados fundamentados nas probabilidades e interpretações para organizá-los e representá-los de maneiras estatisticamente correta, com o intuito de atender os objetivos de caracterização dos participantes, mensuração de suas crenças de autoeficácia e o constructo delas, bem como a promoção da inclusão dentro do processo de escolarização de estudantes com TEA no início do processo de escolarização, ou seja, no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.1 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa, juntamente com os instrumentos para coleta de dados, foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências da Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Câmpus de Rio Claro e sua aprovação foi concedida sob o parecer nº 5.708.928.

3.2 Participantes, formação e contexto profissional

A coleta de dados foi desenvolvida na rede pública municipal de uma cidade no interior do estado de São Paulo, com uma amostra de 250 professores que atuam no início da escolarização dos estudantes, ou seja, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou ensino fundamental I (1º ao 5º ano) - incluindo os professores especialistas em artes, inglês, educação física e educação especial de diferentes unidades escolares.

Os participantes receberam o convite para participar da pesquisa através de e-mail e aplicativos de mensagens, cujos textos foram elaborados e enviados pela pesquisadora (ANEXO 1), no convite constava o *link* para acessar o *Google Forms* e responder a pesquisa.

Para a análise dos resultados da caracterização dos participantes, começamos analisando as respostas válidas, pois se tratava da concordância em participar da pesquisa, visto que foram coletadas 254 respostas e desses participantes, apenas 1,6% dos participantes (equivalente a quatro) não concordaram com as condições pré-estabelecidas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O perfil da amostra foi delineado com 250 docentes, todos que aceitaram as condições do TCLE, majoritariamente do sexo feminino (95.6%) e com idades entre os 26 e os 55 anos (91.6%): 22.0% de 26 e 35 anos, 45.2% de 36 e 45 anos e 24.4% de 46 e 55 anos (Tabela 1).

Tabela 1: Perfil da amostra quanto ao sexo e idade (N = 250).

	Categorias	n	%
Sexo	Feminino	239	95.6%
	Masculino	11	4.4%
Idade	Entre 20 e 25 anos	5	2.0%
	Entre 26 e 35 anos	55	22.0%
	Entre 36 e 45 anos	113	45.2%
	Entre 46 e 55 anos	61	24.4%
	Acima de 56 anos	16	6.4%

Fonte: Dados da Pesquisa

A maioria tem formação acadêmica em pedagogia (80.4%) e concluiu a graduação/ magistério entre 2001 e 2010 (35.6%) ou entre 2011 e 2020 (40.4%). Mais de metade cursaram a graduação/magistério em instituições privadas (54.4%) e 37.6% em instituições públicas (8.0% em instituições públicas e privadas). Predominam os docentes que têm uma especialização (lato-sensu) (62.4%) – 15.6% possuem Mestrado, 3.6% Doutorado e 18.4% não têm nenhuma pós-graduação.

Quanto à formação em práticas inclusivas para estudantes com TEA, mais de metade dos docentes referiram que fizeram formação complementar (exceto graduação ou pós-graduação) em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA (57.6%) e que ao longo da formação inicial (magistério ou graduação), cursaram disciplinas que tratavam de práticas inclusivas na sala de aula (66.8%) – entre estes, 44.3% afirmaram que houve, em alguma disciplina, discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA.

Tabela 2: Perfil da amostra quanto à formação acadêmica (N = 250).

	Categorias	n	%
Formação acadêmica	Pedagogia	201	80.4%
	Letras (com habilitação em Inglês)	12	4.8%
	Educação Física	7	2.8%
	Artes	6	2.4%
	Magistério	1	0.4%
	Outras Licenciaturas	23	9.2%
Ano de conclusão da graduação/magistério	Antes de 1990	16	6.4%
	Entre 1991 e 2000	37	14.8%
	Entre 2001 e 2010	89	35.6%
	Entre 2011 e 2020	101	40.4%
	A partir de 2021	7	2.8%
Tipo de instituição que cursou a graduação/magistério	Privada	136	54.4%
	Pública	94	37.6%
	Pública e Privada	20	8.0%
Curso de pós-graduação	Não	46	18.4%
	Especialização (lato-sensu)	156	62.4%
	Mestrado	39	15.6%
	Doutorado	9	3.6%
Formação complementar (exceto graduação ou pós-graduação) em que havia discussões sobre o	Sim	144	57.6%
	Não	90	36.0%
	Não se aplica	5	2.0%

ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA	Outros	11	4.4%
Ao longo da formação inicial (magistério ou graduação), teve disciplinas que tratavam de práticas inclusivas na sala de aula	Sim	167	66.8%
	Não	61	24.4%
	Não me lembro	22	8.8%
Houve, em alguma disciplina, discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA (entre os que responderam “sim” na pergunta anterior)	Sim	74	44.3%
	Não	65	38.9%
	Não me lembro	28	16.8%
O quanto acredita que a formação inicial colaborou para que se sinta segura(o) para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA	Não colaborou	62	24.8%
	Colaborou pouco	138	55.2%
	Nem muito e nem pouco	26	10.4%
	Colaborou muito	18	7.2%
	Colaborou totalmente	6	2.4%

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos docentes atua na Educação Infantil (58.8%) e o tempo a exercer a docência é muito diversificado: 23.2% entre 1 e 5 anos, 16.0% entre 6 e 10 anos, 23.6% entre 11 e 15 anos, 15.2% entre 16 e 20 anos e 22.0% há mais de 21 anos. A maioria tem uma jornada de trabalho semanal entre 31 e 40 horas (69.6% – 44.4% entre 31 e 35 horas e 25.2% entre 36 e 40 horas) e na escola pública onde lecionam as turmas têm, em média, de 21 a 30 alunos (66.4%).

Mais de metade dos docentes têm atualmente estudantes com TEA nas suas salas regulares (56.4%) – 36.4% afirmaram que atualmente não têm, mas já tiveram em anos anteriores e 7.2% não têm estudantes com TEA nas suas salas regulares nem nunca tiveram.

3.3 Instrumentos

Para a coleta de dados e para o desenvolvimento da pesquisa houve a utilização do questionário de caracterização do participante e de atividade docente e estudos de casos para a inclusão de estudantes com TEA com escala de autoeficácia docente elaborada para cada caso, instrumentos descritos a seguir:

3.3.1 Questionário de caracterização do participante e de atividade docente:

Este instrumento foi elaborado baseado em laochite (2007), com o objetivo de obter informações pessoais, profissionais e do contexto de trabalho do professor. Entre as questões estão algumas para características pessoais como: “Qual a sua idade?”, “Qual seu sexo?”, algumas para caracterizar suas formações, como: “Qual sua formação acadêmica?”, “Realizou alguma formação complementar?” e outras

para caracterizar a atividade docente, como “Atua ou já atuou com estudante(s) já diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, “A infraestrutura (espaço, material, equipamentos etc.) destinada à atividade docente é considerando o ensino de práticas inclusivas de estudantes com TEA”.

3.3.2 Estudos de casos de ensino para a inclusão de estudantes com TEA:

Com escala de autoeficácia docente elaborada para cada caso. O objetivo do desenvolvimento desse instrumento foi o de inserir o participante da pesquisa num cenário de sala de aula com dois estudantes com níveis de dificuldades diferentes, pois cada estudante dentro do espectro tem comportamentos únicos e usar exemplos de comportamentos atingiria melhor o objetivo da pesquisa. **O Estudo de Caso 01** foi construído a partir das características apresentadas pela literatura sobre uma estudante que apresenta Nível 1 de suporte, com características de TEA, que apesar de possuir o cognitivo preservado, apresenta estereotípias, comportamento, movimentação corporal e dificuldades motoras relacionadas ao TEA, e sua maior dificuldade é a interação social. **O Estudo de Caso 02** é sobre um estudante diagnosticado com TEA que apresenta Nível 2 de suporte, que possui atrasos cognitivos, pouca ou nenhuma interação social, restrições alimentares e sensibilidade auditiva, além de apresentar estereotípias relacionadas ao TEA.

Após o relato dos estudos de casos 01 e 02 foi produzida a escala de autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA, cujo foco é mensurar o nível da autoeficácia para esse domínio. A escala é composta por 15 itens, representando situações relacionadas à sala de aula com estudantes com TEA, divididos em três fatores: o fator 1 é relacionado com o contato com o estudante em sala de aula, como realizar atividades entre pares, atividades externas, auxiliar para manter a concentração, etc., o fator 2 é referente ao planejamento de atividades e avaliações do desenvolvimento dos estudantes e o fator 3 refere-se aos auxílios aos terceiros, como motivar outros profissionais da escola, auxiliar a família do estudante, os demais estudantes e as famílias dos demais estudantes. As Escalas de Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA é composta por 15 itens com resposta em escala de Likert de 5 pontos, de 1 = “pouco confiante” a 5 = “muito confiante”. A escala foi respondida duas vezes pelos docentes, considerando dois casos de dois alunos diferentes.

Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018) realizaram a tradução e adaptação da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo (*Autism Self-Efficacy Scale for Teachers - ASSET*), instrumento que se tornou referência nos estudos relacionados a autoeficácia docente e o TEA, cujo objetivo é avaliar as crenças de autoeficácia docente em sua capacidade para desempenhar tarefas para o ensino de alunos com autismo. O instrumento original, em língua inglesa, foi desenvolvido por Ruble *et al.* em 2013 nos Estados Unidos. O instrumento ASSET propõe a análise da autoeficácia docente relacionada ao ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA. (CANABARRO; TEIXEIRA; SCHMIDT, 2018)

Inicialmente verificamos a possibilidade de aplicação de escalas já existentes, mesmo que de forma adaptada, mas durante o planejamento da pesquisa, foi necessário redirecionar os instrumentos e elaborar os estudos de casos cujo objetivo do desenvolvimento de um novo instrumento foi inserir o participante da pesquisa num cenário de sala de aula com os mesmos estudantes em mente para responder as perguntas relacionadas a inclusão de estudantes que apresentam dois níveis de suporte diferentes.

A opção pela formulação de questionários com estudos de casos de situações específicas e a decisão pela construção dessa escala fora delineada a partir da consideração que as crenças de eficácia são passíveis de mudanças nos julgamentos constantes diante de diferentes situações e particularidades que variam de domínios sob níveis diferentes de demandas sob diferentes circunstâncias, portanto, usar exemplos de alunos com comportamentos específicos, atingiria melhor o objetivo da pesquisa e qualidade das respostas. (BANDURA, 1997; AZZI; POLYDORO, 2006)

Utilizamos dois casos fictícios exemplificados no ensino fundamental para que contemplasse todos os professores (de educação infantil e de ensino fundamental - incluindo especialistas), pois os professores de educação infantil na rede *lócus* de pesquisa tem vivências com os alunos em espaços similares aos professores do ensino fundamental I, facilitando a vivência nos casos citados, já os professores que atuam no fundamental, principalmente especialistas, não têm as mesmas vivências dos professores do infantil.

O instrumento utilizado nesta pesquisa trata-se da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA, foi elaborado durante o desenvolvimento da pesquisa, cuja publicação será disponibilizada e divulgada posteriormente com seus objetivos.

Para aprofundar a pesquisa também foram elaboradas duas questões para entender as angústias docentes e abordar temas que poderiam não ter sido abordados no questionário, pois trata-se de um projeto piloto. As questões eram referentes a situações desafiadoras para incluir estudantes com TEA para descrever situações de sucesso com os estudantes com TEA, conforme descrito a seguir:

C) Quais outras situações além das citadas nos casos da Marina e do Raul são desafiadoras para você ao tentar ou conseguir incluir estudantes com TEA nas turmas regulares?

D) Pensando no que você respondeu nas questões sobre o quanto se sente confiante para incluir estudantes com TEA em suas aulas, cite/descreva situações/experiências/fatos que foram/são significativos para a construção dessa autoconfiança para incluir estudantes com TEA em suas aulas.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados foi realizada após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, sua aprovação foi sob o parecer nº 5.708.928 e delineou-se a conforme descrito a seguir:

1. Autorização da Secretaria Municipal de Educação do município *lócus* de pesquisa para a realização do estudo junto às escolas, foi concedida sob o parecer nº 2022.00073458-47;
2. Contato com os professores da referida rede para a participação na pesquisa, com envio do convite via mensagem e e-mail (ANEXO 1) para participação da pesquisa; no convite havia o *link* do formulário no *Google Forms* contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Apêndice A - e após o aceite das condições do TCLE, o participante é direcionado para responder aos instrumentos da pesquisa;
3. Ao terminar de responder os instrumentos, os participantes clicaram no botão “enviar” para finalizar os questionários, neste momento as respostas eram disponibilizadas à pesquisadora e uma cópia do questionário respondido era enviada ao e-mail do participante que respondeu a pesquisa.

4. A pesquisa iniciou-se a três de novembro de 2022 e finalizou em 15 março de 2023 com 254 respondentes.

3.5 Análise dos dados

Os dados do questionário de caracterização e dos casos de ensino - questões das escalas foram analisadas por meio de estatística descritiva e inferencial, com suporte de um especialista em psicometria e realizada com o programa de análise estatística IBM SPSS, versão 26 para Windows (IBM Corp. Released, 2019). As questões abertas foram analisadas a partir das orientações da análise de conteúdo, a priori utilizou-se o planilhamento das respostas e análise individual, e posteriormente utilizando-se o software IRAMUTEC, Version 0.7 alpha 2, como ferramenta para a codificação e apoio na análise das respostas.

A caracterização das variáveis em estudo foi feita através de frequências absolutas (n) e relativas (%) (variáveis categóricas) e da média e do desvio-padrão (variáveis contínuas – escores da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA).

Foi utilizada a análise fatorial exploratória para avaliar a estrutura de fatores da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de estudantes com TEA. A análise fatorial exploratória foi realizada pelo método das componentes principais com rotação *oblimin*, de forma a permitir correlações entre os fatores (Hair *et al.*, 2010). Para verificar a adequação dos dados à realização das análises fatoriais, foram utilizados a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett. Foram realizadas 3 análises: para o Caso 1, para o Caso 2 e para o global (dos 2 casos).

Valores do KMO superiores a 0.80 e o Teste Bartlett significativo ($p < 0.05$) são indicadores da adequação da amostra para a realização da análise fatorial exploratória (Hair *et al.*, 2010). Para a decisão quanto à estrutura de fatores foram considerados os valores propostos por Hair *et al.* (2010): pesos fatoriais superiores a 0.50 e inferiores a 0.30 nos fatores a que o item não pertence. Foi também avaliada a confiabilidade das escalas através do Alpha de Cronbach, considerando valores superiores a 0.70 como adequados. (HAIR *et al.*, 2010)

Para o estudo da associação dos escores da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de estudantes com TEA com os dados sociodemográficos, acadêmicos e da atividade docente foram utilizados os seguintes testes estatísticos:

- Teste T de Student – para a comparação dos escores das escalas quanto a variáveis com duas categorias;
- Teste T de Student – para a comparação dos escores das escalas quanto a variáveis com três ou mais categorias;
- Coeficiente de Correlação de Spearman – para o estudo da correlação dos escores das escalas com as variáveis ordinais.

Foi considerado um nível de significância de 5%, ou seja, as diferenças e correlações estudadas foram consideradas estatisticamente significativas quando o valor de significância foi inferior a 0.05 ($p < 0.05$).

A análise fatorial exploratória revelou que a escala elaborada para o estudo apresentou ótimos índices de confiabilidade para todos os fatores - Fator 1: itens 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 13 – itens relacionados com o contacto com o aluno na sala de aula; Fator 2: itens 7, 8, 9, 10 – itens relacionados com o planeamento e avaliação; Fator 3: itens 11, 12, 14 e 15 – itens relacionados com o relacionado com o auxílio a terceiros (colegas e família). A escala apresentou alfa de Cronbach de 0,96.

4. RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em blocos a seguir e diz respeito aos objetivos propostos, a começar pela força da autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA, bem como sobre a análise das associações entre a autoeficácia docente, dos dados pessoais e de contexto da atuação profissional.

Este bloco irá dialogar com os resultados das pesquisas encontrados nos estudos apresentados nas partes introdutórias do trabalho, procurando compreender não apenas os pontos e contrapontos apresentados na presente pesquisa em relação à produção existente, mas refletir e problematizar esses resultados em relação ao papel que a escola e a comunidade desempenham em relação à inclusão dos estudantes com TEA ao longo do processo educativo inicial.

Em seguida, consideramos a partir da análise qualitativa, a partir da construção de categorias, por meio da técnica de análise de conteúdo, e as contribuições dos auto relatos dos professores para compreendermos como essas crenças são construídas, conhecendo as situações que os professores atribuíram significado ligado à percepção de autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA.

A análise integrando os resultados poderá fornecer subsídios para a discussão posterior sobre a formação profissional inicial e em serviço como ação necessária à construção de crenças mais robustas de autoeficácia para a inclusão, especialmente relacionada aos estudantes com TEA.

4.1. Perfil da Amostra e fatores associados a autoeficácia docente ao Sexo e idade

Os resultados apontam que não existem diferenças nos escores da autoeficácia docente quanto ao gênero ($p > 0.05$) tanto no Estudo de Caso 01 na Tabela 4 e do Estudo de Caso 02 na Tabela 5. As correlações com a idade, ainda que negativas em todos os casos, foram próximas de zero e não significativas ($p > 0.05$), indicando a ausência de correlação da autoeficácia docente com a idade.

Tabela 3: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA com o sexo e a idade – Estudo de Caso 01

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Global
Sexo				
Feminino	2.85 (0.74)	2.87 (0.85)	2.84 (0.85)	2.85 (0.73)
Masculino	2.99 (0.94)	2.80 (1.03)	2.75 (0.96)	2.87 (0.87)
<i>Teste T de Student</i>	$p = 0.555$	$p = 0.793$	$p = 0.741$	$p = 0.924$
Idade				
<i>Coefficiente Correlação</i>	$R = -0.041^{NS}$	$R = -0.090^{NS}$	$R = -0.089^{NS}$	$R = -0.075^{NS}$

NOTA: resultados apresentados na forma: Média (DP); R – Coeficiente de Correlação de Spearman: ^{NS} $p > 0.05$.

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 4: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA com o sexo e a idade – Estudo de Caso 02

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Global
Sexo				
Feminino	2.39 (0.81)	2.62 (0.90)	2.64 (0.89)	2.52 (0.80)
Masculino	2.25 (0.74)	2.32 (0.74)	2.14 (0.53)	2.24 (0.62)
<i>Teste T de Student</i>	$p = 0.555$	$p = 0.276$	$p = 0.066$	$p = 0.253$
Idade				
<i>Coefficiente Correlação</i>	$R = -0.053^{NS}$	$R = -0.100^{NS}$	$R = -0.123^{NS}$	$R = -0.091^{NS}$

NOTA: resultados apresentados na forma: Média (DP); R – Coeficiente de Correlação de Spearman: ^{NS} $p > 0.05$.

Fonte: Dados da Pesquisa

A análise do resultado da pesquisa vai ao encontro aos estudos de Casanova (2013), Casanova e Azzi (2015), que não são relacionados a autoeficácia do professor para promover a inclusão, mas também apontam a ausência de correlações entre idade e sexo dos professores com a autoeficácia docente, diferentemente das pesquisas de Galdino (2021) que concluiu que quanto maior a idade do docente, maior sua autoeficácia e maior também a sua tendência em aplicar práticas inclusivas em suas aulas.

A maioria dos participantes foram do sexo feminino, que ainda é predominante na carreira docente nacional. Conseguimos identificar que a autoeficácia docente pode ser influenciada por uma série de fatores, como variáveis pessoais, experiência de ensino, formação, apoio institucional, personalidade e autoconceito. Esses fatores têm um impacto muito maior na autoeficácia docente do que pode o sexo ou gênero de um professor.

4.2. Fatores associados com a Autoeficácia docente e a Formação Acadêmica

Na Tabela 2 foram apresentados os resultados relativos à formação acadêmica dos docentes da amostra. A maioria dos participantes tem formação acadêmica em pedagogia (80.4%) e concluiu a graduação/magistério entre 2001 e 2010 (35.6%) ou entre 2011 e 2020 (40.4%). Mais de metade cursaram a graduação/magistério em instituições privadas (54.4%) e 37.6% em instituições públicas (8.0% em instituições públicas e privadas). Predominam os docentes que têm uma especialização (lato-sensu) (62.4%) – 15.6% possuem Mestrado, 3.6% Doutorado e 18.4% não têm nenhuma pós-graduação.

Quanto à formação em práticas inclusivas para estudantes com TEA, mais de metade dos docentes referiram que fizeram formação complementar (exceto graduação ou pós-graduação) em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA (57.6%) e que ao longo da formação inicial (magistério ou graduação), teve disciplinas que tratavam de práticas inclusivas na sala de aula (66.8%) – entre estes, 44.3% afirmaram que houve, em alguma disciplina, discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA.

A maioria dos docentes considera que a formação inicial não colaborou (24.8%) ou colaborou pouco (55.2%) para que se sinta segura(o) para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA. Apenas 7.2% responderam que colaborou muito e 2.4% que colaborou totalmente. A formação inicial é a que mais influencia na prática docente, tanto que a literatura aponta para refletir sobre as práticas para que os professores se sintam capazes de atuar de forma inclusiva na sala de aula regular. Para isso, é importante que tenham experiências formativas diversificadas, tornando-os capazes de aplicar o conhecimento produzido na formação inicial. (IAOCHITE, *et al.*, 2019; MARTINS; CHACON, 2019; COSTA FILHO, 2014).

Quanto à adequação da infraestrutura (espaço, material, equipamentos etc.) para o ensino de práticas inclusivas de estudantes com TEA, a resposta mais frequente foi “nem inadequada e nem adequada” (40.8%) – 28.8% responderam “totalmente inadequada” (5.2%) ou “inadequada” (23.6%) e 30.4% responderam “adequada” (28.8%) ou “totalmente adequada” (1.6%).

Dos 250 docentes da amostra, 40.4% sentem-se muito apoiados (30.0%) ou totalmente apoiados (10.4%) pelos demais gestores (direção, vice direção,

coordenação, etc.) da instituição que trabalha para atuar com estudantes com TEA – 30.8% responderam “nem muito e nem pouco apoiado”, 22.8% “pouco apoiado” e 6.0% “não me sinto apoiado”. Na literatura encontramos evidências que gestores e coordenadores influenciam significativamente na autoeficácia dos professores e como eles interagem na escola. (Iaichite *et al.*, 2016)

Tabela 5: Perfil da amostra quanto à atividade docente (N = 250).

	Categorias	n	%
Atua na rede municipal <i>lócus</i> de pesquisa	Não	5	2.0%
	Sim	245	98.0%
Nível de ensino que atua	Educação Infantil	147	58.8%
	Ensino Fundamental I	94	37.6%
	Ambos	9	3.6%
Tempo a exercer a docência	Entre 1 e 5 anos	58	23.2%
	Entre 6 e 10 anos	40	16.0%
	Entre 11 e 15 anos	59	23.6%
	Entre 16 e 20 anos	38	15.2%
	Há mais de 21 anos	55	22.0%
Jornada de trabalho semanal	Até 25h semanais	24	9.6%
	Entre 26h e 30h semanais	40	16.0%
	Entre 31h e 35h semanais	111	44.4%
	Entre 36h e 40h semanais	63	25.2%
	Acima de 41h semanais	12	4.8%
Número médio de alunos compõem a(s) sua(s) turma(s) na escola pública	Até 10 alunos	3	1.2%
	de 11 a 20 alunos	41	16.4%
	de 21 a 30 alunos	166	66.4%
	de 31 a 40 alunos	35	14.0%
	Mais que 41 alunos	5	2.0%
Atua ou já atuou com estudante(s) já diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Atualmente tenho estudante(s) com TEA em minha(s) sala(s) regular(es).	141	56.4%
	Atualmente não tenho estudantes com TEA em minha(s) sala(s) regular(es), mas já tive em anos anteriores.	91	36.4%
	Não tenho e nunca tive estudantes com TEA em minha(s) sala(s).	18	7.2%
A infraestrutura (espaço, material, equipamentos etc.) destinada à atividade docente é considerando o ensino de práticas inclusivas de estudantes com TEA	Totalmente inadequada	13	5.2%
	Inadequada	59	23.6%
	Nem inadequada e nem adequada	102	40.8%
	Adequada	72	28.8%
O quanto se sente apoiado(a) pelos demais gestores (direção, vice-direção, coordenação, etc.) da instituição que trabalha para atuar com estudantes com TEA	Totalmente adequada	4	1.6%
	Não me sinto apoiado	15	6.0%
	Pouco apoiado	57	22.8%
	Nem muito e nem pouco apoiado	77	30.8%
	Muito apoiado	75	30.0%
Atualmente, o quanto se sente satisfeito(a) como professor	Totalmente apoiado	26	10.4%
	Não me sinto satisfeito	8	3.2%
	Pouco	38	15.2%
	Nem muito e nem pouco	46	18.4%
	Muito	132	52.8%
	Totalmente	26	10.4%

Fonte: Dados da Pesquisa

De uma forma geral, os participantes sentem-se satisfeitos como professores – mais de metade estão muito satisfeitos (52.8%) ou totalmente satisfeitos (10.4%). No entanto, quase 20% afirmaram que não se sentem satisfeitos (3.2%) ou sentem-se pouco satisfeitos (15.2%).

Os resultados do estudo da associação da autoeficácia docente com a formação académica são apresentados na Tabela 5 (Estudo de Caso 01) e na Tabela 6 (Estudo de Caso 02). Cláudia (2021) descreve em seus estudos que é notória a necessidade de formações continuadas para o professor regular compreender como promover a aprendizagem de estudantes com TEA, diante das suas individualidades, e ainda complementa enfatizando o quanto é importante que o profissional de apoio tenha especialização na educação inclusiva para desenvolver uma aprendizagem significativa para o estudante. Martins e Chacon (2020) relata que a prática docente também está sob a influência da autoeficácia para o desempenho de uma educação inclusiva e isso evidencia a importância de mensurar a autoeficácia docente para práticas inclusivas e desenvolver ações oportunas diante das constatações de crenças deficitárias.

Quanto ao Estudo de Caso 01 (Tabela 7), registaram diferenças significativas na formação académica nos 3 fatores e na escala global ($p < 0.05$). De uma forma geral, os docentes com “outras licenciaturas” (que citaram ter mais de uma graduação) foram os que tiveram escores médios mais altos e os docentes de letras (com habilitação em Inglês) os que tiveram escores médios mais baixos. De destacar que os docentes de artes foram os que tiveram o escore médio mais baixo no Fator 3, que se refere ao auxílio a terceiros.

Tabela 6: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente de professores com formação académica para a inclusão de alunos com TEA – Estudo de Caso 01

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Global
Formação académica				
Pedagogia	2.83 (0.71)	2.85 (0.82)	2.83 (0.78)	2.84 (0.70)
Letras (com habilitação em Inglês)	2.43 (0.48)	2.27 (0.60)	2.31 (0.52)	2.36 (0.43)
Educação Física	2.78 (0.56)	2.89 (0.97)	2.71 (1.35)	2.79 (0.80)
Artes	2.90 (0.67)	2.79 (0.95)	2.17 (0.61)	2.68 (0.41)
Outras Licenciaturas	3.32 (1.00)	3.32 (1.10)	3.34 (1.17)	3.32 (1.02)
ANOVA	$p = 0.009$	$p = 0.015$	$p = 0.002$	$p = 0.003$
Ano de conclusão da graduação/magistério				
<i>Coefficiente Correlação</i>	$R = -0.102^{NS}$	$R = -0.024^{NS}$	$R = -0.011^{NS}$	$R = -0.053^{NS}$
Tipo de instituição que cursou a graduação/magistério				
Privada	2.77 (0.73)	2.83 (0.81)	2.77 (0.79)	2.79 (0.70)
Pública	2.96 (0.79)	2.90 (0.94)	2.91 (0.94)	2.93 (0.80)
Pública e Privada	2.94 (0.60)	2.90 (0.76)	2.86 (0.77)	2.91 (0.64)

ANOVA	$p = 0.150$	$p = 0.783$	$p = 0.474$	$p = 0.319$
Curso de pós-graduação				
Não	2.84 (0.73)	2.95 (0.80)	2.88 (0.89)	2.88 (0.70)
Especialização (lato-sensu)	2.81 (0.70)	2.77 (0.82)	2.76 (0.75)	2.78 (0.68)
Mestrado	3.05 (0.87)	3.10 (0.99)	3.02 (1.08)	3.06 (0.88)
Doutorado	2.90 (1.03)	3.03 (1.06)	3.08 (1.10)	2.99 (1.03)
ANOVA	$p = 0.345$	$p = 0.117$	$p = 0.260$	$p = 0.194$
Formação complementar (exceto graduação ou pós-graduação) em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA				
Sim	2.89 (0.74)	2.97 (0.84)	2.89 (0.84)	2.91 (0.72)
Não	2.76 (0.74)	2.66 (0.84)	2.73 (0.80)	2.73 (0.72)
ANOVA	$p = 0.231$	$p = 0.013$	$p = 0.133$	$p = 0.069$
Ao longo da formação inicial (magistério ou graduação), teve disciplinas que tratavam de práticas inclusivas na sala de aula				
Sim	2.91 (0.73)	2.92 (0.81)	2.86 (0.83)	2.90 (0.70)
Não	2.77 (0.79)	2.78 (0.98)	2.78 (0.94)	2.77 (0.82)
Não me lembro	2.69 (0.74)	2.63 (0.85)	2.76 (0.77)	2.69 (0.72)
ANOVA	$p = 0.244$	$p = 0.210$	$p = 0.741$	$p = 0.290$
Houve, em alguma disciplina, discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA (entre os que responderam "sim" na pergunta anterior)				
Sim	2.94 (0.71)	3.03 (0.80)	2.93 (0.80)	2.96 (0.68)
Não	3.04 (0.72)	2.97 (0.83)	2.92 (0.91)	2.99 (0.73)
Não me lembro	2.54 (0.69)	2.54 (0.66)	2.56 (0.62)	2.55 (0.59)
ANOVA	$p = 0.009$	$p = 0.018$	$p = 0.108$	$p = 0.012$
O quanto acredita que a formação inicial colaborou para que se sinta segura(o) para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA				
<i>Coefficiente Correlação</i>	$R = 0.167^{**}$	$R = 0.156^*$	$R = 0.142^*$	$R = 0.169^{**}$

NOTA: resultados apresentados na forma: Média (DP); R – Coeficiente de Correlação de Spearman: ^{NS} $p > 0.05$, ^{*} $p < 0.05$, ^{**} $p < 0.01$.

Fonte: Dados da Pesquisa

Os docentes que tiveram formação complementar (exceto graduação ou pós-graduação) em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA tiveram escore médio mais alto do que os que não tiveram, com diferenças significativas no Fator 2, que se refere ao planejamento e avaliações ($p = 0.013$), mas não nos outros fatores ($p > 0.05$). Quanto à frequência de alguma disciplina com discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA, os docentes que responderam “não me lembro” apresentaram escores médios inferiores aos restantes (as médias dos que responderam “sim” e “não” foram semelhantes), com diferenças significativas nos fatores 1 e 2 ($p < 0.05$).

Quanto maior é crença de que a formação inicial colaborou para que o docente se sinta seguro para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA, maior é a autoeficácia docente nos 3 fatores e no total da escala – as correlações foram positivas e significativas ($p < 0.05$), mas de fraca intensidade.

Consonantemente com as pesquisas realizadas, há na literatura pesquisas anteriores de que a formação inicial é importante para a construção da autoeficácia docente para práticas inclusivas. A formação profissional é apontada como um dos alicerces da prática pedagógica no início da carreira docente, os professores baseiam seus julgamentos de capacidade em suas práticas de estágios, nas experiências que tiveram ao ensinar e nas expectativas de colocar em prática suas aulas teóricas. As experiências adquiridas em seus estágios e vivências iniciais e refletem sobre suas práticas, os tornam críticos de maneira que suas perspectivas sejam mais positivas tanto na formação quanto na atuação. (IAOCHITE *et al.* 2019; COSTA FILHO, 2014; MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011).

Preparar o futuro professor para atuar frente as demandas do ensino inclusivo contribuem para melhorar a qualidade da educação, para reformas educacionais, e também para inovação pedagógica, bem como atuam de maneira mais confiante. (FERNANDES, COSTA FILHO, IAOCHITE, 2019). Durante as formações o professor tem um espaço onde diferentes experiências podem influenciar em alguma medida a construção da sua autoeficácia docente em suas mais diversas fontes.

Quanto ao Estudo de Caso 02 (Tabela 8), apenas se registaram diferenças significativas no Fator 1, que são relativos ao professor se sentir confiante no contato com os estudantes com TEA, quanto à formação acadêmica ($p = 0.008$): os docentes com outras licenciaturas (que citaram ter mais de uma graduação) foram os que tiveram escore médio mais alto e os docentes de artes e letras (com habilitação em Inglês) os que tiveram escore médio mais baixo. De referir que, ainda que sem diferenças significativas ($p > 0.05$), os docentes com “outras licenciaturas” tiveram escores médios mais altos em todos os fatores e no total da escala.

A qualidade da formação inicial pode influenciar de maneira positiva ou negativa na construção da autoeficácia docente, uma formação inicial sólida, abrangente e relevante para as demandas de sala de aula com exemplos reais de inclusão, introduções de disciplinas voltadas à prática inclusiva, provavelmente contribuirá para que o professor se sinta mais seguro em suas propostas pedagógicas e práticas docentes, mas se a formação inicial for deficitária, desatualizada ou sem a associação com a prática, o efeito pode ser oposto.

Tal como no Estudo de Caso 01, no Estudo de Caso 02 os docentes que tiveram formação complementar (exceto graduação ou pós-graduação) em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA também

tiveram escore médio mais alto do que os que não tiveram, com diferenças significativas no Fator 1 ($p = 0.013$), no Fator 2 ($p = 0.010$) e no total da escala ($p = 0.013$), e próxima de significância estatística no Fator 3 ($p = 0.061$).

Durante a docência a experiência adquirida e o desenvolvimento contínuo também influenciam na construção da autoeficácia, pois à medida que os professores se desenvolvem ganhando experiências e participando das oportunidades de desenvolvimento, eles podem se sentir mais confiantes em suas habilidades. Assim, a percepção de confiança em relação à prática profissional pode afetar a motivação e a atuação do professor assim como interferir na escolarização de estudantes com TEA. (CANABARRO, 2018)

Em sua pesquisa de consultoria colaborativa realizada com uma professora de educação especial que atua com estudantes com TEA, Canabarro (2018) avaliou as influências do senso de autoeficácia docente da professora e os resultados mostram um aumento da autoeficácia docente percebida e evidenciou algumas relações significativas entre as ações docentes e o processo de inclusão dos alunos com TEA, dentre essas ações, as próprias peculiaridades da consultoria colaborativa, que contribuiu para o aumento do escore da autoeficácia docente, mesmo após a conclusão do estudo.

Quanto a pesquisa realizada, no Estudo de Caso 02, notamos que a correlação com a crença de que a formação inicial colaborou para que o docente se sinta seguro para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA foi também positiva e significativa (tal como se tinha observado no Estudo de Caso 01), indicando que quanto maior é a crença de que a formação inicial colaborou, maior é a autoeficácia docente para práticas inclusivas.

Tabela 7: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente de professores com formação acadêmica para a inclusão de alunos com TEA – Estudo de Caso 02

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Global
Formação acadêmica				
Pedagogia	2.38 (0.75)	2.59 (0.85)	2.63 (0.86)	2.50 (0.75)
Letras (com habilitação em Inglês)	2.00 (0.60)	2.23 (0.52)	2.25 (0.48)	2.13 (0.45)
Educação Física	2.20 (0.90)	2.71 (1.18)	2.54 (1.24)	2.43 (0.97)
Artes	1.88 (0.64)	2.46 (0.78)	2.13 (0.85)	2.10 (0.68)
Outras Licenciaturas	2.86 (1.16)	2.93 (1.26)	2.85 (1.11)	2.88 (1.14)
ANOVA	$p = 0.008$	$p = 0.233$	$p = 0.231$	$p = 0.053$
Ano de conclusão da graduação/magistério				
<i>Coeficiente Correlação</i>	$R = -0.023^{NS}$	$R = -0.017^{NS}$	$R = 0.028^{NS}$	$R = 0.012^{NS}$
Tipo de instituição que cursou a graduação/magistério				
Privada	2.30 (0.76)	2.54 (0.87)	2.52 (0.84)	2.43 (0.75)

Pública	2.45 (0.85)	2.65 (0.94)	2.69 (0.92)	2.57 (0.85)
Pública e Privada	2.65 (0.82)	2.81 (0.76)	2.89 (0.89)	2.76 (0.79)
ANOVA	$p = 0.122$	$p = 0.379$	$p = 0.123$	$p = 0.139$
Curso de pós-graduação				
Não	2.26 (0.80)	2.52 (0.93)	2.55 (0.95)	2.41 (0.82)
Especialização (lato-sensu)	2.39 (0.72)	2.57 (0.85)	2.58 (0.83)	2.49 (0.74)
Mestrado	2.52 (1.02)	2.85 (0.93)	2.74 (0.95)	2.66 (0.91)
Doutorado	2.43 (1.19)	2.69 (1.13)	2.89 (1.15)	2.62 (1.14)
ANOVA	$p = 0.521$	$p = 0.296$	$p = 0.572$	$p = 0.471$
Formação complementar (exceto graduação ou pós-graduação) em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA				
Sim	2.47 (0.77)	2.72 (0.87)	2.67 (0.85)	2.59 (0.75)
Não	2.20 (0.79)	2.39 (0.87)	2.48 (0.89)	2.33 (0.79)
ANOVA	$p = 0.016$	$p = 0.010$	$p = 0.061$	$p = 0.013$
Ao longo da formação inicial (magistério ou graduação), teve disciplinas que tratavam de práticas inclusivas na sala de aula				
Sim	2.45 (0.80)	2.67 (0.87)	2.69 (0.87)	2.57 (0.78)
Não	2.33 (0.82)	2.54 (0.94)	2.49 (0.91)	2.43 (0.84)
Não me lembro	2.08 (0.78)	2.26 (0.81)	2.35 (0.84)	2.20 (0.77)
ANOVA	$p = 0.107$	$p = 0.101$	$p = 0.101$	$p = 0.080$
Houve, em alguma disciplina, discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA (entre os que responderam "sim" na pergunta anterior)				
Sim	2.49 (0.82)	2.77 (0.93)	2.70 (0.85)	2.62 (0.78)
Não	2.51 (0.81)	2.69 (0.85)	2.78 (0.97)	2.63 (0.81)
Não me lembro	2.21 (0.72)	2.38 (0.74)	2.48 (0.64)	2.33 (0.65)
ANOVA	$p = 0.232$	$p = 0.123$	$p = 0.324$	$p = 0.186$
O quanto acredita que a formação inicial colaborou para que se sinta segura(o) para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA				
<i>Coeficiente Correlação</i>	$R = 0.230^{**}$	$R = 0.142^*$	$R = 0.139^*$	$R = 0.190^{**}$

NOTA: resultados apresentados na forma: Média (DP); R – Coeficiente de Correlação de Spearman: ^{NS} $p > 0.05$, $^*p < 0.05$, $^{**}p < 0.01$.

Fonte: Dados da Pesquisa

Não existe uma regra geral que determine que professores de uma disciplina tenham a autoeficácia mais elevada que professores de outras disciplinas, Furtado Nina *et al.* (2022) notou em sua pesquisa que professores com formação em pedagogia e outras graduações apresentavam altos escores de autoeficácia e que professores com título de especialistas apresentaram escores mais baixos de autoeficácia docente para práticas inclusivas, enquanto que nesta pesquisa revelou-se que os professores de artes estão com a autoeficácia docente mais elevada, embora não encontrou-se um estudo específico relacionado a autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA especificamente na disciplina de artes, um dos fatores que podem ser considerados é que professores de artes costumam ter a oportunidade de envolver os estudantes em atividades práticas e criativas, o que pode

ser muito gratificante. A experiência de ver os alunos se expressando e desenvolvendo suas habilidades artísticas pode aumentar a autoeficácia do professor.

Nas pesquisas nacionais, não foram encontrados resultados quantitativos para avaliar o nível de autoeficácia do professor para práticas inclusivas com cursos especificamente para educandos com TEA, encontramos análises da pesquisa de Martins (2018) cujo objetivo foi investigar se cursos de formação para práticas inclusivas que envolvem fontes de autoeficácia produzem efeitos na autoeficácia docente, porém os cursos eram focados em deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação e os resultados revelaram que houve aumento na autoeficácia dos professores de modo a indicar as potencialidades das fontes de autoeficácia abordadas na formação docente no fortalecimento da autoeficácia docente para trabalhar com inclusão. Paganotti (2021) realizou uma pesquisa de consultoria colaborativa para professores sobre inclusão de estudantes com deficiência intelectual e Canabarro (2018) também realizou sua pesquisa no método de consultoria colaborativa e focou em estudantes com TEA.

No cenário internacional, Emmons e Zager (2018) realizaram um estudo cujo objetivo foi examinar as mudanças nos níveis percebidos de autoeficácia em relação à experiência colaborativa na entrega de programação educacional para alunos com autismo, pré e pós envolvimento dos participantes no Programa de Especialista em Autismo e os resultados deste estudo demonstram que o nível de autoeficácia percebido pela colaboração dos educadores especiais pode ser aprimorado por meio de cursos de treinamento de pessoal baseados em evidências e trabalho de campo enquanto que Cerruto e Moroney (2020) investigaram o impacto que a introdução de um curso de métodos de formação de professores tem nas percepções de autoeficácia dos professores na formação inicial, e após as análises dos testes coletados em escalas antes e depois da aplicação do curso, identificaram que os candidatos começaram a desenvolver atividades e implementar estratégias para facilitar o ensino e a aprendizagem, mas os resultados não demonstraram diferenças significativas nos resultados do pré-teste e pós-teste na pesquisa de autoeficácia.

A teoria e a pesquisa sobre a agência humana são, em sua grande maioria, centradas no exercício individual, porém, os processos interativos são conceituados de maneiras diferentes, os fatores pessoais e ambientais não são determinantes independentes, o contexto que o professor trabalha pode inferir diretamente na

construção da sua autoeficácia. As demandas da sala de aula podem variar significativamente de acordo com o contexto de ensino, e um professor que se sentiu bem preparado em um contexto pode enfrentar desafios diferentes em outro contexto, que pode ou não afetar na construção de sua autoeficácia. (BANDURA, 2008)

O apoio da equipe gestora e de profissionais da escola fazem parte desse contexto de ensino, principalmente no início da atuação do professor, assim como o ambiente de trabalho e o suporte disponível para o professor promover a inclusão. Algumas atitudes dos pares ou superiores dos professores influenciam diretamente na construção da autoeficácia do professor, pois por meio da persuasão social o indivíduo pode deixar o professor mais confiante ou não e estar satisfeito ou não. Estatisticamente a autoeficácia para relações interpessoais (com alunos, colegas ou gestores) representa a principal variável interveniente na satisfação do trabalho. (MARTINS, 2018)

Embora a formação inicial do professor possa contribuir para a construção da autoeficácia docente, notamos pela análise dos resultados que é apenas um dos fatores que influenciam nesse processo. Mas é preciso manter e aumentar a qualidade das disciplinas de inclusão nos programas de formação inicial e continuada para que o docente tenha um bom desempenho profissional e confiança em sua docência.

4.3. Caracterização da autoeficácia docente e Fatores Associados

O escore médio da escala global da autoeficácia docente no Estudo de Caso 01 foi de 2.85 (DP = 0.74) – inferior ao ponto médio da escala (=3), indicando níveis baixos de autoeficácia docente. Observaram-se valores semelhantes nos 3 fatores da escala: Fator 1 (M = 2.86, DP = 0.75), Fator 2 (M = 2.86, DP = 0.86) e Fator 3 (M = 2.83, DP = 0.85).

Os escores médios do Estudo de Caso 02 foram significativamente mais baixos ($p < 0.001$) do que os observados no Estudo de Caso 01, indicando níveis ainda mais baixos de autoeficácia docente: Global (M = 2.51, DP = 0.80), Fator 1 (M = 2.39, DP = 0.81), Fator 2 (M = 2.61, DP = 0.89) e Fator 3 (M = 2.61, DP = 0.88).

Analisando as características de cada estudante e seus níveis de suporte, entende-se que quanto maior o suporte requerido pelo estudante, menor é a

autoeficácia do professor para atuar em sala de aula. Os níveis de suporte são baseados na quantidade de apoio substancial o estudante com TEA exige, por exemplo, no nível 1 de suporte o estudante com TEA exige algum tipo de apoio, no nível 2 de suporte o estudante exige apoio substancial e no nível 3 de suporte o estudante exige apoio muito substancial. (APA, 2023)

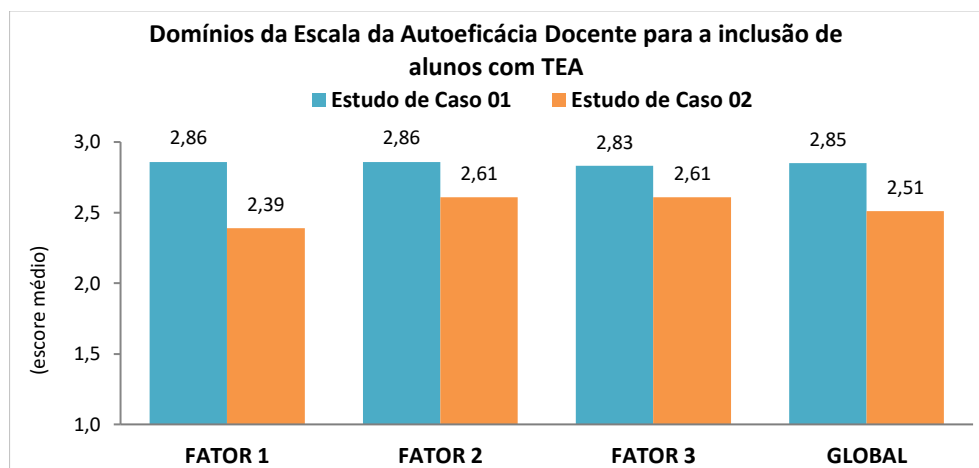
A partir das análises de informações das respostas descritivas nas Questões C e D dos Estudos de Casos, entende-se que essa baixa autoeficácia infere principalmente a falta de formação docente e a falta de apoio em sala de aula.

Tabela 8: Caracterização e comparação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA – Estudo de Caso 01 vs. Estudo de Caso 2 (N = 250).

	Estudo de Caso 01	Estudo de Caso 02	Teste T Student
	Média (DP)	Média (DP)	
FATOR 1	2.86 (0.75)	2.39 (0.81)	p < 0.001
FATOR 2	2.86 (0.86)	2.61 (0.89)	p < 0.001
FATOR 3	2.83 (0.85)	2.61 (0.88)	p < 0.001
GLOBAL	2.85 (0.74)	2.51 (0.80)	p < 0.001

Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 3: Escores médios dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de estudantes com TEA do Estudo de Caso 01 e do Estudo de Caso 02 (N = 250).



Fonte: Dados da Pesquisa

A literatura aponta que ainda há professores do ensino regular que dizem não ter conhecimento suficiente ou preparo formal para lidar com estudantes PAEE, principalmente quando apresentam comportamentos mais desafiadores (como no estudo de caso 2) ou disfunções mais graves (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Através dos resultados da pesquisa, conseguimos entender que professores que trabalham com estudantes com TEA que têm dificuldades significativas podem perceber suas tarefas como mais desafiadoras, salientando ainda a ausência de professor de educação especial em todas as escolas, pois muitas vezes o professor atua em blocos de duas, três, ou mais escolas e os apoios educacionais para atuar em sala regular em muitas redes são estagiários ou terceirizados que ainda não sabem atuar com as demandas da educação especial.

Portanto, a exigência é maior do professor que é inclusivo, pois tem que realizar atividades e/ou materiais adaptados para atender ao currículo do aluno que necessita de adaptações. O profissional de apoio sem a formação necessária ou mesmo a falta desse profissional sobrecarrega o professor regular que pode se sentir com a autoeficácia reduzida. Professores que trabalham com alunos com dificuldades mais complexas podem melhorar sua autoeficácia ao buscar o trabalho colaborativo, formação adicional, compartilhar experiências com colegas, e ao perceber que estão fazendo uma diferença positiva na vida de seus alunos, mesmo que os desafios sejam grandes.

O professor pode questionar suas próprias habilidades e reduzir sua autoeficácia quando os resultados não atendem às expectativas, pois a pressão para que os estudantes tenham sucesso acadêmico pode ser intensa por parte da gestão ou da família.

Professores com altos níveis de autoeficácia docente frequentemente são mais dispostos a aceitar novas experiências, conseguem planejar e organizar melhor suas aulas, se entendem que é necessário concordam em alterar sua prática pedagógica em prol da aprendizagem do aluno através de novos métodos de ensino e frequentemente são mais comprometidos com a docência. (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY; 1998)

Iaochite, Polydoro e Winterstein (2011) relataram em seus estudos as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e a satisfação dos professores e apontaram relações positivas de autoeficácia docente com a satisfação do professor e a disposição e continuar na carreira e quando os professores se mostram insatisfeitos apresentam crenças menores de autoeficácia. De acordo com as análises apresentadas nesta coleta de dados, notamos que a insatisfação dos professores pode estar ligada a vários fatores, tais como: a precariedade de disciplinas que abordem a inclusão durante a formação inicial e carência de formação continuada, a

falta de profissional de apoio em sala de aula com preparo, conhecimentos e formações para auxiliar com a inclusão de estudantes com TEA, a ausência de trabalho colaborativo com demais profissionais da escola, ao fato de lecionar em classes numerosas, entre outros.

A autoeficácia de um professor depende de uma série de fatores individuais, experiências pessoais e contexto de ensino. No entanto, pode haver algumas razões pelas quais alguns professores podem sentir maior autoeficácia em relação ao seu trabalho. A constituição da autoeficácia docente pode contribuir para a formação do professor e pesquisas avaliaram possíveis correlações entre as crenças de AE e a satisfação pessoal e demonstraram que quando o professor se sente insatisfeito com a docência apresenta crenças menores de autoeficácia (IAOCHITE *et al* 2011, 2016)

É importante também para o professor ter conhecimento e domínio da política de inclusão, Silva e Carvalho (2017) em suas pesquisas de revisão integrativa identificaram que um dos fatores que interferem no processo de inclusão escolar é o desconhecimento dos professores sobre a política de inclusão e sobre as capacidades e limitações do aluno no que tange a deficiência e os interesses pessoais. Outro ponto a ser visto com atenção é a questão dos recursos disponibilizados à educação especial nas escolas, pois a pesquisa apontou alguns relatos de falta de recursos oferecidos pelo poder público para efetivação de ações inclusivas. A falta de profissionais especializados na área de educação especial para o suporte aos professores em classes regulares também precisa ser analisada com atenção, pois em sala de aula o professor dificilmente conseguirá dar atenção/formação necessária a este profissional.

4.4. Autoeficácia e a Atividade docente

Os resultados do estudo da associação da autoeficácia docente com os dados da atividade docente são apresentados na Tabela 7 (Estudo de Caso 01) e na Tabela 8 (Estudo de Caso 02).

Tanto no Estudo de Caso 01 como no Estudo de Caso 02, a adequação da infraestrutura ("A infraestrutura (espaço, material, equipamentos etc.) destinada à atividade docente é considerando o ensino de práticas inclusivas de estudantes com TEA"), o apoio dos gestores ("O quanto se sente apoiado(a) pelos demais gestores

(direção, vice-direção, coordenação, etc.) da instituição que trabalha para atuar com estudantes com TEA”) e a satisfação como professor (“Atualmente, o quanto se sente satisfeito(a) como professor”) foram as únicas variáveis com a associação significativa com a autoeficácia docente. As correlações são positivas e significativas ($p < 0.05$), indicando que quanto mais adequada é a infraestrutura, quanto maior é o apoio dos gestores e quanto mais elevada é a satisfação como professor, maior é a autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA.

Tabela 9: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de estudantes com TEA com a atividade docente – Estudo de Caso 01.

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Global
Atua na rede municipal <i>lôcus</i> de pesquisa				
Não	2.54 (1.04)	2.95 (1.14)	2.95 (1.12)	2.76 (1.07)
Sim	2.86 (0.74)	2.86 (0.85)	2.83 (0.85)	2.85 (0.73)
<i>Teste T de Student</i>	$p = 0.342$	$p = 0.817$	$p = 0.756$	$p = 0.778$
Nível de ensino que atua				
Educação Infantil	2.79 (0.65)	2.79 (0.75)	2.83 (0.78)	2.80 (0.65)
Ensino Fundamental I	2.98 (0.86)	2.98 (0.96)	2.85 (0.94)	2.94 (0.83)
Ambos	2.68 (0.87)	2.86 (1.17)	2.72 (1.07)	2.74 (0.97)
<i>ANOVA</i>	$p = 0.129$	$p = 0.240$	$p = 0.905$	$p = 0.300$
Tempo a exercer a docência				
<i>Coefficiente Correlação</i>	$R = 0.079^{NS}$	$R = 0.057^{NS}$	$R = 0.068^{NS}$	$R = 0.065^{NS}$
Jornada de trabalho semanal				
<i>Coefficiente Correlação</i>	$R = 0.065^{NS}$	$R = 0.102^{NS}$	$R = 0.027^{NS}$	$R = 0.075^{NS}$
Número médio de alunos compõem a(s) sua(s) turma(s) na escola pública				
<i>Coefficiente Correlação</i>	$R = 0.035^{NS}$	$R = 0.020^{NS}$	$R = -0.003^{NS}$	$R = 0.018^{NS}$
Atua ou já atuou com estudante(s) já diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)				
Atualmente tenho estudante(s) com TEA em minha(s) sala(s) regular(es).	2.94 (0.77)	2.89 (0.86)	2.85 (0.81)	2.90 (0.73)
Atualmente não tenho estudantes com TEA em minha(s) sala(s) regular(es), mas já tive em anos anteriores.	2.75 (0.64)	2.83 (0.80)	2.81 (0.84)	2.79 (0.68)
Não tenho e nunca tive estudantes com TEA em minha(s) sala(s).	2.79 (0.98)	2.81 (1.08)	2.78 (1.16)	2.79 (1.02)
<i>ANOVA</i>	$p = 0.160$	$p = 0.819$	$p = 0.904$	$p = 0.473$
A infraestrutura (espaço, material, equipamentos etc.) destinada à atividade docente é considerando o ensino de práticas inclusivas de estudantes com TEA				
<i>Coefficiente Correlação</i>	$R = 0.212^{**}$	$R = 0.224^{**}$	$R = 0.127^{*}$	$R = 0.203^{**}$
O quanto se sente apoiado(a) pelos demais gestores (direção, vice-direção, coordenação, etc.) da instituição que trabalha para atuar com estudantes com TEA				
<i>Coefficiente Correlação</i>	$R = 0.163^{*}$	$R = 0.155^{*}$	$R = 0.159^{*}$	$R = 0.167^{**}$
Atualmente, o quanto se sente satisfeito(a) como professor				
<i>Coefficiente Correlação</i>	$R = 0.277^{**}$	$R = 0.188^{**}$	$R = 0.253^{**}$	$R = 0.275^{**}$

NOTA: resultados apresentados na forma: Média (DP); R – Coeficiente de Correlação de Spearman: ^{NS} $p > 0.05$, ^{*} $p < 0.05$, ^{**} $p < 0.01$.

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 10: Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de estudantes com TEA com a atividade docente – Estudo de Caso 02

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Global
Atua na rede municipal de lócus de pesquisa				
Não	2.29 (0.64)	2.65 (0.72)	2.75 (0.83)	2.51 (0.70)
Sim	2.39 (0.81)	2.60 (0.90)	2.61 (0.88)	2.51 (0.80)
<i>Teste T de Student</i>	$p = 0.776$	$p = 0.909$	$p = 0.728$	$p = 0.998$
Nível de ensino que atua				
Educação Infantil	2.36 (0.72)	2.55 (0.81)	2.64 (0.82)	2.48 (0.71)
Ensino Fundamental I	2.45 (0.94)	2.71 (1.00)	2.60 (0.97)	2.56 (0.92)
Ambos	2.19 (0.76)	2.39 (0.93)	2.36 (0.98)	2.29 (0.83)
ANOVA	$p = 0.520$	$p = 0.306$	$p = 0.657$	$p = 0.543$
Tempo a exercer a docência				
<i>Coeficiente Correlação</i>	$R = 0.123^{NS}$	$R = 0.073^{NS}$	$R = 0.058^{NS}$	$R = 0.082^{NS}$
Jornada de trabalho semanal				
<i>Coeficiente Correlação</i>	$R = 0.020^{NS}$	$R = 0.081^{NS}$	$R = -0.014^{NS}$	$R = 0.030^{NS}$
Número médio de alunos compõem a(s) sua(s) turma(s) na escola pública				
<i>Coeficiente Correlação</i>	$R = -0.043^{NS}$	$R = 0.038^{NS}$	$R = 0.002^{NS}$	$R = -0.009^{NS}$
Atua ou já atuou com estudante(s) já diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)				
Atualmente tenho estudante(s) com TEA em minha(s) sala(s) regular(es).	2.43 (0.77)	2.62 (0.84)	2.63 (0.80)	2.53 (0.75)
Atualmente não tenho estudantes com TEA em minha(s) sala(s) regular(es), mas já tive em anos anteriores.	2.31 (0.83)	2.57 (0.91)	2.57 (0.92)	2.45 (0.82)
Não tenho e nunca tive estudantes com TEA em minha(s) sala(s).	2.43 (0.99)	2.71 (1.18)	2.69 (1.28)	2.57 (1.06)
ANOVA	$p = 0.513$	$p = 0.803$	$p = 0.814$	$p = 0.671$
A infraestrutura (espaço, material, equipamentos etc.) destinada à atividade docente é considerando o ensino de práticas inclusivas de estudantes com TEA				
<i>Coeficiente Correlação</i>	$R = 0.172^{**}$	$R = 0.159^{*}$	$R = 0.089^{NS}$	$R = 0.162^{*}$
O quanto se sente apoiado(a) pelos demais gestores (direção, vice-direção, coordenação, etc.) da instituição que trabalha para atuar com estudantes com TEA				
<i>Coeficiente Correlação</i>	$R = 0.203^{**}$	$R = 0.175^{**}$	$R = 0.173^{**}$	$R = 0.201^{**}$
Atualmente, o quanto se sente satisfeito(a) como professor				
<i>Coeficiente Correlação</i>	$R = 0.296^{**}$	$R = 0.197^{**}$	$R = 0.234^{**}$	$R = 0.270^{**}$

NOTA: resultados apresentados na forma: Média (DP); R – Coeficiente de Correlação de Spearman: ^{NS} $p > 0.05$, ^{*} $p < 0.05$, ^{**} $p < 0.01$.

Fonte: Dados da Pesquisa

O tempo de docência não foi uma variável com associação significativa com a autoeficácia docente nesta pesquisa, embora há na literatura, como nas pesquisas nacionais de Furtado Nina (2022) que relatou que professores com menos tempo de atuação apresentavam baixos escores de autoeficácia e que professores com mais tempo de atuação apresentaram autoeficácia oscilando de moderada a alta para realizar práticas inclusivas.

Atuar para aumentar qualidade na formação inicial e continuada contribuirá para aumentar a confiança do professor no processo de inclusão e elevará as possibilidades de inclusão para o público com TEA, pois quando o professor está bem informado e bem preparado para o enfrentamento das adversidades ele busca estratégias para superar tais dificuldades e proporcionar uma escolarização de qualidade para estudantes com TEA.

As escolas e os sistemas educacionais precisam considerar alguns fatores para criar ambientes de trabalho que apoiem o desenvolvimento e o aumento da autoeficácia docente, como o apoio dos gestores para promover a inclusão, pois de acordo com Devos, Dupriez & Paquay, 2012, *apud* laochite 2016, os gestores e coordenadores têm influências significativas na construção da autoeficácia docente e nas interações escolares.

O contínuo apoio dos gestores da escola e da administração, incluindo oportunidades de desenvolvimento profissional, feedback construtivo e um ambiente de trabalho favorável, pode influenciar na construção da autoeficácia dos professores para a inclusão. Estatisticamente a autoeficácia para relações interpessoais (com alunos, colegas ou gestores) representa a principal variável interveniente na satisfação do trabalho, mas os professores relatam que o apoio recebido da gestão/coordenação, secretaria municipal de educação, etc. são insuficientes. (MARTINS; 2018, PAGANOTTI; 2021).

Canabarro, 2018 relata que o processo de persuasão social foi uma fonte significativa para a inclusão de estudantes com TEA, os feedbacks frequentes e imediatos também podem influenciar positivamente na construção da autoeficácia para a inclusão. Nas disciplinas como a de artes, por exemplo, costumamos ver os resultados dos estudantes em sua grande maioria de forma visual e é gratificante para o professor ver e identificar o progresso dos estudantes de maneira concreta, isso pode ter um impacto positivo no desenvolvimento da autoeficácia docente e no ensino e aprendizado dos estudantes com TEA.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS QUALITATIVOS

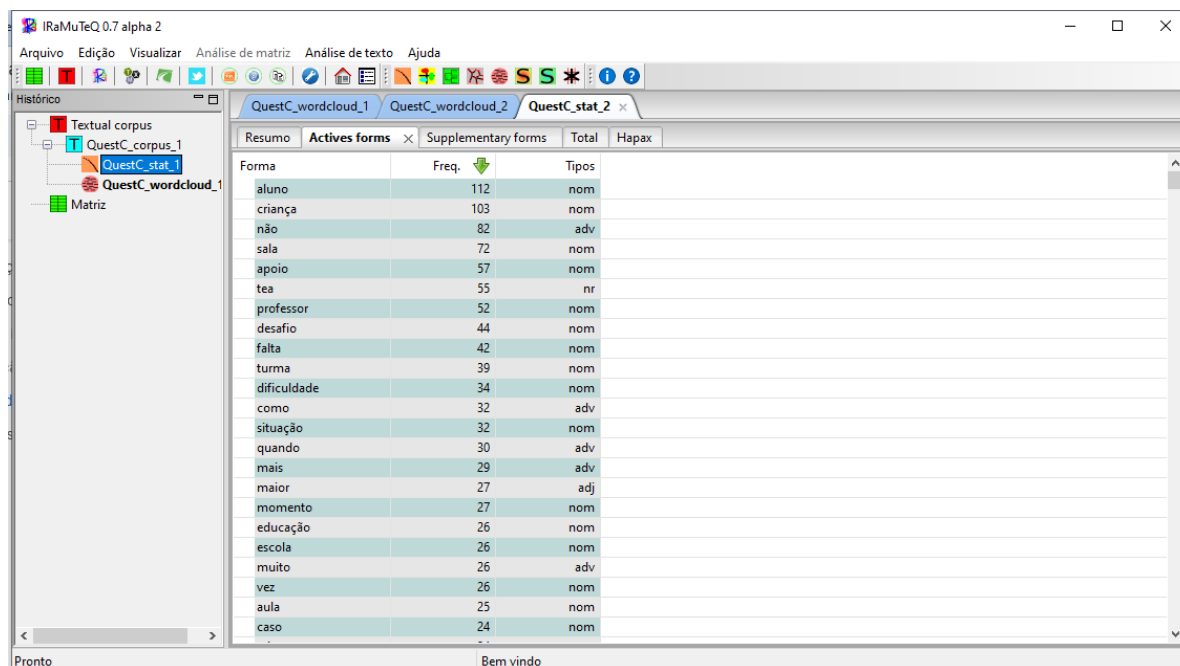
Com a intenção de ampliar as pesquisas qualitativas e complementar os dados fornecidos pela escala de estudos de casos para análise da autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA através das práticas inclusivas desenvolvidas durante a docência, por meio da técnica de análise de conteúdo buscamos as relações entre as respostas qualitativas do questionário.

Na Questão C solicitamos de forma descritiva se há outras situações além das citadas na escala que são bastante desafiadoras ao trabalhar com estudantes com TEA nas turmas regulares e na Questão D solicitamos que o professor descrevesse situações ou fatos que foram significativos para a construção da autoeficácia para incluir estudantes com TEA nas salas de aula regulares e baseando-se nas respostas apresentadas, foram feitas algumas análises para extração dos dados apresentados.

As questões C e D, que eram abertas, não tinham obrigatoriedade nas respostas, portanto houveram menos participações. No total 204 participantes responderam a questão C e 207 participantes responderam à questão D; algumas respostas que não colaboraram com a análise, como “sem mais”, “o questionário contemplou todas as situações”, “OK”, foram desconsideradas e a partir da tabulação dos dados e inserção no Software Iramuteq resultaram-se alguns apontamentos acerca da atividade docente dos participantes.

Para realizar as análises, foram inseridas as respostas dos participantes no sistema Iramutec e filtramos as palavras ativas que mais se evidenciaram dentro das respostas apresentadas, ou seja, o sistema excluiu o grupo de palavras suplementares, compostos por preposições, artigos, pronomes, verbos auxiliares e numerais.

Figura 4: Frequência de palavras



Forma	Freq.	Tipos
aluno	112	nom
criança	103	nom
não	82	adv
sala	72	nom
apoio	57	nom
tea	55	nr
professor	52	nom
desafio	44	nom
falta	42	nom
turma	39	nom
dificuldade	34	nom
como	32	adv
situação	32	nom
quando	30	adv
mais	29	adv
maior	27	adj
momento	27	nom
educação	26	nom
escola	26	nom
muito	26	adv
vez	26	nom
aula	25	nom
caso	24	nom

Fonte: Dados de Pesquisa

Após a análise da frequência de palavras, organizou-se a nuvem de palavras que foram obtidas através do *software Word Clouds*, para melhor exposição das palavras com tamanhos e cores.

A Nuvem de Palavras é uma análise para respostas qualitativas cujo objetivo é evidenciar o conjunto de palavras que mais se repetiram de forma agrupada, organizada e estruturada em forma de nuvem, ou seja, a nuvem de palavras é uma imagem composta por palavras utilizadas em um texto, neste caso, nas respostas das questões C e D, e o tamanho de cada palavra indica sua frequência ou importância analisando o conjunto de todas as respostas apresentadas pelos participantes. Apesar de ser uma análise lexical simples, é muito interessante pois possibilita rápida identificação das palavras chaves de um corpus. (RIVADENEIRA *et al.*, 2007; MCNAUGHT; LAM, 2010)

Na Questão C “Quais outras situações além das citadas nos casos de Marina e de Raul são desafiadoras para você ao tentar ou conseguir incluir estudantes com TEA nas turmas regulares?” destacaram-se as palavras alunos e crianças, somando com suas variações de gêneros 225 repetições, enfatizando que o centro das questões foram os estudantes. Seguido destacou-se as palavras não, sala e apoio e

Lidar com crises / agressividade	33	16%
Barreiras atitudinais	32	16%
Comunicação	28	14%
Ausência/demora dos serviços de saúde	10	5%
Falta de infraestrutura/materiais	9	4%
Dificuldade na adequação curricular	7	3%
Dificuldades na alimentação (seletiva/restritiva)	5	2%

Fonte: Dados de Pesquisa

Para analisar as respostas da Questão C, separamos de acordo com a descrição de cada participante de quais situações, além das descritas nos casos de Marina e Raul, eram desafiadoras e a resposta com mais destaque foi a ausência do profissional de apoio nas turmas regulares (23%, equivalente a 46 participantes).

O profissional de apoio aos processos inclusivos é regulamentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI (BRASIL, 2008):

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 17).

Conforme consta na Lei 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), que regulamenta o profissional de apoio escolar e designa a responsabilidade de olhar e zelar com mais atenção ao estudante PAEE em relação a alimentação, higiene, locomoção e aos processos pedagógicos na escola regular:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, 2015, Art. 3º, inciso XIII)

Mas, com o advento da pandemia, os estagiários que eram contratados para desempenhar esta função na rede *lócus* de pesquisa tiveram seus contratos findados e a prefeitura demorou para realizar a contratação de novos profissionais, resultando

em falta de apoio aos professores de salas regulares, acometendo o direito garantido pela LBI do estudante PAEE.

A rede *lócus* de pesquisa conta também com funcionários terceirizados desempenhando a função de atendente pessoal, que também é previsto na LBI (BRASIL, 2015) e trata-se de um profissional especializado nos cuidados diários do estudante, este profissional não está ligado diretamente aos processos pedagógicos, mas sim aos processos de desenvolvimento da autonomia do estudante:

Atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, 2015, Art. 3º, inciso XII)

Durante a análise de conteúdo das respostas dissertativas, notamos que a maioria das respostas dos participantes citaram que seus maiores desafios eram oriundos da ausência do trabalho colaborativo, desempenhado por professor de apoio ou cuidador conforme os relatos a seguir:

“Para todos os casos, é necessário auxílio de cuidador.” (Participante 12)

“Falta de profissionais de apoio para auxiliar no dia a dia da sala de aula.” (Participante 20)

“A falta de um cuidador para auxiliar nos cuidados e o apoio de uma prof de ed especial só para a nossa escola. (É compartilhada e está sobrecarregada não conseguindo atender todos os casos)” (Participante 45)

“Na Educação Infantil, nós, professores, ficamos sozinhos com as crianças de 3 a 6 anos, por isso uma das dificuldades é ter um professor de apoio para auxiliar nos momentos de crise da criança ou nas atividades pedagógicas.” (Participante 107)

O trabalho colaborativo na educação especial trata-se da prática de atuação de diversos profissionais (como professores, terapeutas, profissionais de apoio, entre outros) para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes PAEE, visando proporcionar um ambiente inclusivo e atender às necessidades individuais dos estudantes com TEA, promovendo assim o sucesso acadêmico e social.

Outras situações descritas pelos participantes como desafiadoras foi a falta de conhecimento e/ou formações (19%). A literatura aponta que ainda hoje os

professores do ensino regular se queixam dizendo que não têm conhecimento suficiente ou preparo formal para lidar com estudantes PAEE principalmente quando apresentam comportamentos mais desafiadores e que muitos professores se formam desconhecendo que terão alunos PAEE em suas turmas regulares, acreditando que a inclusão é uma responsabilidade apenas do professor de educação especial. Há professores que desconhecem as leis e os direitos dos estudantes PAEE e muitas vezes questionam a presença dos alunos PAEE na escola ou inviabilizam o acesso ao currículo, (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; TORRES; MENDES, 2019)

É urgente a necessidade de promover atividades que proporcione conhecimentos e forneça formação continuada na rede pública de ensino que sejam menos gerais e mais focadas nas necessidades dos professores com relação ao estudante com TEA, sobretudo quanto aos aspectos comportamentais (como lidar), pedagógicos (como ensinar e avaliar), e ampliando o repertório de práticas pedagógicas para, assim, criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes com TEA no ambiente inclusivo. (FERNANDES, 2016; CAMARGO, *et al.* 2020)

“[...] formações na área são extremamente necessárias, visto que nossas formações não contemplam essas situações e chegamos em sala de aula sem saber realmente como agir perante as crianças.”
(Participante 41)

“Falta formação para conhecimento do TEA” (Participante 103)

Concomitantemente, vieram os relatos de grande quantidade de alunos por turma (18%), que apesar de ser discutido há anos, o poder público ignora a necessidade de ser revista. Seguido dos relatos de dificuldade em lidar com as crises dos estudantes com TEA, principalmente quando são as de agressividade (16%) e em se tratando de estudantes com TEA, os casos comportamentais são muito particulares, cada caso é único e suas atitudes são muito individuais, por isso a importância de promover formação continuada constantemente e intervir de acordo com as particularidades individuais do estudante com TEA que o professor de sala regular atua naquele ano letivo, provendo tempo de estudo aos professores regulares juntamente com os professores de educação especial para que juntos encontrem os caminhos de atuação. E os desafios quanto às barreiras atitudinais (16%) que são

atitudes que impeçam ou prejudiquem a participação do estudante PAEE em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

“A quantidade de alunos que temos nas salas” (Participante 35)

“A quantidade de alunos por sala já demanda muito esforço do professor. Ainda há falta de professores de apoio na rede, para que o professor titular possa voltar sua atenção com mais especificidade aos alunos com TEA e/ou demais necessidades. Investimento de material de apoio para as escolas (não apenas para as salas de recurso). Mais eventos de formação para os docentes, com estudos de casos.” (Participante 38)

“Saber qual momento e o que desencadeia as crises” (Participante 70)

“Barreiras atitudinais” (Participante 66)

“Minha maior dificuldade de incluir crianças com TEA é saber dosar/ entender a diferença entre uma birra e uma crise, até que ponto ceder às vontades dela é condescendência e até que ponto é acolhê-la.” (Participante 19)

Poucos participantes relataram ser desafiador a comunicação (14%) e as dificuldades com atendimentos/terapias relacionadas à área da saúde (5%), cotidianamente notamos que a área da saúde também está sobrecarregada e com falta de profissionais principalmente das áreas específicas terapêuticas (fonoaudiólogos, psicólogos, etc.) para acompanhamento dos estudantes com TEA.

“Estabelecer possibilidades comunicativas” (Participante 34)

“Alunos não verbais, que demonstrem dificuldade em estabelecer vínculo ou compreender mesmo instruções simples.” (Participante 55)

“Vários alunos com outros diagnósticos junto com os casos de TEA, a sala lotada, pouco retorno familiar e da área da saúde. Necessito formações.” (Participante 61)

Na maioria das respostas que falavam da falta de infraestrutura e de materiais adaptados (4%) também citaram a dificuldade da adaptação curricular (3%) e apenas cinco participantes (2%) relataram ser desafiador a questão das dificuldades na alimentação apresentada por alguns estudantes, como a seletividade e as restrições alimentares.

“Ter tempo e criatividade de adaptar todas as atividades propostas em sala.” (Participante 68)

“Estimular alimentação, se é que é possível” (Participante 81)

Em suas pesquisas, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy (1998), Azzi e Polydoro (2006), Costa Filho (2015), Ozokcu (2018) e Cardona-Molto, Ticha, e Abery, (2020) encaminharam a necessidade de pesquisas de caráter qualitativo, de modo que se possa encontrar elementos e informações que permitam compreender melhor o papel das experiências vividas para constituição dessa crença e a questão D nos encaminha para essas análises, ao solicitar experiências vivenciadas pelo professor que foram essenciais para construção da autoeficácia docente para inclusão de estudantes com TEA.

Questão D: Pensando no que você respondeu nas questões sobre o quanto se sente confiante para incluir estudantes com TEA em suas aulas, cite/descreva situações/experiências/fatos que foram/são significativos para a construção dessa autoconfiança para incluir estudantes com TEA em suas aulas.

Quadro 3: Análise das respostas da Questão D dos participantes

	n	%
Formações e informações	46	22%
Parceria com professor de Educação Especial	39	19%
Comunicação	38	18%
Experiências já vivenciadas	35	17%
Parcerias com outros funcionários, famílias e redes de apoio do aluno	26	13%
Profissional de apoio	18	9%
Apoio/compreensão da equipe gestora	13	7%
Materiais adaptados	12	6%
Não me sinto confiante	8	4%

Fonte: Dados de Pesquisa

Para analisar as respostas da questão D, também separamos de acordo com a descrição de cada participante e o tema mais citado foi quanto a formação e informação, 46 participantes (ou 22%) relacionam sua autoconfiança ou a falta dela

com a formação/informação. Martins e Chacon (2020) relatam que o professor que tem dúvidas relacionadas às suas competências, tende a visualizar um cenário de insucesso que influencia negativamente em seus esforços e em sua dedicação, evidenciando a importância de elevados níveis de autoeficácia docente, especialmente no trabalho com estudantes PAEE, como nos relatos apresentados:

“A busca pelo conhecimento e a informação, a compreensão da desordem sensorial ajudou muito no meu trabalho” (Participante 10)

“É difícil ser confiante quando não se tem um preparo adequado. Ter mais de um aluno público alvo da educação especial em uma sala numerosa, sem auxiliar foi muito difícil.” (Participante 100)

“Eu de fato não me sinto tão confiante neste trabalho com alunos que possuem TEA por ter tido uma formação muito deficitária neste assunto” (Participante 108)

“Acredito que preciso de mais formação voltada para o TEA para conseguir trabalhar com ainda mais confiança”.. (Participante 34)

Ter sucesso na educação inclusiva é resultado da elevada autoeficácia do professor, cujas ações realizadas só alcançam os resultados desejados a partir dos conhecimentos e habilidades adquiridos, mostrando a importância da formação inicial e continuada de qualidade. (BZUNECK, 2017; CANABARRO; TEIXEIRA; SCHMIDT, 2018; MARTINS; CHACON, 2021)

Muitos professores relataram como situações e/ou experiências significativas a parceria com o professor de educação especial (19%), seguido da comunicação (18%), experiências já vivenciadas (17%) e parcerias com funcionários da unidade escolar, famílias e redes de apoio do aluno (13%), como nos relatos apresentados:

“Além das constantes formações que temos, a orientação da nossa professora de Educação Especial é essencial: ela nos orienta nas adaptações das atividades, nas conversas com as famílias e com as crianças e na preparação do ambiente e material específico” (Participante 106)

“As orientações dos responsáveis pela educação especial na escola.” (Participante 58)

“Casos de sucesso de alunos que tiveram além da escola parcerias bem formatadas com a família e outros atendimentos que o aluno venha ter.” (Participante 42)

“A prática no cotidiano ajuda muito. Como também a formação continuada ajuda bastante no trabalho.” (Participante 39)

De acordo com Oliveira e Prieto (2020) embora o professor de educação especial tenha formações específicas para atuar com o PAEE, muitas dessas formações não abrangem todas as deficiências e transtornos apresentados, e alguns participantes de sua pesquisa também se referem à necessidade de aperfeiçoamento profissional.

Durante a análise desta questão, verificamos que a presença do profissional de apoio (9%), a compreensão e o apoio da equipe gestora (7%) e os materiais adaptados (6%) foram as situações menos citadas nas respostas dos participantes, o que nos leva a entender que a rede carece de profissionais capacitados para executar a função de suporte, bem como de materiais adaptados e de uma equipe gestora inclusiva.

Piovezan (2022) realizou uma pesquisa documental em sua dissertação em 16 estados do país com o intuito de entender como as redes estaduais estão se regulamentando para a contratação desses profissionais de apoio que a partir da promulgação da LBI passou a ser obrigatório a garantir esses serviços aos estudantes PAEE e seus resultados apontaram a urgência de discussões a respeito dos critérios de contratação destes profissionais para garantir a qualidade dos serviços prestados aos estudantes PAEE.

Bezerra (2020) relata em suas pesquisas que para o Estado a alternativa mais viável, econômica e legitimada em tempos de Educação Inclusiva era recorrer a um profissional de apoio à inclusão escolar, e por ser uma alternativa econômica, não foram redigidos nos documentos orientadores quanto à formação desses profissionais.

Serra (2017) e Cláudia (2021) relatam que os apoios surgem de forma muitas vezes improvisada, sem formação, e os recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem muitas vezes não contemplam os alunos de inclusão, criando mal-estar nas escolas ao ler as respostas dos participantes, notamos que na questão C muito colocam como desafiador a ausência desse profissional e na questão D muitos colocam como relato de experiência a presença de um profissional sem formação adequada.

“Tenho uma professora de apoio na sala para auxiliar em especial estes alunos, com as minhas atividades” (Participante 15)

Por fim, oito participantes (4%) relataram que não se sentiam confiantes ou se sentiam pouco confiantes para realizar a inclusão e os participantes 26, 41, 108 descreveram em seu relato que o motivo principal é a “carência de informações e formação”:

“Me sinto super despreparada para lidar com essas situações [...] não me sinto apta e não saberia traçar estratégias sozinha, me sinto carente de informações e formação para que eu como professora (que tem que lidar com outras questões de aprendizagem e comportamentais dos alunos em uma sala muito diversificada) dê conta de dar a devida atenção (personalizada e eficaz) a um aluno com TEA.” (Participante 26)

“ [...] Não me sinto confiante pois não tive formação na área e estou lutando para tentar proporcionar as melhores condições possíveis, mas sei que estou muito longe do ideal.” (Participante 41)

“Eu de fato não me sinto tão confiante neste trabalho com alunos que possuem TEA por ter tido uma formação muito deficitária neste assunto” (Participante 108)

Em síntese, o estudo encaminha o foco da discussão para a formação do professor. Quanto à formação inicial, a pesquisa apontou que a maioria dos docentes considera que não colaborou ou colaborou pouco para que o professor se sinta seguro para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA. Os resultados da pesquisa, vão ao encontro da literatura, que aponta através de pesquisas o quanto é importante para aumentar a autoeficácia docente que na formação inicial sejam disponibilizadas disciplinas voltadas à inclusão e que o professor se envolva nas formações continuadas para atender as demandas das crianças PAEE, principalmente nas formações relacionadas a estudantes com TEA (IAOCHITE, *et al*, 2016; PAGANOTTI, 2021; SORIANO, 2022).

Promover a inclusão é um processo complexo que envolve mudanças na cultura, nas práticas pedagógicas e na infraestrutura das escolas, e essas transformações podem levar tempo para ocorrer de forma abrangente, na pesquisa, mais de 40% dos participantes consideram que a infraestrutura da unidade escolar que atuam “não é adequada nem inadequada”, tornando mais dificultosa a inclusão em todos os ambientes escolares e, mais de metade dos participantes que

responderam à pesquisa afirmaram que têm ou já tiveram estudantes com TEA nas suas salas regulares e uma minoria afirmaram que não têm e nem nunca tiveram,

Furtado Nina et al. (2022) mensurou em suas pesquisas que alguns professores que não tiveram experiências com estudantes PAEE apresentaram escore elevado para práticas inclusivas, levantando a hipótese de que isso ocorre porque eles não tiveram experiências diretas para influenciar a AED nessa demanda, portanto, é importante que estudos posteriores analisem este dado.

Na análise das respostas qualitativas desta pesquisa, verificou-se que há lacunas na formação apontadas pelos professores, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada para atuar com estudantes com TEA, bem como a falta de estrutura e materiais nas unidades de ensino e que isso impacta diretamente no trabalho do professor, prejudicando a construção da autoeficácia docente. Ao encontro desta análise, Pimentel e Fernandes (2014) e Soriano (2022) indicam que professores com formações específicas estão mais preparados para atuar com crianças com TEA e que muitos professores têm dificuldades para promover a inclusão na escola devido à falta de acessibilidade e adaptação do espaço, e devido as lacunas de estudos na formação de profissionais, que implica em falta de conhecimento sobre o TEA.

Nesta pesquisa, de acordo com as respostas das situações mais desafiadoras encontradas pelos docentes para incluir estudantes com TEA, podemos encontrar lacunas nas formações iniciais e continuadas que possam estar interferindo na construção da autoeficácia docente. Martins e Chacon (2019) relatam em sua pesquisa de revisão que são poucas as pesquisas brasileiras que investigam a autoeficácia docente e a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e Ferreira (2014) relata que ao aumentarmos a autoeficácia docente, permite-se que o professor busque estratégias de enfrentamento de situações desafiadoras com mais facilidade.

É importante destacar que a autoeficácia dos professores não está ligada exclusivamente à disciplina que ensinam. Professores de todas as áreas podem desenvolver alta autoeficácia se tiverem o suporte adequado, boas oportunidades de desenvolvimento profissional e um ambiente escolar positivo. Além disso, a autoeficácia é de qualidade mutável e pode ser desenvolvida ao longo do tempo, independentemente da disciplina de ensino. Os profissionais da educação estão cada

vez mais conscientes da importância da inclusão escolar e estão trabalhando ativamente para promovê-la. (ALVES, ROCHA; 2023)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar a autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA, especificamente, nos anos iniciais da escolarização, isto é, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mensurando, identificando e estabelecendo algumas relações entre a autoeficácia docente para atuar em salas regulares com estudantes com TEA.

Nas escalas dos Estudos de Casos analisamos que quanto maior a crença de que a formação inicial colaborou para que o docente se sinta seguro para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA, maior é a autoeficácia docente. E os professores que realizaram formações em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA tiveram escore médio mais alto de autoeficácia docente do que os que não tiveram, apontando para a necessidade de formações complementares que contemplem o assunto de inclusão de estudante com TEA.

É importante destacar que a autoeficácia docente não é fixa e pode ser influenciada, desenvolvida e fortalecida ao longo do tempo e para isso, temos que continuar promovendo pesquisas, discussões, capacitações e formações sobre a importância da inclusão escolar e incentivar uma maior conscientização e comprometimento de todos os profissionais da educação e ao poder público para garantir que a inclusão se torne uma realidade para todos os estudantes com TEA.

Embora o índice de confiabilidade da escala de Estudos de Casos de ensino para a inclusão de estudantes com TEA tenha sido satisfatório, encontramos algumas lacunas de pesquisa, como o fato de que a escala não passou pelo processo de validação, faz-se necessário validá-la futuramente e ampliar a pesquisa com amostras maiores e principalmente com professores de diferentes disciplinas. Todavia, os resultados desta pesquisa trazem elementos que preenchem algumas lacunas sobre a autoeficácia docente para inclusão de estudantes com TEA no início da escolarização, bem como apontam para a importância de mais investigações abordando este tema.

Disponibilizar o acesso do estudante com TEA ao ambiente escolar, não é suficiente para garantir sua inclusão. De acordo com a LBI (BRASIL, 2015), a inclusão contempla o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com TEA na

unidade de ensino regular, é importante que o professor, a comunidade, a escola e o Estado valorizem os saberes desses estudantes e atuem para desenvolver suas habilidades desde o início de sua escolarização e ao longo da vida escolar, contemplando práticas pedagógicas que oportunizem a inserção social e a construção dos conhecimentos dos estudantes com TEA.

A pesquisa aponta que a maioria dos participantes têm formação em pedagogia e cursaram ao longo da formação inicial disciplinas que tratavam de práticas inclusivas na sala de aula, mas a minoria afirmou que participaram de discussões sobre o TEA em alguma disciplina. Sugere-se processos formativos continuados de professores, com a intenção de auxiliar no fomento de estratégias que contemplem realmente a inclusão no trabalho pedagógico.

Faz-se necessário também o aumento das discussões sobre o TEA na formação inicial e nas formações continuadas, bem como analisar a correlação entre tempo de serviço e a autoeficácia docente para práticas inclusivas de estudantes com TEA, pois neste estudo não houve a intenção de buscar os currículos das graduações, bem como agrupar os participantes para analisar as respostas por gênero, idade, localidade e tempo de atuação. Continuar essas análises contribuiria para a inclusão de estudantes com TEA

Para o sucesso na inclusão escolar de estudantes com TEA, também é importante gerar investimentos nas formações dos profissionais de apoio, pois estes são garantidos pela lei ao estudante com TEA, e há relatos de profissionais que não têm um mínimo de formação para desempenhar esta função e que muitas vezes acabam atrapalhando a atuação dos professores em sala de aula. Garantir que as formações sejam de qualidade, com abordagens necessárias para o dia-a-dia, pode trazer benefícios para o professor se sentir mais confiante para realizar a inclusão, elevando assim sua autoeficácia docente para promover a inclusão de estudantes com TEA e de todos os estudantes PAEE.

Encaminha-se pesquisas mais aprofundadas a partir do referencial teórico de Bandura a autoeficácia docente para práticas inclusivas, principalmente com professores de disciplina específicas e pesquisas qualitativas que permitam aos participantes expor melhor suas dificuldades e sucessos com o processo de inclusão de estudantes com TEA, como por exemplo grupos focais, estudos de caso, pesquisas participantes, entre outras.

O processo de ensino-aprendizagem não é o mesmo para todos os estudantes, sobretudo para aqueles com TEA, cabe ao governo - União, Estados e Municípios - fornecer meios e estruturas para que os profissionais da educação possam atuar em conjunto com as famílias e a comunidade acadêmica para proporcionar as melhores condições de aprendizagem a esses estudantes. Os estudos acerca da autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA ainda são escassos e faz-se necessário que investir em mais pesquisas para termos evidências que poderão auxiliar em como a formação profissional poderá ser fortalecida no campo das investigações sobre as crenças docentes no contexto da inclusão de estudantes com TEA.

Este estudo visou colaborar para a análise da autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais de escolarização, contemplando ensino infantil e fundamental I, pois pela minha vivência como pessoa, professora e pesquisadora, observo que se trata de uma das fases de maior importância da vida de um estudante com TEA e ressalto também a importância das formações continuadas dos professores principalmente as promovidas pelas Secretarias de Educação, pois entendemos que professores melhores preparados conseguem ter uma autoeficácia mais elevada para atuar com estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, Elder Lima. **O trabalho colaborativo entre professores numa perspectiva de inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Escola Superior de Educação Politécnico Coimbra, 2022. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42323>. Acesso em 10 jan. 2023.

ALVES, Leila Curcino; ROCHA, Rícael Spirandeli. A importância da inclusão escolar na vida de crianças com espectro autismo: uma revisão sistemática da literatura. **Editora Licuri**, p. 1-18, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.58203/Licuri.20651>. Acesso em 17 set. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR (REVISADO)**, (Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al.). 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: _____ (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 9-24.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely; BZUNECK, José Aloyseo. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 149-160.

AZZI, Roberta Gurgel; COSTA FILHO, Roraima Alves da; PEDERSEN, Simone Alves; MACIEL, Ana Cecília de Medeiros; In: _____ (Org.). **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Belo Horizonte: Artesã, 2021. p.69-84.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York, NY: Freeman. 1997.

BANDURA, Albert. **Health Education & Behavior**. v. 31, n. 2, p. 143-164. 2004.

BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69-96.

BANDURA, Albert. Teoria Social Cognitiva no Contexto Cultural. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel (Org.). **Teoria Social Cognitiva – Diversos enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 45-81.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação-reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/#>. Acesso em 24 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BARRETO, Mayra Ferreira. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Revista **Amor Mundi**, v. 2, n. 4, p. 45-56, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i4.98>. Acesso em 14 out. 2022.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 673-688, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/>. Acesso em 24 out. 2023.

BISPO, Solange. Autoeficácia de professores de estudantes com transtornos do espectro autista do ensino fundamental II e médio. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243499>. Acesso em 16 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 14 set. 2022.

BRASIL. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 01 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 17 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, 1, 1986. Carta de Ottawa. In: **As cartas da promoção da saúde**. p.19-27. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf. Acesso em: 26 julho 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília,

DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 01 dez. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 17p. - Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 17 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 28 mai. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em 27 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 26 fev. 2021

BRASIL. Lei 12.764. de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 26 mai. 2022.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei 9.394 de 1996**, que altera as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em 6 mar. 2022.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 30 abr. 2021.

BRASIL, Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, **para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos.** Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm. Acesso em 04 mai. 2022

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF, 2019.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Decreto Presidencial Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF, 2020. Revogado em 1 de janeiro de 2023, por meio do Decreto 11.370. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 16 nov. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 13 jan. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 3, n. 05, p. 07-25, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381999000100002&script=sci_abstract. Acesso em 14 fev. 2022.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 697-708, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313153445012/>. Acesso 24 out. 2022.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em revista**, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LwWNFfpwcvWRvdwLTkMvdWF/?format=html>. Acesso em 14 jan. 2022.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher, *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/>. Acesso em 17 mai. 2022.

CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SCHMIDT, Carlo. Tradução e adaptação transcultural da escala de avaliação de autoeficácia de professores de alunos com autismo: autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 229-246, Bauru, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z7fSJB9jTF88zwKbsW4w4K/?lang=pt>. Acesso em 17 abr. 2021.

CANABARRO, Renata Corsini Carvalho. **Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2018. 225. f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16256>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; AZZI, Roberta Gurgel. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, p. 237-252, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zbSsz6N9j9DnLjjBGmBfCXv/?lang=pt#>. Acesso em 17 abr. 2021.

CARDONA-MOLTO, Maria C.; TICHA, Renata; ABERY, Brian H. The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. **European Journal of Educational Research**, v. 9, n. 2, p. 809-823, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1250387>. Acesso em 17 jul. 2022

CERRUTO, Audra; MORONEY, Rickey. Synergy the Soaring Saturdays Tutoring Program: Are Teacher Candidates' Perceptions about Their Self-Efficacy Impacted by an Experiential Learning Project as Part of a Graduate Special Education Course?. **Journal for Leadership and Instruction**, v. 19, n. 1, p. 16-24, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1255872>. Acesso em 16 jul. 2022.

CLÁUDIA, Cláudia Alexandre. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: estudo de caso das práticas educativas de professores de apoio na rede pública. *Revista Científica UNIFAGOC-Multidisciplinar*, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/viewFile/680/724>. Acesso em 18 jul. 2022.

COSTA FILHO, Roraima Alves da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, p. 201-211, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/wz6HcYFW7KTVdJBtgQdSZgB/>. Acesso em: 26 mai. 2021

COSTA FILHO, Roraima Alves da. **Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências. Rio Claro, 2014.

DA SILVA, Andrea Neves. Transtorno do espectro autista: um desafio inclusivo. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 4, p. 33-51, 2021. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/36>. Acesso em 19 mar. 2022.

DE BARROS RODRIGUES, Isabel; MOREIRA, Luiz Eduardo de V.; LERNER, Rogério. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193823753006.pdf>. Acesso em 24 mar. 2022.

DE MIRANDA, Rute João Almeida. **O (Re)descobrir da Educação Física Inclusiva numa escola de referência para a Deficiência Visual**. Expectativas, dificuldades e conquistas de uma Estudante-Estagária da área da Actividade Física Adaptada. 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138654>. Acesso em 21 mar. 2022.

DE SOUZA, Beatriz Doerner; PAIM, Fernanda Regina Luvison. APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 3, 2021. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/pedag/article/view/6887>. Acesso em 16 fev. 2022

EMMONS, C. L.; ZAGER, D. Increasing Collaboration Self-Efficacy to Improve Educational Programming for Students With Autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 2018, Vol. 33(2) 120–128. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179341.pdf>. Acesso em 31 jan. 2022.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 01, p. 103-116, 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100008&script=sci_abstract. Acesso em 2 abr. 2022.

FERNANDES, Adriano Hidalgo; SILVA, Rosane Guimero Dias. Formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (tea) na rede regular de ensino. Rev. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**. v. 1, p. 07, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_adrianohidalgofernandes.pdf. Acesso em 17 fev. 2022

FERNANDES, Mayra Matias; COSTA FILHO, Roraima Alves da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 219-232, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bqmdgfRJdf3wDhWYqpM4Nmj/?lang=en> Acesso em: 24 jul. 2023.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicol. Ensino & Form.** [online]. vol.5, p.19-37, 2014. ISSN 2177-2061. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-20612014000200003&script=sci_arttext. Acesso em 21 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição. pág. 35

FURTADO NINA, Karla Cristina *et al.* Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino. **Ciências Psicológicas**, v. 16, n. 1, 2022. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212022000101204&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em 16 set. 2023.

GALDINO, Flávia Serra. Autoeficácia docente, atitudes inclusivas e alunos com deficiência. 2021. Tese de Doutorado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal). Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10936/1/DM_39275.pdf. Acesso em 16 jul. 2022.

GARCIA, Lindoia Bernardino *et al.* Reflexões sobre o processo de inclusão escolar na perspectiva da família. **Temas desenvolv**, p. 21-25, 2006. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta/portal/resource/pt/lil-574065> Acesso em 16 jul. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GLAT, Rosana; DE LIMA NOGUEIRA, Mário Lúcio. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>. Acesso em 24 mar. 2022

GUAZZELLI, Nerise Maia; FONSECA, Paula Fontana. Estudo sobre a presença do tema “transtorno do espectro do autismo (TEA)” nos currículos de graduação em pedagogia. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18405>. Acesso em 7 jun. 2022.

HAIR Jnr Joseph F.; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E. “Multivariate Data Analysis – International Edition (7th Edition)”. **Pearson Education**, New Jersey, 2010.

HAIR, Joseph F. *et al.* Pearson new international edition. Multivariate data analysis, Seventh Edition. **Pearson Education Limited Harlow**, Essex, 2014.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2007. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000423427>>. Acesso em 19 ago. 2021.

IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al.* Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000400003>>. Acesso em 16 fev. 2022.

IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al.* Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 45-54, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/KzMjLQddwwfPNnNF5MSt9hB/?format=html>. Acesso em 14 set. 2023.

IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al.* Potencialidades da aprendizagem observacional para o ensino inclusivo em educação física. **Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 61, p. 370-388, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n61.p370-388>. Acesso em 22 abr. 2022

IBM Corp. Released 2019. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943. Disponível em: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/kanner/kanner.1943.pdf>. Acesso em 8 jul. 2022.

KLASSEN, Robert M. *et al.* Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? **Educational Psychology Review**. v. 23, n. 1, p. 21-43, 2011. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9141-8>. Acesso em 1 set. 2023.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 289-306, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Cfd6gDNpb5wM8zxwmNXwCQS/abstract/?lang=pt>. Acesso em 21 abr. 2022.

LI, Qian *et al.* Prevalence of autism spectrum disorder among children and adolescents in the United States from 2019 to 2020. **JAMA pediatrics**, v. 176, n. 9, p. 943-945, 2022. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2793939>. Acesso em 21 mai. 2021.

LOPES, Raquel Aparecida *et al.* Senso de autoeficácia de professores de alunos com autismo surdos em escolas bilíngues. **Revista Sinalizar**, v. 6, 2021. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/aqdukx3qvjg4jfsvvdot4t66te/access/wayback/https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/download/68067/37628>. Acesso em 26 ago. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **São Paulo, EPU**, v. 5, n. 31, 1986. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/1971/1710>. Acesso em 19 jul. 2023.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 51-56, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/>. Acesso em 6 set. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. In: **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa,**

elaboração, análise e interpretação de dados. 2011. p. xiii, 277-xiii, 277.

Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-616645>. Acesso em 26 set. 2023

MARTINS, Bárbara Amaral. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias.** Tese de Doutorado. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180246>. Acesso em 16 set. 2021.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902070/313158902070.pdf>. Acesso em 29 ago. 2021

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale validation. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/RnbhXg4VdQwF9FTmgYK5Hqv/>. Acesso em 17 set. 2022.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Sources of teacher self-efficacy in teacher education for inclusive practices. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 31, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/496fJLkyQMRdkMLLmxtXD6d/?lang=en>. Acesso em 7 out. 2022.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI.** Mercado de Letras, 2015.

MCNAUGHT, Carmel; LAM, Paul. Using Wordle as a supplementary research tool. **Qualitative Report**, v. 15, n. 3, p. 630-643, 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ887905>. Acesso em 22 set. 2023.

MELO, Sandra Cordeiro de; SANTIAGO, Mylene Cristina. Alunos com TEA como desencadeadores de processos formativos. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, vol. 22, núm. 2, Supl., 2018, pp. 890-904. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766273013/637766273013.pdf>. Acesso em 6 mar. 2022.

MELLO, Ana Maria S. Ros de; ANDRADE, Maria América; HO, Helena; SOUZA DIAS, Inês de. **Retratos do autismo no Brasil. 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013.**

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 81-93, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n41/n41a06.pdf>. Acesso em 24 out. 2023.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

MIRANDA, Rute João Almeida de. **O (Re)descobrir da Educação Física Inclusiva numa escola de referência para a Deficiência Visual**. Expectativas, dificuldades e conquistas de uma Estudante Estagiária da área da Atividade Física Adaptada. Faculdade de Desporto - Repositório Aberto da Universidade de Porto [online]. 2021. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138654>. Acesso em 04 jan. 2022.

MORAES, T., BASTOS, T., & RODRIGUES, P. Atitudes e Autoeficácia dos Professores de Educação Física em Relação à Inclusão: Estudo Centrado na Região de Lisboa – Portugal. **Revista Brasileira De Educação Especial**, e.0028, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0028>. Acesso em 26 jan. 2023.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 343-360, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/>. Acesso em 05 fev. 2022.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de. *et al.* Inclusão escolar e resistência docente: a dimensão subjetiva dos professores e suas determinações. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52865>. Acesso em 22 ago. 2023.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Especialistas da ONU em direitos humanos pedem fim da discriminação contra pessoas com autismo**. Nações unidas – Brasil, 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/especialistas-em-direitos-humanos-da-onu-pedem-fim-da-discriminacao-contr-pessoas-com-autismo/>. Acesso em 2 set. 2021.

Özokcu, O. The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*. Vol. 6, No. 3; March 2018. ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068. Published by Redfame Publishing. Disponível em: <http://jets.redfame.com>. Acesso em 26 jan. 2023.

PAGANOTTI, Emille Gomes; OSTI, Andreia. Representações de docentes sobre a inclusão escolar no município de Rio Claro/SP. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 23, p. e7222-e7222, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7222> Acesso em 22 set. 2023.

PAGANOTTI, Emille Gomes. **Autoeficácia docente na inclusão de estudantes com deficiência intelectual**. 2021. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14983>. Acesso em 23 mai. 2022.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabian. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology-Communication Research**, v. 19, p. 171-178, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/>. Acesso em 23 nov. 2022.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/?lang=pt>. Acesso em 17 out. 2023.

POSSAMAI, Verônica Ribeiro. Transtorno do espectro autista. **Saúde Dinâmica**, v. 3, n. 2, p. 13-30, 2021. Disponível em: <http://www.revista.faculadadedinamica.com.br/index.php/sausedinamica/article/view/81>. Acesso em 23 ago. 2022.

RAMOS, Cibele Shírley Agripino; LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 453-468, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7wrbFcq8MFgGgW77FbqMD5r/>. Acesso em 26 set. 2022.

RIBEIRO, Luisa Helena Almeida; MALPASS, Ana Claudia Granato; ROSA, Rosemar. Educação inclusiva: análise do uso da tecnologia assistiva por profissionais da rede municipal de ensino de Uberaba (MG). **Cadernos CIMEAC**, v. 11, n. 2, p. 226-249, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/5410>. Acesso em 25 ago. 2022.

RIVADENEIRA, Anna W. *et al.* Getting our head in the clouds: toward evaluation studies of tagclouds. In: **Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems**. 2007. p. 995-998. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1240624.1240775>. Acesso em 22 set. 2023.

SALGADO, Nathalia Di Mase *et al.* Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e512111335748-e512111335748, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35748>. Acesso em 28 ago. 2022.

SAMPIETRI, Carolina Presenza; BORGES, Maria do Carmo Gonzalez. Processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA - na educação infantil e o papel do psicopedagogo. **Cadernos de Educação**, v. 19, n. 39, p. 3-19, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/1035830>. Acesso em 26 set. 2021.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 20, p. 173-183, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 out. 2021.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei Brasileira de inclusão—nº 13.146/2015. **Polêmica**, v. 17, n. 1, p. 027-035, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/28294>. Acesso em 26 ago. 2023.

SEVILLA, María del Sol Fortea; BERMÚDEZ, María Olga Escandell; SÁNCHEZ, José Juan Castro. Aumento de la prevalencia de los trastornos del espectro autista: una revisión teórica. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 747-764, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058061.pdf>. Acesso em 24 ago. 2021.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de educação especial**, v. 23, p. 293-308, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=html&lang=pt>. Acesso em 7 out. 2021.

Schmidt, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In C. Schmidt (Org.), **Autismo, educação e transdisciplinaridade** (1a reimp., Série Educação Especial, pp. 7-28). Campinas: Papirus. 2014.

SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. **Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado). 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/d56bf0c8-cd59-4527-8378-20aaf21f8886>. Acesso em 21 mai. 2023.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2017000100021&script=sci_abstract. Acesso em 21 set. 2023.

TORRACO, Richard J. Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. **Human resource development review**, v. 4, n. 3, p. 356-367, 2005.

Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1534484305278283>. Acesso em 23 ago. 2021.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 765-780, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/c43f46jfGfHc4TDwszkfD6p/?lang=pt>. Acesso em 24 ago. 2023.

TSCHANNEN-MORAN, Megan, WOOLFOLK HOY Anita, & HOY, Wayne K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, 62(2), 202-248. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>. Acesso em 28 set. 2022.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 555-566, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvgMGqGJyHFNmmLyM699XyN/>. Acesos em 14 out. 2022.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/>. Acesso em 22 de nov. 2022.

WOROLD HEALTH ORGANIZATION & UNESCO. **Making every school a health-promoting school**: implementation guidance. 77p. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/341908>. Licença: CC BY-NC-SA 3.0 IGO

WorldClouds.com. Disponível em <https://www.wordclouds.com/>. Acesso em 29 ago. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A

E-mail convite para os participantes

Caros Colegas Professores(as),

Gostaria de pedir sua colaboração para realizar a minha pesquisa de mestrado.

Esta pesquisa compõe o meu projeto, intitulado **“Autoeficácia docente para inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e implicações para a promoção de uma escola saudável”**. O desenvolvimento deste estudo possibilitará compreender melhor e oferecer subsídios para se pensar em estratégias que contribuirão para a efetiva promoção da inclusão para o público de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Tudo será feito sob sigilo, não se preocupe!

Todas as informações fornecidas serão protegidas e utilizadas única e exclusivamente para fins de pesquisa. Nenhuma das informações pessoais serão divulgadas e/ou publicadas e caso solicite, suas respostas serão retiradas da pesquisa sem comprometimento do anonimato. O tempo estimado é de 20 minutos, você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração. Para sua segurança, será encaminhada uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) onde estão expostos todos os seus direitos, caso tenha alguma dúvida, estarei pronta para te responder!

Acesse o link a seguir para ter acesso ao TCLE e aos instrumentos da pesquisa.

Desde já, agradeço pelo apoio e atenção!

--

Keissiane S. Nazato

Professora de Educação Especial

Mestranda em Educação pela UNESP - Universidade Júlio de Mesquita Filho -
Campus Rio Claro

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Keissiane Santos Nazato, RG 40.179.644-9, convido-o (a) a participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo no âmbito de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite. O título do projeto é **“Autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e implicações a promoção de uma escola saudável”** cujo objetivo é identificar, analisar e discutir sobre a crença de autoeficácia dos professores do ensino infantil e fundamental I no que diz respeito à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As respostas a estes instrumentos não apresentam riscos à saúde física e mental, podendo ocorrer desconforto emocional, asseguramos a liberdade para interromper e/ou desistir a qualquer momento, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão.

As respostas dos instrumentos “questionário de caracterização do participante” e “estudos de casos para análise da autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA” serão feitas on-line e com duração prevista de 20 minutos.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos, o seu nome será mantido em sigilo e caso solicite, suas respostas serão retiradas da pesquisa sem comprometimento do anonimato. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração.

Sendo assim, ao clicar no botão abaixo, você concorda ou não em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Uma cópia deste termo será enviada para o seu e-mail e coloco-me à disposição através do e-mail: keissiane.nazato@unesp.br para qualquer esclarecimento.

() Concordo em participar do estudo.

() Não concordo em participar do estudo.

APÊNDICE C

Questionário de caracterização do participante e de atividade docente

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter informações sobre você e sua atividade profissional. Para respondê-lo leve em consideração sua realidade como professor escolar, seu público-alvo e a instituição em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos a sua colaboração.

1. Qual a sua idade?

- ☐ Entre 20 e 25 anos
- ☐ Entre 26 e 35 anos
- ☐ Entre 36 e 45 anos
- ☐ Entre 46 e 55 anos
- ☐ Acima de 56 anos

2. Qual seu Sexo?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder

3. Atua na rede municipal de *lôcus* de pesquisa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4. Nível de ensino que atua:

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ambos

5. Há quanto tempo exerce a docência?

- ☐ Entre 1 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos
- ☐ Entre 16 e 20 anos
- ☐ Há mais de 21 anos

6. Qual é a sua jornada de trabalho semanal?

- ☐ Até 25h semanais
- ☐ Entre 26h e 30h semanais
- ☐ Entre 31h e 35h semanais
- ☐ Entre 36h e 40h semanais
- ☐ Acima de 41h semanais

7. Em média, quantos alunos compõem a(s) sua(s) turma(s) na escola pública?

- ☐ Até 10 alunos
- ☐ de 11 a 20 alunos
- ☐ de 21 a 30 alunos
- ☐ de 31 a 40 alunos
- ☐ Mais que 41 alunos

8. Você atua ou já atuou com estudante(s) já diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- ☐ Atualmente tenho estudante(s) TEA em minha(s) sala(s) regular (es).
- ☐ Atualmente não tenho estudantes TEA em minha(s) sala(s) regular(es), mas já tive em anos anteriores
- ☐ Não tenho e nunca tive estudantes TEA em minha(s) sala(s).

9. Qual é sua formação acadêmica? (se houver mais que uma, selecione a qual será escolhida para responder a este questionário, considerar apenas cursos concluídos)

- ☐ Magistério
- ☐ Pedagogia
- ☐ Artes
- ☐ Educação Física
- ☐ Letras (com habilitação em Inglês)
- ☐ Outras Licenciaturas

10. Ano de conclusão da graduação/magistério:

- ☐ Antes de 1990
- ☐ Entre 1991 e 2000
- ☐ Entre 2001 e 2010
- ☐ Entre 2011 e 2020
- ☐ A partir de 2021

11. Tipo de instituição que cursou a graduação/magistério:

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Pública e Privada

12. Ao longo da sua formação inicial (magistério ou graduação), você teve disciplinas que tratavam de práticas inclusivas na sala de aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não me lembro

13. Se você respondeu “sim” na questão anterior, houve, em alguma disciplina, discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não me lembro

14. O quanto você acredita que sua formação inicial colaborou para que você se sinta segura(o) para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA?

- ☐ Não colaborou
- ☐ Colaborou pouco
- ☐ Nem muito e nem pouco
- ☐ Colaborou Muito
- ☐ Colaborou Totalmente

15. Você possui curso de pós-graduação? (assinale a opção que representa a maior titulação concluída)

- ☐ Especialização (lato-sensu)
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Não se aplica

16. Você realizou alguma formação complementar (exceto graduação ou pós-graduação) em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não se Aplica
- ☐ Outros: _____

17. A infraestrutura (espaço, material, equipamentos etc.) destinada à sua atividade docente é considerando o ensino de práticas inclusivas de estudantes com TEA é:

- ☐ Totalmente inadequada
- ☐ Inadequada
- ☐ Nem inadequada e nem adequada
- ☐ Adequada
- ☐ Totalmente adequada

18. O quanto você se sente apoiado(a) pelos demais gestores (direção, vice direção, coordenação, etc.) da instituição que trabalha para atuar com estudantes com TEA?

- ☐ Não me sinto apoiado (a)
- ☐ Pouco apoiado (a)
- ☐ Nem muito e nem pouco apoiado (a)
- ☐ Muito apoiado (a)
- ☐ Totalmente apoiado (a)

19. Atualmente, o quanto você se sente satisfeito(a) como professor?

- ☐ Não me sinto satisfeito
- ☐ Pouco
- ☐ Nem muito e nem pouco
- ☐ Muito
- ☐ Totalmente