

RESSALVA

Atendendo solicitação da autora, o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 12/12/2025.

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 IRAMUTEc 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:

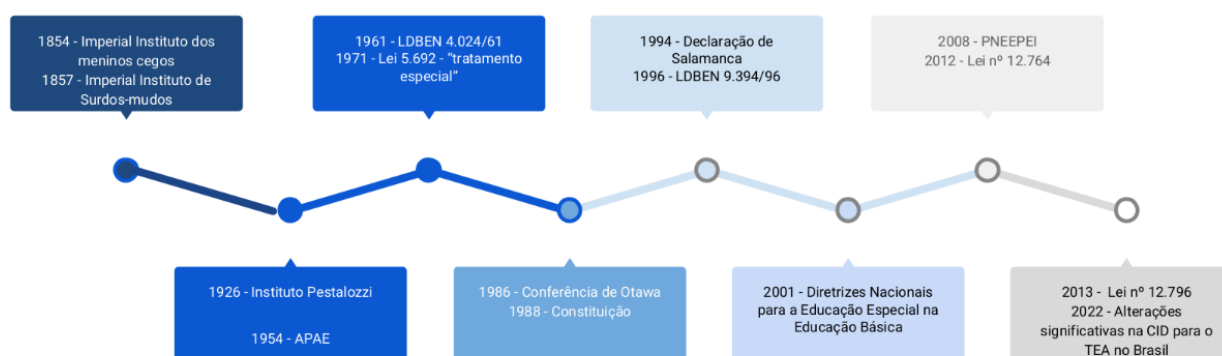
Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

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 contribuírem 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).

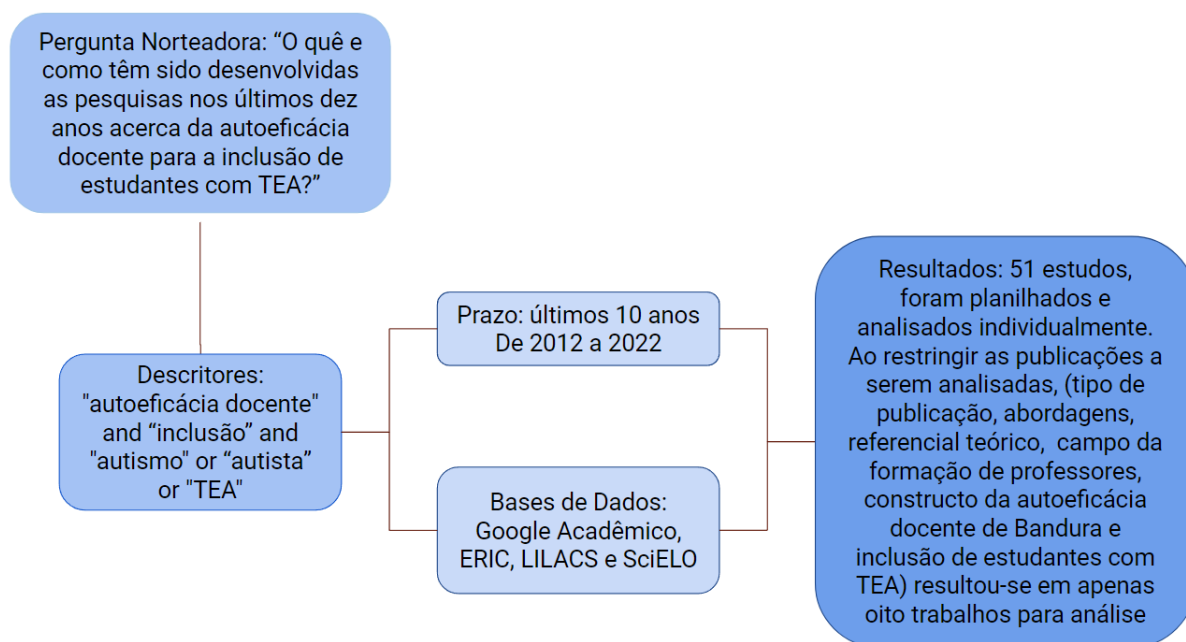
As vivências dos professores são de suma importância para o processo formativo do estudante. Na formação inicial as experiências vicárias se sobressaem, pois é necessária a construção de um repertório de conhecimentos para as experiências diretas e o tempo de docência influencia nas diversas fontes de 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 Electronic 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 encaminharmos 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

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://wwwwp.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/politicaeducspecial.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/z7fSJBY9jTF88zwKbsW4w4K/?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/porta1/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

GUZZELLI, 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/rgenf/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.