



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

Jayanne das Neves Alcantara

**O PAPEL DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS
INCLUSIVAS E EXECUÇÃO PEI**

Orientador(a): Prof. Dr^a. Mônica Dias Palitot

JOÃO PESSOA
2024

JAYANNE DAS NEVES ALCANTARA

**O PAPEL DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS E
EXECUÇÃO DO PEI**

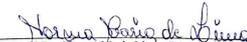
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.
Orientador(a): Prof^a. Dra Mônica Dias Palitot

Aprovado em: 28/10/2024.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dra Mônica Dias Palitot (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba


Prof.^a Ms.^a Márcia Paiva de Oliveira (Membro)
Universidade Federal da Paraíba


Prof.^a Dra Norma Maria Lima (Membro)
Universidade Federal da Paraíba

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A347p Alcantara, Jayanne das Neves.
O papel da autoeficácia docente para Práticas
Inclusivas e Execução PEI / Jayanne das Neves
Alcantara. - João Pessoa, 2024.
36 f. : il.

Orientação: Mônica Dias Palitot.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Psicopedagogia) - UFPB/CE.

1. Autoeficácia docente. 2. Inclusão escolar. 3.
Práticas Inclusivas e Execução (PEI). I. Palitot,
Mônica Dias. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376-051 (043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

RESUMO

A autoeficácia coexiste com as perspectivas e práticas pedagógicas dos docentes que são os julgamentos e crenças desses educadores sobre eles mesmos. Nesse contexto, essa ainda é uma temática em processo de construção. Por isso, o objetivo geral deste estudo é conhecer a autoeficácia docente no contexto de práticas inclusivas e a execução do PEI, e especificamente, (1) caracterizar o perfil dos professores; (2) mensurar os níveis de autoeficácia para práticas inclusivas dos docentes; (3) identificar as percepções e práticas docentes no que tange aspectos inclusivos e uso do PEI; (4) verificar a necessidade de programas de formação continuada. A metodologia caracterizou-se como estudo exploratório de abordagem mista, classificada como estudo de campo. Participaram da pesquisa 23 professores de escolas da educação básica do estado da Paraíba com experiência de sala de aula com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação, transtornos específicos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário sociodemográfico, entrevista estruturada e a Escala de Eficácia Docente Para Práticas Inclusivas (EEDPI). Para a análise dos resultados de cunho quantitativo foi utilizado o JASP, e na parte qualitativa foi empregada a análise de conteúdo de Bardin e o software IRAMUTEQ. Os resultados sugerem que altos níveis de autoeficácia potencializam a compreensão e o desenvolvimento de práticas inclusivas e uso do PEI. Logo, este estudo oferece base para a ampliação da atuação psicopedagógica no âmbito da formação continuada de educadores na promoção de escolas cada vez mais inclusivas.

Palavras-chave: Autoeficácia docente; Inclusão escolar; PEI.

ABSTRACT

Self-efficacy coexists with teachers pedagogical perspectives and practices, which are these educators' judgments and beliefs about themselves. In this context, self-efficacy remains a theme under construction. Therefore, the general objective of this study is to understand teacher self-efficacy in the context of inclusive practices and the implementation of the Individualized Educational Plan (IEP), specifically: (1) to characterize the profile of teachers; (2) to measure the levels of self-efficacy for inclusive practices among teachers; (3) to identify teachers' perceptions and practices regarding inclusive aspects and the use of the IEP; (4) to verify the need for continuing education programs. The methodology was characterized as an exploratory study with a mixed-methods approach, classified as a field study. The study involved 23 teachers from basic education schools in the state of Paraíba, with classroom experience with students with disabilities, pervasive developmental disorders, giftedness, high abilities, specific learning disorders, and learning difficulties. The data collection instruments were a sociodemographic questionnaire, a structured interview, and the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIPS). For the analysis of quantitative results, JASP was used, and for the qualitative analysis, Bardin's content analysis and the IRAMUTEQ software were employed. The results suggest that high levels of self-efficacy enhance the understanding and development of inclusive practices and the use of the IEP. Therefore, this study provides a foundation for expanding psychopedagogical efforts in the continuing education of educators to promote increasingly inclusive schools.

Keywords: Teacher self-efficacy; School inclusion; IEP.

1 INTRODUÇÃO

A autoeficácia docente é um tema central quando se trata dos processos de inclusão escolar, devendo ser compreendida pela educação em suas mais diversas nuances, principalmente no Brasil, cuja legislação garante o acesso à educação de qualidade prezando pela consideração das individualidades dos educandos.

Pensar sobre tais aspectos é essencial, porém, os educadores enfrentam desafios para consideração das particularidades dos alunos, Castro (2002) através de uma pesquisa realizada com professores, apontou que esses docentes não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem na inclusão.

Schwarzer e Schmitz (2004) também denotam que a autoeficácia docente é um elemento indispensável para a proatividade, crescimento profissional e solução de problemas, mas, poucos estudos têm sido realizados no âmbito da autoeficácia para a inclusão, apesar do apoio de sua perspectiva multifatorial (Dias, 2017, p.11 *apud* Malinen *et al.*, 2013; Sharma; Loreman; Forlín, 2012).

Ademais, pensar sobre a autoeficácia docente e suas ligações com práticas inclusivas e de execução do PEI, reverbera na garantia dos direitos dos discentes, diminuindo barreiras e mantendo a qualidade do ensino, uma vez que, os professores são os principais agentes de inclusão (Cardona *et al.*, 2020).

O Plano Educacional Individualizado (PEI), por sua vez, de acordo com Barbosa e Carvalho (2019 *apud* Glat, Vianna; Redig, 2012, p. 84), trata-se de um planejamento de ações específicas, que considera habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade, escolarização e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo.

Nesse sentido, o psicopedagogo institucional na sua prática voltada para a formação de professores, desenvolve uma escuta investigativa, problematizadora e reflexiva, ressignificando práticas educativas e contribuindo de modo geral com a educação (Daleffé; Camargo, 2022), diminuindo, assim, obstáculos enfrentadas cotidianamente pelos educadores e educandos.

Assim sendo, essa pesquisa tem por intuito demonstrar a relevância da

autoeficácia docente para execução do PEI na promoção da inclusão escolar, bem como, ressaltar a importância da implementação de programas de formação continuada mediante atuação psicopedagógica.

Logo, a presente pesquisa foi direcionada a partir do seguinte questionamento: “Como a autoeficácia docente potencializa o desenvolvimento de práticas inclusivas e a execução do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) em sala de aula?”, tendo como objetivo geral conhecer a autoeficácia docente no contexto de práticas inclusivas e a execução do PEI, e especificamente, (1) caracterizar o perfil dos professores; (2) mensurar os níveis de autoeficácia para práticas inclusivas dos docentes; (3) identificar as percepções e práticas docentes no que tange aspectos inclusivos e uso do PEI; (4) verificar a necessidade de programas de formação continuada.

2 A AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

A teoria social cognitiva, na perspectiva da agência, proposta por Bandura *et al.* (2008) trata de aspectos relacionados aos pensamentos que afetam o funcionamento humano, destacando dentre esses, as crenças de autoeficácia. Essas crenças repercutem em várias áreas da vida humana, principalmente nos seus comportamentos frente a determinadas situações.

As crenças de autoeficácia humana, relacionam-se ao julgamento das pessoas e as percepções sobre suas próprias capacidades, bem como o alcance de certos tipos de desempenho (Bandura *et al.*, 2008, p.101). Desta maneira, as ações das pessoas de modo geral são orientadas mediante suas crenças pessoais.

Além disso, as crenças de autoeficácia são formadas a partir das experiências de domínio, experiências vicárias, as persuasões sociais sofridas e os estados somáticos e emocionais (Bandura *et al.*, 2008). Sendo ainda, compreendidas no âmbito docente como o “julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis e desmotivados” (Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2001, p.783) ancorando-se nas competências que circundam as ações dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Martins e Chacon (2020, p.3 *apud* Bzuneck, 1996), a compreensão apropriada das questões comportamentais e motivacionais docentes necessita da identificação das crenças de autoeficácia dos professores, principalmente quando há a intenção da promoção de mudanças nas práticas pedagógicas. Desse modo, é através desse entendimento mais preciso, que são garantidas aulas que atendam as necessidades dos estudantes através da inclusão escolar.

Bandura *et al.* (2008) cita aspectos importantes no que tange a criação de medidas e avaliação das crenças de autoeficácia, e com base nisso, Sharma e colaboradores (2012) criaram um instrumento para a mensuração da autoeficácia dos professores atrelada ao contexto inclusivo, intitulado “The Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP)”, e a partir desta obteve-se a versão traduzida e adaptada para a realidade brasileira denominada “Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI)” (Martins; Chacon, 2020).

Nessa perspectiva, o estudo das crenças de autoeficácia docente podem repercutir diretamente nas práticas inclusivas realizadas em salas de aula. Pensar no papel da ação docente na garantia da inclusão é importante, porém, são encontrados desafios em suas salas de aula, como falta de recursos, preparação específica e entre outros. Além disso, Furtado *et al.* (2022) revela que compreender a relação entre a autoeficácia dos professores, as variáveis do contexto de ensino e características do docente é extremamente pertinente.

Assim sendo, isso demonstra a necessidade de professores com crenças de autoeficácia mais robustas, sendo mais confiantes, motivados e, provavelmente, adotando práticas pedagógicas mais adequadas e inclusivas (Nozi; Vitaliano, 2022).

Logo, é relevante perscrutar as relações entre autoeficácia docente e a implementação de práticas inclusivas, bem como, estratégias para o aprimoramento e desenvolvimento positivo dessas crenças, com o intuito de promover um ambiente escolar pautado na garantia do atendimento das particularidades dos educandos e alcance das expectativas de aprendizagem. Uma vez que, a autoeficácia se despertará a partir das atitudes positivas do

docente, estimulando seu nível de desempenho e influenciando a evolução dos discentes (Gutiérrez, 2023).

3 RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO E EXECUÇÃO DO PEI

A inclusão é um conceito fundamental no campo educacional, segundo Rocha *et al.* (2022), ela é caracterizada principalmente pela ampliação e garantia do acesso à educação, firmando assim a democratização do ensino, aos grupos, que historicamente foram excluídos por sua classe social, faixa etária, etnia ou deficiência. Essa definição demonstra a importância da garantia de um processo de ensino e aprendizagem que atenda as diversidades do corpo discente.

Ainda de acordo com Dias (2018), na inclusão há o aprendizado da convivência com o diferente por todos, indo de encontro ao que dizem Silva e Contreras (2017) os quais apontam as possibilidades dos alunos com ou sem deficiência compartilharem os mesmos espaços promovendo uma aprendizagem que ocorre colaborativamente. Contribuindo, assim, com a igualdade de oportunidades, equidade e acolhimento nas salas de aula.

Nesse sentido, buscando formas de promover uma educação que garanta o pleno exercício da cidadania, o Brasil optou por construir um sistema educacional inclusivo, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Brasil, 2001).

Entendendo-se por inclusão a garantia de todos a espaços em comum com a sociedade, com acolhimento às diversidades, aceitação das diferenças individuais e equiparação de oportunidades (Brasil, 2001). De mesmo modo, a concretização de práticas inclusivas requer o atendimento aos objetivos e princípios da inclusão. Logo, no que se refere aos espaços educacionais, não é o aluno que deve adaptar-se à escola, mais ela, que de modo consciente, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo (Brasil, 2001). E para tanto, é necessária a utilização de estratégias e ferramentas que assegurem tais aspectos.

Diante do exposto, Silva e colaboradores (2023) mencionam que, um dos instrumentos que pode favorecer os processos inclusivos no ambiente escolar é o Plano Educacional Individualizado (PEI), que na literatura,

possui variadas nomenclaturas, como: Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI); Plano de Atendimento Individualizado (PAI); Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) ou Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) (Oliveira; Silva; Zilly, 2022). Através desse recurso, é possível desenvolver de modo mais elaborado e estruturado, práticas pedagógicas específicas adaptando o processo de ensino e aprendizagem e o tornando mais inclusivo.

Outrossim, o termo Plano Educacional Individualizado (PEI) não é referenciado na legislação brasileira, mais são encontradas leis que preveem o direito ao atendimento educacional individualizado, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) (Oliveira, 2017).

A sua utilização no Brasil ainda se mostra uma prática embrionária, consistindo em iniciativas escassas e isoladas (Glat; Pletsch, 2013). Demonstrando a necessidade de estudos nesse campo, pois viabiliza o atendimento das necessidades individuais dos estudantes.

Em contrapartida, não conhecê-lo ou utilizá-lo, pode dificultar o processo de inclusão escolar e causar consequências, como a diminuição do desempenho e dos avanços ao longo do percurso escolar dos alunos (Silva *et al.*, 2023). Por outro lado, sua efetivação pode permitir a adoção de práticas inclusivas, e estimular a utilização de recursos, adaptações, tecnologias e entre outros.

Barbosa e Carvalho (2019), em sua cartilha sobre o PEI, apontam alguns elementos que o compõe como, a identificação do estudante, relatório circunstanciado, necessidades educacionais especiais, habilidades, afinidades, interesses, dificuldades, objetivos e metas, metodologias e materiais de apoio, critérios e métodos de avaliação e por fim a revisão e reformulação do PEI. Para a implementação da inclusão, um recurso central é a inserção desse trabalho individualizado, utilizando como estratégia a colaboração de diversos profissionais da escola, profissionais extraescolares e família. (Barbosa; Carvalho, 2019).

Da mesma forma vários fatores concorrem para a materialização de uma educação inclusiva, como a estrutura institucional, políticas anteriores, concepções do educar, investimentos, políticas de formação dos professores e entre outros (Roman; Molero; Silva, 2020). Conforme Gislaine *et al.* (2019) a colaboração entre docentes, demais profissionais e comunidade escolar também pode resultar em um plano abrangente de conhecimento. Contribuindo, assim, para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Já o profissional da psicopedagogia, conforme Silva (2020), realiza um trabalho multidisciplinar e interdisciplinar que tende a compreender o processo de aprendizagem bem como identificar as dificuldades desse processo, promovendo assim, meios que possam ajudar esse educando a superar essa dificuldade sem jamais excluí-lo. Portanto, seu trabalho tem caráter inclusivo, partindo da perspectiva de que todos têm o direito de aprender.

4 ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO

A psicopedagogia ocupa-se, de todo o contexto da aprendizagem, seja na área clínica, preventiva, assistencial ou envolvendo elaboração teórica (Bossa, 2020), ou seja, é um campo de atuação inter e multidisciplinar. De acordo com Claro (2023), ela estuda a construção do conhecimento dos sujeitos, identificando dificuldades, propondo estratégias e ferramentas que auxiliem no aprendizado, e assim, atuando nos âmbitos do indivíduo, do grupo, da instituição e da sociedade.

Especificamente no que se refere a atuação desse profissional no ambiente escolar, seu papel permeia intervenções frente ao currículo, se este está adequado às necessidades dos alunos, e a partir destas como está a preparação do professor para atendê-lo, bem como no projeto político pedagógico, na metodologia de ensino, intervindo não só na formação do professor e suas formas de aprender, como também do supervisor ou orientador pedagógico (Pontes, 2010).

Isso evidencia a importância da ação do psicopedagogo na formação continuada dos docentes, corroborando com uma pesquisa realizada em 2020, conduzida por Smolareck e Nascimento, através de buscas bibliográficas, onde os artigos encontrados relatam a importância da

formação continuada no âmbito profissional e pessoal. Não obstante, Vieira (2022) destaca a psicopedagogia e seu papel fundamental na formação continuada de professores, como parceira que os auxiliam na reflexão e reformulação de suas práticas de aprendizagens, ou seja, na promoção do pensamento da própria aprendizagem.

A autora elenca, ainda, que uma boa formação docente, é mais que profissional, é de desenvolvimento pessoal, objetivando desenvolver um pensamento autônomo, e com isso, o psicopedagogo institucional intervém com um plano de trabalho personalizado, ações que promovem reflexão e ressignificação das relações com o aprender, permitindo e auxiliando na criação de estratégias para autonomia.

Ferreira e Toman (2020) citam que as iniciativas de formação continuada ganham relevância no contexto da busca por meios de lidar com as dificuldades em relação à atuação dos professores na perspectiva da inclusão. Redig, Mascaro e Dutra (2017), também destacam que para a efetivação de políticas de educação inclusiva, deve-se haver uma formação docente que valorize a individualização do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a psicopedagogia é preparada para contribuir com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da formação docente, pensando de forma holística para todos os agentes nesse processo: a escola, o professor e o estudante (Smolareck; Nascimento, 2020). Assim sendo, direcionar investimentos para a formação continuada de educadores contribui consideravelmente com o desenvolvimento de competências específicas, a sensibilização e empatia, e a atualização constante dos conhecimentos dos professores (Ferreira *et al.*, 2024).

3 MÉTODO

3.1 DELINEAMENTO

A presente pesquisa se caracteriza como estudo exploratório, com abordagem mista, combinando dados de natureza quantitativa que conforme Zanella (2013, p. 95), “preocupa-se com representatividade numérica” e qualitativa que segundo Vieira e Zouain (2005) atribui importância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos e seus discursos. Além disso, é

classificada como estudo de campo mediante um questionário estruturado no Google Forms.

3.2 PARTICIPANTES

O presente estudo utilizou uma amostra não probabilística, por conveniência, composta por 23 professores do estado da Paraíba, sendo 78, 3% do sexo feminino e 21, 7% do sexo masculino com uma média de idade de 36 anos compreendendo entre 23 a 58 anos e desvio padrão de 9,69. Foi considerado como critério de inclusão a atuação em escolas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, anos finais e ensino médio), públicas ou privadas e que tenham ou que já tiveram em suas salas de aula estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação, transtornos específicos de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem, e como critério de exclusão o não atendimento aos critérios de inclusão.

3.3 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados, foi disponibilizado um formulário online, contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) para instruir e coletar o consentimento dos participantes, o questionário sociodemográfico (Apêndice B) para obtenção dos dados da amostra, a entrevista estruturada (Apêndice C) que abarcou um total de 19 questões, dispostas em perguntas abertas, de múltipla escolha e em escala *likert* de 1 a 5, e a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) (Anexo A), um instrumento que contempla aspectos ligados a regência em sala de aula, planejamento e colaboração, além disso os autores propõem o seu uso, pois demonstra-se detentora de propriedades psicométricas adequadas, sendo uma versão brasileira da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. As opções de respostas dos itens foram dispostas em uma escala *likert* de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

3.4 PROCEDIMENTOS

O formulário foi disponibilizado na plataforma digital *Google Forms*, a partir do envio do link de acesso aos participantes através das redes sociais *instagram*, *whatsapp* e *telegram*. Ao acessar a plataforma, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), fundamentado aos preceitos éticos vigentes para a realização de pesquisas com seres humanos despendidos pela Resolução nº 510/16, e posteriormente as sessões de questionário, entrevista e escala, com duração de cerca de vinte minutos. Vale ressaltar que, os procedimentos realizados estão em comum acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba CCS/UFPB (CAAE: 79625224.9.0000.5188). A coleta de dados do questionário foi realizada do mês de agosto a setembro.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados quantitativos do questionário foram tabulados e analisados através do Jeffrey's Amazing Statistics Program (JASP em sua versão 0.19.1), para a realização de estatística descritiva (frequência, porcentagem, média e desvio padrão) com o intuito de identificar o perfil e características dos participantes. Já para mensurar seus respectivos níveis de autoeficácia docente os resultados da pontuação total da escala (EEDPI) foram recodificadas no software de planilha Microsoft Excel, e posteriormente adicionadas novamente no JASP, sendo criadas as categorias baixa (pontuação de 0 a 30), moderada (pontuação de 31 a 60) e alta (pontuação acima de 60), também utilizando estatística descritiva. Para a análise da parte qualitativa da entrevista estruturada foi utilizado o software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) (versão 0.7 alpha 2 e R em sua versão 4.1.3) para a criação de nuvens de palavras, como também foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), dividida em:

1. **Pré análise:** É a etapa de organização do material, compreendendo a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que subsidiem a interpretação.
2. **Exploração do material:** Realização de uma análise mais aprofundada

do material, através da codificação dos dados brutos os transformando em unidades de análise significativas e posteriormente em categorias.

3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: Os resultados são tratados de modo a serem significativos e organizados, gerando as interpretações.

4 RESULTADOS

Com base nos dados obtidos, com o intuito de atingir o objetivo geral - conhecer a autoeficácia docente no contexto de práticas inclusivas e a execução do PEI - inicialmente foi caracterizado o perfil dos professores (objetivo 1), posteriormente foram mensurados os níveis gerais de autoeficácia (objetivo 2), e por fim suas perspectivas e práticas relacionadas a aspectos inclusivos e de compreensão e uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) (objetivo 3) e a verificação das temáticas de necessidade de programas de formação continuada (objetivo 4).

As tabelas dos resultados foram distribuídas da seguinte forma: a tabela 1 foi organizada em níveis, frequência (representando a quantidade de participantes) e porcentagem dos respondentes. Já as tabelas 2, 3 e 4 foram dispostas em categorias (representando as respostas mais citadas), frequência (vezes que a categoria foi mencionada), porcentagem (representando a frequência) e resposta modelo (um exemplo dado através da resposta de algum participante).

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES

Nessa seção foram analisados o questionário sociodemográfico (Apêndice B) e as questões 2 e 3 da entrevista estruturada (Apêndice C).

Precipualemente, no que se refere ao nível escolar 11 participantes (47, 8%), possuem pós graduação (Lato Sensu, especialização) completa, 7 (30, 4%) ensino superior completo, 1 (4, 3%) ensino médio, 1 (4, 3%) ensino superior incompleto, 1 (4, 3%) pós graduação (Lato Sensu, especialização) incompleta, 1 (4,3%) pós graduação (Stricto Sensu, nível mestrado)

completa e 1 (4, 3%) pós graduação (Stricto Sensu, nível doutorado) completa.

Ademais, sobre a formação, 19 participantes (82, 6%) possuem licenciatura e 4 (17, 4%) outras, a exemplo de designer gráfico e ciências agrárias. Além disso, 14 participantes (60, 9%) possuem experiência apenas em instituições públicas, 6 (26, 1%) em públicas e privadas e 3 (13%) apenas privadas, com tempo de atuação entre 5 a 17 anos, constituindo uma média de 11 anos.

Em relação às turmas que já atuaram houve uma prevalência da educação infantil com 52, 2 %. Já dos anos iniciais foram: o 1º ano com 34, 8%, o 2º ano com 26, 1%, o 3º ano com 30, 4%, o 4º ano com 17, 4%, o 5º ano com 17, 4%. E no âmbito dos anos finais foram: o 6º ano com 47, 8%, 7º ano com 47, 8 %, o 8º ano com 47, 8% e o 9º ano com 39, 1 %. Por fim, no ensino médio foram: 1º ano com 39, 1 %, o 2º ano com 34, 8% e o 3º ano com 34, 8%.

Já em suas experiência de sala de aula com alunos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, 87% (n=20) citaram experiência com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), 65, 2% (n=15) Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), 39, 1% (n=9) transtornos do desenvolvimento intelectual, 30, 4% (n=7) transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na leitura (Dislexia), 30, 4% (n=7) transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na expressão escrita (Disgrafia/ Disortografia), 26, 1 % (n=6) alunos com deficiência física, 26, 1% (n=6) altas habilidades, 21, 7% (n=5) alunos com deficiência auditiva, 21, 7% (n=5) distúrbios da comunicação, 13 % (n=3) transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na matemática (Discalculia), 4, 3% (n=1) alunos com deficiência visual, 4, 3% (n=1) alunos com deficiência múltipla, 4, 3% (n=1) superdotação, 4, 3% (n=1) apraxia da fala e 4, 3% (n=1) Transtorno Opositor Desafiador (TOD), vale salientar, que, quantidade desses alunos em suas respectivas salas de aula variam entre 1 até 10.

4.2 NÍVEIS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Com o objetivo de mensurar os níveis de autoeficácia para práticas inclusivas dos docentes, foi utilizada e analisada a escala (Anexo 1). A partir dos resultados demonstrados, observou-se que de modo geral os docentes apresentam uma prevalência de níveis de autoeficácia satisfatórios (Tabela 1).

Tabela 1: Níveis gerais de autoeficácia docente

Níveis de autoeficácia docente		
Nível	Frequência	%
Alta	11	47.826
Moderada	11	47.826
Baixa	1	4.348
Total de participantes	23	100

Fonte: autoria própria.

É fulcral pontuar que, dentre os docentes que compõem o grupo de nível alto em sua formação, 9 possuíam pós-graduação nível especialização completa, 1 ensino médio e 1 ensino superior. Já nos que se enquadram no nível moderado, 5 possuíam ensino superior completo, 1 ensino superior incompleto, 3 especialização, 1 pós-graduação nível mestrado completo e 1 pós-graduação nível doutorado completo. O participante que encontra-se no nível de baixa autoeficácia possui ensino superior completo.

4.3 PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Vislumbrando identificar as percepções e práticas docentes no que tange aspectos inclusivos e uso do PEI, foi analisada prioritariamente a questão 1 (Apêndice C), que expressou perspectivas multifacetadas sobre a inclusão estruturando-se em 4 categorias (Tabela 2), e para complementar a discussão posteriormente foram utilizadas as questões 6 e 7 (Apêndice C).

Tabela 2: Perspectivas docentes sobre inclusão escolar

Categorias	Frequência	%	Resposta Modelo
1. Igualdade e Equidade	12	52, 17%	“A inclusão escolar é dever de toda comunidade escolar tirar do papel e trazer de fato para o cotidiano escolar, promover a participação ativa e igualitária de todos, apesar de suas diferenças, fazer com que essas pessoas sintam-se parte de toda atividade escolar dentro ou fora da sala de aula.”
2. Democratização do ensino	10	43, 48%	“Que todos tem acesso a educação básica de forma gratuita e de qualidade, respeitando as diferenças.”
3. Aprendizagem Personalizada	5	21, 74%	“Incluir o aluno com suas limitações no processo de aprendizagem respeitando o tempo e diversidade na didática e avaliação.”
4. Acolhimento	4	17, 39%	“É carinho, amor e paciência.”

Fonte: autoria própria.

Apesar das perspectivas mencionadas pelos docentes, são diversos os desafios enfrentados, como foi mencionado por P19 “(...) na realidade a inclusão está longe de acontecer. O sistema não colabora.”. Ainda nesse sentido, 78, 3% (n=18) desses indicaram possuir dificuldades, e apenas 21, 7% (n=5) alegaram não ter. Quando questionados num nível de 1 a 5 sobre os fatores que mais contribuem para essas dificuldades, destacaram-se a sobrecarga de trabalho com 10 respostas, turmas superlotadas com 9, formação insuficiente com 6, recursos e apoio limitados com 5, desmotivação com 5, medos e inseguranças com 4 e preconceitos 3, elencadas no nível 5.

4.4 PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O PEI

Em primeiro plano, no que se refere ao PEI, no que diz respeito ao terceiro objetivo, foram analisadas as questões 14, 16, 17 e 18 (Apêndice C). Conforme as respostas à pergunta: “Você sabe o que é Plano Educacional Individualizado (PEI)? Como você compreende o PEI no processo de inclusão?”, foram criadas quatro categorias (Tabela 3).

Tabela 3: Conhecimento e compreensão sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI)

Categorias	Frequência	%	Resposta Modelo
1. Personalização do processo de ensino e aprendizagem	7	30,43%	“Uma excelente ferramenta a qual deveria garantir uma educação apropriada e personalizada, onde cada aluno deveria ter a oportunidade de alcançar o máximo de seu potencial.”
2. Documento construído colaborativamente	2	8,70%	“(...) O PEI é desenvolvido em colaboração entre professores, especialistas, a família e, quando possível, o próprio aluno, com base em uma avaliação cuidadosa das habilidades e desafios do aluno.”
3. Apenas conhece o Plano Educacional Individualizado (PEI)	9	39,13%	“Sim, sei de que se trata mas como tenho 20 turmas e mais de 30 alunos com alguma necessidade especial, nunca tive como acompanhar todos com esse instrumento.”
4. Não conhece o Plano Educacional	5	21,74%	“Já ouvi falar mas nunca tive acesso ao plano.”

Individualizado (PEI) ou apenas ouviu falar			
---	--	--	--

Fonte: autoria própria.

Frise-se, ainda, que 9 professores destacaram que já participaram de alguma formação específica sobre utilização e execução do PEI e 14 não tiveram nenhuma. Além disso, 91,3% (n=21) consideram que esse instrumento é muito importante, no entanto, apenas 30,4% (n=7) declararam identificar adequadamente as áreas de demandas dos alunos e desenvolver estratégias inclusivas como o PEI.

4.4 PRÁTICAS INCLUSIVAS E DE USO DO PEI

Visando identificar as percepções e práticas docentes no que tange aspectos inclusivos e uso do PEI, foram analisadas as questões 4, 5, 11, 12, 13 e 15 (Apêndice C). O conteúdo das respostas constatou que são utilizadas diferentes práticas pelos educadores para tornarem suas salas de aula espaços inclusivos, sendo divididas em três categorias (Tabela 4).

Tabela 4: Práticas inclusivas utilizadas pelos docentes em sala de aula

Categorias	Frequência	%	Resposta Modelo
1. Utilização de métodos, técnicas, estratégias e ferramentas	16	69,57%	“Através da observação e estudo sobre a necessidade de cada indivíduo, e adequação das práticas de acordo com a necessidade de cada um, através de jogos e adaptação de atividades, sempre remetendo ao lúdico.”
2. Trabalhos em equipe	6	26,09%	“Estimulando a interação entre os estudantes, incentivando a colaboração

			e o trabalho em equipe.”
3. Aulas dinâmicas e interativas	3	13,04%	“Aulas interativas e dinâmicas com integração de inclusão social.”

Fonte: autoria própria.

Vale destacar que 52, 17% (n=12) dos respondentes não se consideram preparados para o desenvolvimento de práticas inclusivas, 30, 43% (n=7) se consideram preparados e 17, 39% (n=4) estão na faixa mediana. Apesar desses resultados, os professores elencaram que utilizam ferramentas e instrumentos específicos para o processo de inclusão, como a utilização de jogos educativos (65, 2%), adaptação curricular (60, 9%), PEI (56, 5%), materiais didáticos adaptados (56, 5%), sistemas de comunicação alternativa (30, 4%), tecnologias assistivas (21, 7%) e 4, 3% não utiliza nenhuma.

No que tange o apoio de outros profissionais para inclusão, 17, 39% realiza individualmente, 26, 09% tem apoio da equipe escolar, 26, 09% de auxiliares de sala, 13, 04% de cuidadores, 8, 70% psicólogo, 8, 70% psicopedagogo, 8, 70% da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 4, 35% assistência social, 4, 35% leitor e 4, 35% intérprete de libras. Quanto à participação familiar nesse apoio, 56, 52% dos professores alegam que os pais têm uma participação ativa, 30, 43% mediana, 17, 39% com dificuldades e 8, 70% inexistente.

4.5 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Objetivando verificar a necessidade de programas de formação continuada foram analisadas as respostas das questões 8, 9, 10 e 19 (Apêndice C). As respostas da pergunta: “ se você tivesse a oportunidade de participar de uma formação continuada sobre inclusão escolar e PEI, quais sugestões de temas você teria que lhe auxiliaram no desenvolvimento de práticas inclusivas?” foram apresentadas no formato de nuvem de palavras

(Figura 1).

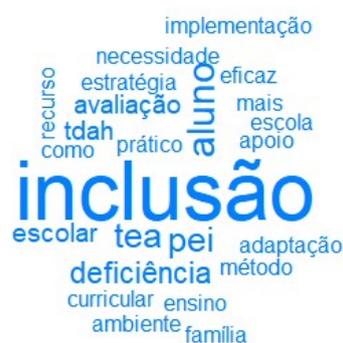


Figura 1. Nuvem de palavras

A busca de conhecimentos sobre os temas expostos pode se dar devido a formação inicial e continuada, pois, apesar de 65, 2% (n=15) docentes durante sua formação tiveram matéria ou disciplina específica sobre educação inclusiva, 34, 8% (n=8) não, destaca-se também que 87% (n=20) alega ter conhecimentos sobre as leis e políticas inclusivas e 13 % (n=3) não. Além disso, as realidades dos professores são diversas, como cita P22: “Torna-se difícil recomendar uma específica, pois no colégio que atuo temos crianças com diferentes tipos de comprometimento, porém o TEA ainda é muito desafiador”. Sobre formações específicas para inclusão, 7 (30, 43%) participantes já participaram de eventos, palestras, cursos e congressos, 7 (30, 43%) têm pós graduação, 2 (8, 70%) apenas formações, 1 (4, 35%) formação e assiste vídeos no YouTube e 6 (26, 09%) não têm.

5 DISCUSSÃO

Conforme os dados apresentados na sessão anterior, em síntese, os resultados indicam coerência tanto com objetivo geral da pesquisa, como com os específicos, em que os achados descritos são reforçados por teóricos e pesquisas anteriores. Dado que, articulações entre a autoeficácia, perspectivas e práticas dos docentes são essenciais no desenvolvimento e uso de ferramentas, como o PEI, estratégias e formações, tomando o ambiente escolar inclusivo, a partir da identificação e resolução de fatores que venham a impedir essa criação ou manutenção da inclusão escolar.

Analogamente, Furtado *et al.* (2022) cita que revelar a relação entre as características dos professores, sua autoeficácia e as variáveis do contexto de ensino ajudará os profissionais na construção de ações que auxiliem no desenvolvimento das crenças positivas nos docentes diante dos desafios colocados pela inclusão.

Pensando nisso, a análise dos resultados referentes aos níveis gerais de autoeficácia dos docentes (Tabela 1) como positivos são tidos como um fator essencial na efetivação da inclusão em sala de aula. Gutiérrez (2023), afirma que a alta autoeficácia aumenta a prontidão para enfrentar novos desafios refletindo também no compromisso dos estudantes com a aprendizagem, sendo de suma importância essa autoavaliação quanto a sua capacidade de realizar ou não determinadas tarefas. Contudo, professores com baixa autoeficácia tendem a não adaptar as estratégias de ensino para atender as necessidades dos alunos com baixo desempenho (Sharma *et al.*, 2012).

Com relação ao nível escolar desses professores com altos níveis de autoeficácia, obteve-se uma predominância de pós-graduação, esse resultado confirma algo já destacado por Furtado (2022 *apud* Nuri *et al.*, 2017; Ozoku, 2018) em que professores com titulação em nível de pós-graduação apontam para percepções de autoeficácia docente mais fortes.

Mensurar tais aspectos permite um melhor entendimento das perspectivas e práticas dos docentes no que tange o processo de inclusão escolar, uma vez que, de acordo com Martins e Chacon (2020) a autoeficácia desempenha uma função primordial na mediação das práticas docentes, agindo sob aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais

dos educadores.

Outrossim, os achados sobre as perspectivas dos professores relativo à inclusão escolar (Tabela 2), evidenciaram a diversidade de concepções corroborando com Roman e colaboradores (2020) que em seu estudo apontam alguns autores como Anjos, Andrade e Pereira (2009) que identificaram discursos ambíguos em relação ao tema. Desse modo, a compreensão apropriada desse tema é imprescindível pois contribui diretamente com a adoção de práticas que considerem as particularidades dos estudantes e vai de encontro ao fortalecimento da autoeficácia dos educadores.

Todavia, apesar deste entendimento, são elencadas dificuldades, no quesito de formação, recursos, apoio, sobrecarga, desmotivação e entre outros, sendo compatíveis ao que é postulado por autores como Gislaine *et al.* (2019) que argumenta, o longo caminho a ser percorrido para que se chegue a escola inclusiva, pois são enfrentados muitos problemas, como a falta de recursos econômicos e até mesmo a apatia por parte da sociedade. Isso também é comprovado por Gutiérrez (2023) que destaca a frequência com que no cotidiano escolar, os docentes deparam-se com a ausência de recursos, falta de condições de trabalho adequadas e a ausência ou insuficiência de materiais didáticos que permitam atender às individualidades dos estudantes, considerando a existência de necessidades singulares.

Acerca do conhecimento e compreensão sobre PEI (Tabela 3) é denotada uma quantidade significativa de professores que apenas o conhece e que o não conhece, o que pode ser reflexo do que é posto por Glat e Pletsch (2013) que revelam o cenário brasileiro, onde a utilização do PEI ainda é algo inicial, com pequenas iniciativas.

Além disso, os resultados revelaram que quase todos os professores consideram esse instrumento muito importante, porém menos da metade consegue identificar as demandas dos alunos nesse sentido, salienta-se também que mais da metade não utiliza esse recurso. A não utilização de um Plano Individualizado, pode dificultar a inclusão escolar e consequentemente os alunos vão apresentar um desempenho reduzido com

poucos avanços no processo escolar, isso é reflexo também das dificuldades dos professores e equipe escolar na elaboração de metas e objetivos de desenvolvimento educacional a serem alcançadas (Silva; Santos; Sousa, 2023).

Não obstante, alguns dos educadores acreditam que o PEI relaciona-se com a personalização do processo de ensino e aprendizagem e que é construído colaborativamente, isso é concluído por Silva e colaboradores (2023) que mencionam a importância desse planejamento individualizado e da não elaboração do PEI de forma isolada, mais sim requerendo um compartilhamento de saberes.

As práticas dos docentes (Tabela 4) esclarecem a busca e utilização de meios diversos para promover a inclusão em suas salas de aula, que considerem as individualidades dos estudantes, Gutiérrez (2023 *apud* Szymanski, 2010), postula que para o docente realizar e aplicar práticas pedagógicas de acordo com as potencialidades de cada educando, deve compreender a essência do ser de cada um desses.

Considerando ainda o que fora mencionado anteriormente, na mesma seção são relatadas por parte dos professores as dificuldades de participação da família e ou dos responsáveis na escola, porém Gutiérrez (2023) por sua vez, esclarece que é importante e fortalecer os vínculos entre os docentes, a escola e a família, tendo os pais, mães e responsáveis, como um apoio importante para que facilitem o processo de implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Deve-se considerar também que dentre os respondentes alguns realizam o processo de inclusão sem apoio, apesar dessa ser a realidade atual desses professores, é essencial a participação e suporte de outros agentes no processo de inclusão auxiliando e complementando o trabalho pedagógico, e sendo condizente com Gutiérrez (2023, *apud* Mendes, 2020) relaciona que as ações pedagógicas planejadas em equipe são adjuntas a geração na comunidade educativa de um ambiente bastante favorável ao processo de ensino inclusivo, pois a soma de perspectivas variadas de ensino com o foco na aprendizagem inclusiva ajuda a superar as barreiras, o que certamente aumenta a qualidade do ensino.

Os resultados da figura 1 e os dados descritos reforçam a necessidade de programas de formação continuada sobre os mais diversos temas, que podem ajudar na adoção de práticas inclusivas por parte dos professores. Isso é constatado em pesquisas anteriores as quais destacam que a maioria dos professores não têm conhecimento sobre práticas inclusivas e não recebem esse tipo de formação tanto inicial quanto continuada (Furtado, 2022 *apud* Ozokcu, 2018; Yada; Savolainen, 2017), o que também foi enfatizado pelos dados apresentados na seção, onde uma grande parcela dos professores não teve nenhuma disciplina ou matéria sobre inclusão.

Destarte, que tais panoramas intensificam a indispensabilidade do psicopedagogo atuando frente a formação dos educadores, e conseqüentemente no aumento e ou manutenção dos níveis positivos de autoeficácia destes agentes essenciais para a inclusão, possibilitando segurança e suporte no desenvolvimento de suas práticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferê-se, portanto, que os resultados encontrados através deste estudo respondem a pergunta de pesquisa, através das evidências de que os altos níveis de autoeficácia estão de acordo de modo geral com as perspectivas e práticas docentes no que se refere às práticas inclusivas e uso do PEI, mais vale destacar que ainda assim existem lacunas a serem preenchidas no quesito de conhecimentos, compreensão e formação dos docentes.

As articulações realizadas entre os achados e as discussões, demonstram o alcance dos objetivos geral e específicos, e para além disso, contribui academicamente, na fundamentação não só novos estudos científicos, como também servindo de base para a reflexão da importância da busca de fatores que relacionam-se com a inclusão escolar e o desenvolvimento de ferramentas, estratégias e até leis que fortaleçam cada vez mais, a educação pautada na consideração da diversidade do corpo estudantil, bem como, contribui socialmente através da busca pela garantia dos direitos de acesso e permanência na escola de todos os educandos sem distinção.

Nessa lógica, a psicopedagogia pode atuar de modo positivo e com grande significância desenvolvendo intervenções com professores que

tenham como foco uma formação contínua que abarque não só a teoria mas os agentes necessários para o processo de inclusão, conceitos, ferramentas, estratégias, elaboração de materiais, utilização do PEI, indo desde a apresentação dos transtornos e dificuldades de aprendizagem e entre outros, até o acompanhamento do desempenho destes, oferecendo a equipe escolar suporte na construção da educação inclusiva e assegurando o que é previsto nos dispositivos legais.

No entanto, algumas limitações da presente pesquisa devem ser consideradas, como o tamanho da amostra que por ser não probabilística, ou seja, por conveniência obteve um número reduzido de respostas apesar do foco ser o estado da Paraíba, isso pode ocasionar discrepâncias quando comparada com outros estudos, bem como problematizar a consistência da pesquisa. Outra limitação foi o tempo, uma vez que o estudo foi desenvolvido em um curto período de meses, além disso a quantidade restrita de trabalhos recentes que abrangem e relacionam os assuntos do estudo, e a falta de estudos que apresentassem de modo consistente como devem ser mensurados os níveis de autoeficácia docente, isso dificultou a estruturação de uma compreensão mais adequada da temática trabalhada.

Portanto, considerando os aspectos supracitados, no que se refere a estudos futuros, indica-se inicialmente a busca de formas que reduzam os desafios apresentados, o desenvolvimento de mais estudos que relacionem a autoeficácia ao PEI, e a realização de ajustes e atualizações na escala utilizada, uma vez que a mesma adota termos que podem gerar ambiguidade como em “aluno perturbador”. Permitindo, assim, uma percepção mais potente dos fenômenos estudados e a ampliação de espaços onde o profissional da psicopedagogia pode contribuir.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial, 2001.
- BANDURA, A. *et al.* A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, V. B.; DE CARVALHO, M. P. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado-PEI**. Rio Pomba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba, 2019.
- BOSSA, N. A **psicopedagogia no Brasil**. Wak, 2020.
- CASTRO, S. A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino. **Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS**, 2002.
- CARDONA, M.; *et al.* 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.
- CLARO, G. **Fundamentos de psicopedagogia**. Editora Intersaberes, 2023.
- DIAS, P. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contribuições para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.94, p.7-25, 2017.
- DIAS, M. A Inclusão do Diferente no Contexto Social: Dever de todos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.1, p. 158-171, 2018. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contexto-social>>. Acesso em: 04 de Agosto de 2024.
- DALEFFE, G.; CAMARGO, G. Contribuições da psicopedagogia institucional na formação de professores: uma proposta de intervenção psicopedagógica. **Criar Educação**, v. 11, n. 1, p. 105-121, 2022.
- FERREIRA, G.; TOMAN, A. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada?. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 4, n. 3, p. 367-386, 2020.

FURTADO, K. *et al.* Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino. **Ciências Psicológicas**, v. 16, n. 1, 2022.

FERREIRA, A. *et al.* Formação Continuada para professores na educação especial e inclusiva: um caminho para a equidade na aprendizagem. **Revista Foco**, v. 17, n. 7, 2024.

GLAT, R.; VIANNA, M.; REDIG, A. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: **EDUERJ**, 2013.

GISLAINE, F. *et al.* INCLUSIVE SCHOOL: an initiative shared by parents, students and school staff. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.23, 2019.

GUTIÉRREZ, R. Caracterização da autoeficácia docente na inclusão de estudantes de educação especial. 2023.

MALINEN, O. *et al.* Explorando a autoeficácia dos professores para práticas inclusivas em três países diversos. **Ensino e Formação de Professores**, v. 33, p. 34-44, 2013.

MARTINS, B.; CHACON, M. Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (TEIP). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, p. 1-16, 2020.

NURI, C.; DEMIROK, M.; DIREKTÖR, C. Determination of Self-Efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. **Journal of Education and Training Studies**, v. 5, n. 3, p. 160-166, 2017.

NOZI, G.; VITALIANO, C. Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 2, p. 356-377, 2022.

OLIVEIRA, W. M. Ações inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

OLIVEIRA, M.; SILVA, R.; ZILLY, A. Plano educacional individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 118, p. 40-53, 2022.

PONTES, I. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Revista psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 417-427, 2010.

REDIG, A.; MASCARO, C.; DUTRA, F. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2017.

ROMAN, M. D.; MOLERO, E. S. DA S.; SILVA, C. C. B. Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217022, 2020.

ROCHA, L. *et al.* A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022.

SILVA, A.; CONTRERAS, H. S. A inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. **Ensaios Pedagógicos**, v. 7, n. 1, 2017.

SILVA, M. **O psicopedagogo e a inclusão: caminho para superar as dificuldades de aprendizagem**. Anais VII CONEDU - Edição Online Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69135>> . Acesso em: 15 de Setembro de 2024.

SMOLARECK, R.; NASCIMENTO, L. Psicopedagogia e formação continuada docente: Revisando a teoria e prática. 2020. Disponível em:< <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/570164> >. Acesso em: 10 de Agosto de 2024.

SILVA, O.; SANTOS, K.; DE SOUSA, L. Plano Educacional Individualizado como ferramenta na formação do aluno. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 55, p. 267-278, 2023.

SCHWARZER, R.; SCHMITZ, G. Autoeficácia percebida como fator de recurso em professores. **Novos horizontes na investigação sobre a autoeficácia**, v. 1, pág. 229-236, 2004.

SHARMA, U.; LOREMAN, T.; FORLIN, C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. **Journal of research in special educational needs**, v. 12, n. 1, p. 12-21, 2012.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and teacher education**, v. 17, n. 7, p. 783-805, 2001.

VIEIRA, M.; ZOUAIN, D. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. FGV, 2005.

VIEIRA, J. A contribuição da psicopedagogia na formação de professores. **Neide de Aquino Noffs**, p. 125, 2022.

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

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, de uma pesquisa intitulada “ **O papel da Autoeficácia Docente Para Práticas Inclusivas e execução do PEI**” que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Jayanne das Neves Alcantara, sob orientação da Profa. Dr^a. Mônica Dias Palitot, vinculada ao curso de Bacharelado em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Caso aceite participar, clique na opção “**concordo em participar**” no final desta página. Ao escolher essa opção você assinará virtualmente este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, e estará plenamente de acordo com a realização do estudo, autorizando a execução do trabalho de pesquisa exposto acima. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira ou forma de pagamento. Você terá o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Antes de concordar em participar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

Objetivos: o principal objetivo da presente pesquisa é investigar as relações entre as crenças de autoeficácia, dos professores de educação básica, e o desenvolvimento de práticas inclusivas em suas salas de aula e como isso reflete na execução do Plano Educacional Individualizado (PEI).
Procedimentos: sua participação nesta pesquisa consistirá em preencher um questionário *on-line* com cerca de 20 minutos. Ao responder o questionário você terá espaço para se expressar como preferir, não havendo respostas certas ou erradas. Essa pesquisa respeita o caráter de confidencialidade dos registros, na qual sua identidade será mantida em absoluto sigilo. A pesquisa garante o sigilo aos participantes assim como seu direito de retirar o consentimento a qualquer momento conforme a resolução CNS 466/2012. As pesquisadoras responsáveis estão disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas, através do email: nevesjayanne6@gmail.com

Você aceita participar desta pesquisa? () Concordo em participar () Não concordo em participar

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Prezado participante, este questionário tem como objetivo coletar informações sociodemográficas que nos ajudarão a compreender e analisar o perfil de participantes da pesquisa.

1. Sexo: (opções- Feminino; Masculino; Prefiro não informar)
2. Idade _____
3. Nível escolar (opções - Ensino Fundamental; Ensino Médio; Magistério; Ensino técnico ou profissionalizante; Ensino superior completo; Ensino superior incompleto; Pós-graduação (Lato sensu, especialização) incompleta; Pós- graduação (Lato sensu, especialização) em andamento; Pós- graduação (Lato sensu, especialização) completa; Pós- graduação (Stricto sensu, nível mestrado) incompleta; Pós- graduação (Stricto sensu, nível mestrado) em andamento; Pós- graduação (Stricto sensu, nível mestrado) completa; Pós- graduação (Stricto sensu, nível doutorado) incompleta; Pós- graduação (Stricto sensu, nível doutorado) em andamento; Pós- graduação (Stricto sensu, nível doutorado) completa)
4. Qual sua formação (exemplo: Licenciatura em Pedagogia)?
5. Com base na pergunta anterior em que instituição seu curso foi concluído?
6. Experiência profissional em instituições:
() Públicas () Públicas e Privadas () Apenas Privadas
7. Qual seu tempo de atuação como professor?
8. Em sua atuação profissional, como professor, em quais turmas você já atuou? (podem ser marcadas mais de uma opção da educação infantil ao ensino médio)

APÊNDICE C
ENTREVISTA ESTRUTURADA

Prezado participante, esta seção tem como objetivo entender suas percepções e práticas relacionadas ao tema pesquisado.

1. Para você o que é inclusão escolar?
2. Você já teve experiência ou possui algum aluno com Deficiência ou Transtornos do Neurodesenvolvimento em sua sala de aula? de que tipo? (podem ser marcadas mais de uma **opções**- Deficiência: física, auditiva, visual, múltipla; Transtornos do Desenvolvimento Intelectual; Distúrbios da comunicação; Transtorno do Espectro Autista; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade; Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na leitura (Dislexia); Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na expressão escrita (Disgrafia/ Disortografia); Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na matemática (Discalculia); Altas Habilidades; Superdotação; Outros _____)
3. Com base na resposta anterior, qual a quantidade desses alunos presentes em sua sala de aula?
4. Você se considera preparado e seguro para desenvolver práticas inclusivas em sua sala de aula?
5. Você utiliza alguma ferramenta ou instrumento específico, tais como: (**opções**- Adaptação curricular; Plano Educacional Individualizado; Material didático adaptado; Tecnologias Assistivas; Jogos educativos; Sistemas de comunicação alternativa; outros _____)
6. Você observa ter dificuldades no processo de inclusão desses alunos?
7. Responda numa escala de 1 a 5, quais fatores você acredita que mais contribuem para essas dificuldades. (Considere para cada item: 1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Neutro, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente), (**opções** - Formação Insuficiente; Recursos e apoio limitados; Turmas superlotadas; Medos e inseguranças; Sobrecarga de trabalho; Desmotivação; Preconceitos.)

8. Durante sua formação, teve alguma matéria/disciplina específica sobre inclusão?
9. Você tem alguma formação específica que auxilia no processo de inclusão? se sim qual/quais? como: cursos, eventos, palestras e entre outros.
10. Você conhece as leis e políticas que tratam sobre a inclusão? (opções- sim e não)
11. De quais formas você realiza o processo de inclusão com a turma em sala de aula?
12. Você realiza o processo de inclusão de modo individual ou tem apoio de outros profissionais da equipe escolar? se sim quais?
13. E com relação à família (pais /responsáveis) eles são participativos na escola? ou apresentam dificuldades nessa participação, se sim, quais?
14. Você sabe o que é Plano Educacional Individualizado (PEI)? Como você compreende o PEI no processo de inclusão?
15. Você utiliza o PEI? se sim, com quais alunos?
16. Você já participou de alguma formação específica sobre a utilização e execução do PEI ? qual/quais?
17. Numa escala de 1 a 5, quanto você considera importante a utilização do PEI no processo de inclusão escolar? (Considere: 1= não importante, 2= pouco importante, 3= medianamente importante, 4= importante, 5= muito importante)
18. Numa escala de 1 a 5, você acredita que é capaz de identificar adequadamente as áreas de demandas dos alunos e desenvolver estratégias inclusivas, como PEI? (Considere: 1= Discordo totalmente, 2= Discordo, 3= Neutro, 4= Concordo, 5= Concordo totalmente)
19. Se você tivesse a oportunidade de participar de uma formação continuada sobre inclusão escolar e PEI, quais sugestões de temas você teria que lhe auxiliariam no desenvolvimento de práticas inclusivas?

ANEXO A
ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS
(EEDPI)

Esta escala é uma versão em português da Teacher Efficacy for Inclusive Practices, e a seguir serão apresentadas questões fechadas, com opções de resposta em escala Likert. Da seguinte forma:

1 2 3 4 5
Discordo totalmente ○ ○ ○ ○ ○ Concordo totalmente

1. Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.
2. Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento.
3. Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.
4. Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, à interação e ao comportamento).
5. Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.
6. Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.
7. Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.
8. Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula.
9. Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência.
10. Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas.
11. Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.

12. Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; intérprete de LIBRAS etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência.
13. Sou capaz de trabalhar em conjunto a outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula.
14. Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.
15. Sou capaz de usar uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.).
16. Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência às pessoas que conhecem pouco desse assunto.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus, que foi meu sustento nessa jornada acadêmica, “Porque para Deus não haverá impossíveis em todas as suas promessas” (Lucas 1:37). Ele é digno de toda honra e glória, pois é graças ao seu imenso favor imerecido e misericórdias que tenho o prazer de realizar este estudo fruto de sua inspiração a mim concedida, resultado de grande esforço e dedicação.

Agradeço a minha família, que foi meu porto seguro nas horas de aflição, meus pais, Erivanda e Joel, por terem sido minha base, fonte de apoio, cuidado, carinho e suporte em todos os aspectos, que apesar de suas inúmeras dificuldades não mediram esforços para me proporcionarem além do necessário em todos os campos da minha vida. Obrigada por cordialmente demonstrarem seu amor incondicional, ele foi essencial para que eu prosseguisse apesar dos desafios que enfrentei. Meus queridos irmãos, Gabryel, Isabela e Sofia, sem vocês nada disso seria possível, uma vez que foram minha recarga de energias, meu motivo para dar meu melhor cotidianamente e conquistar meus sonhos.

Ao meu noivo, Júnior, que durante esse percurso me acolheu e me auxiliou não só no desenvolvimento desta pesquisa, mais me proporcionou leveza, incentivos e tornou meus dias muito mais dotados de alegria, estando sempre ao meu lado, que nosso amor perdure sempre e continue perpassando todas as áreas da nossas vidas gerando frutos resultantes de tamanha dedicação de um para com o outro.

Aos meus avós, Maria das Neves, João Mila e Maria José, que promoveram e proveram grandes ajudas em todos os sentidos, sem vocês nada disso seria possível, agradeço pela sua consideração e afetividade. A minha madrinha, Ivanilda e sua família, que sempre estiveram ao meu lado emitindo palavras de força e me auxiliando. E aos meus demais tios e tias, sem vocês nada disso seria possível.

Agradeço às minhas amigas de longa data, Carla, que esteve comigo desde a infância e é com quem tenho partilhado a jornada acadêmica, minha conselheira, e se hoje estou finalizando esse ciclo é por que ela esteve comigo em todos os momentos, Jaqueline e Dayane que mesmo distantes estão sempre ao meu lado. E também, aquelas que chegaram recentemente,

mas que tem feito grande diferença, Heloisa, Thaynara, Raissa e Ticielle, por não soltar minha mão nesses anos de graduação.

A minha estimada orientadora, professora Mônica, sem ela todo esse processo teria sido mais pesado, agradeço por todas as oportunidades e conselhos que me deu, bem como, por suas contribuições na construção deste trabalho. E a banca, professora Norma e professora Márcia, por suas contribuições.

Agradeço, por fim, os amados irmãos em Cristo, que diretamente ou indiretamente ajudaram no meu acesso e permanência na universidade. Em especial a Azenate que sempre me instruiu e Edna, que como professora pode colaborar com a efetivação da pesquisa.