

A Autoeficácia Docente e sua Relação com a Formação de Professores para a INCLUSÃO de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista

Teaching Self-Efficacy and its Relationship with Teacher Training for the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder

Keissiane Santos Nazato^{*a}; Roberto Tadeu Iaochite^a

^aUniversidade Estadual Paulista, Departamento de Educação - Câmpus Rio Claro – SP, Brasil.

*E-mail: keissiane.nazato@unesp.br.

Resumo

Neste estudo discutimos o papel da formação inicial e complementar e suas relações com a autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Objetivamos identificar que aspectos da formação profissional estão ligados à autoeficácia docente para promover a inclusão. Participaram do estudo 250 professores de uma secretaria municipal de educação do interior de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram o questionário de caracterização do participante e uma escala de autoeficácia docente composta por dois casos de ensino com foco na inclusão de estudantes com TEA, sendo o caso 1 com menor nível de suporte e caso 2 com maior nível de suporte (alfa de Cronbach de 0,96). Os resultados mostraram que a maior parte dos participantes cursou Pedagogia em instituição privada, obtiveram alguma formação para a inclusão de estudantes com TEA, mas com pouca colaboração para que o professor se sentisse seguro para atuar com esses estudantes e que quanto maior o nível de suporte dos estudantes com TEA, menor é a crença de autoeficácia para promover a inclusão. A formação inicial e complementar para o ensino de estudantes com TEA estiveram positiva e significativamente associadas com a autoeficácia docente em ambos os casos de ensino. Concluímos que quanto maior é a crença de que a formação inicial colaborou para que o docente se sinta seguro para realizar práticas inclusivas, maior é a autoeficácia docente para promover a inclusão. Sugerimos continuar pesquisas, capacitações e formações sobre a autoeficácia docente e a inclusão escolar.

Palavras-chave: Autismo. Educação Especial. Formação Profissional.

Abstract

In this study we discuss the role of initial and complementary training and its relationships with teaching self-efficacy for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). We aimed to identify which aspects of professional training are linked to teaching self-efficacy to promote inclusion. 250 teachers from a municipal education department in the interior of São Paulo participated in the study. The instruments used were the participant characterization questionnaire and a teaching self-efficacy scale composed of two teaching cases focusing on the inclusion of students with ASD, case 1 with a lower level of support and case 2 with a higher level of support (alpha Cronbach's coefficient of 0.96). The results showed that most participants studied Pedagogy at a private institution, obtained some training for the inclusion of students with ASD, but with little collaboration so that the teacher felt safe to work with these students and that the higher the level of support of students with ASD, the lower their belief in self-efficacy to promote inclusion. Initial and additional training for teaching students with ASD were positively and significantly associated with teaching self-efficacy in both teaching cases. We concluded that the greater the belief that initial training contributed to the teacher feeling safe to carry out inclusive practices, the greater the teacher self-efficacy to promote inclusion. We suggest continuing research and training on self-efficacy and school inclusion.

Keywords: Autism. Special Education. Professional Training.

1 Introdução

Este artigo é parte integrante da pesquisa intitulada “autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no início da escolarização” cujo foco foi a investigação da autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no início da escolarização. Nele, apresentamos e dialogamos com a literatura conceitos-chaves como autoeficácia docente, TEA e formação de professores. A escolha por esse recorte se justifica com argumentos que apresentamos a seguir em relação ao papel da autoeficácia docente e o impacto na atuação do professor, a escassez de estudos que privilegiam a investigação desse constructo no contexto da educação

inclusiva, especificamente no âmbito do TEA e a urgência dessa discussão nos processos inicial e continuado de formação de professores. Esses e outros argumentos nos levaram a estabelecer objetivos que nos coloquem na rota de encontrar respostas para as questões que norteiam o presente trabalho, entre elas, qual é o nível da autoeficácia docente para o ensino de estudantes com TEA? Com que fatores a autoeficácia docente se associa no contexto de ensino mencionado? A seguir, apresentamos nossos argumentos introdutórios.

Para garantir a inclusão nas escolas regulares, não basta apenas a presença física do aluno público-alvo da educação especial (PAEE) na sala de aula, é necessário que as escolas e os professores estejam preparados para atuar com esses

alunos, mas muitas vezes as escolas e os professores carecem de recursos pedagógicos e/ou tecnológicos e de suporte, gerando muitas incertezas quanto a capacidade de atuação com os estudantes PAEE (Maciel, 2000; Miranda, 2004).

Embora os profissionais da educação estão cada vez mais conscientes da importância da inclusão escolar e trabalhando ativamente para promovê-la, a inclusão ainda é um desejo e objetivo de poucos, pois a baixa expectativa do professor quanto à aprendizagem dos alunos PAEE, reverbera em suas práticas pedagógicas e perpetua o processo histórico e cultural de segregação que invalidam e incapacitam as pessoas com deficiência (Paganotti; Osti 2020; Oliveira *et al.*, 2020)

Contudo, a literatura identificou que a prática docente também está sob a influência da autoeficácia para o desenvolvimento 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 (1925-2021), 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. A Autoeficácia Docente diz respeito ao julgamento que o professor faz acerca das próprias capacidades para atingir, no domínio do ensino, determinados resultados de aprendizagem e engajamento dos alunos e estudos sobre as crenças de autoeficácia têm revelado contribuições significativas no cenário educacional. (Bandura, 1997; Iaochite, 2007)

Partindo desses pressupostos, buscamos entender através de uma pesquisa empírica, como a formação do professor influencia na percepção de sua Autoeficácia para a inclusão de estudantes com TEA, que de acordo com o American Psychological Association (APA), é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por acarretar prejuízos de comunicação, socialização ou comportamentais no indivíduo. 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 (APA, 2023; ONU, 2017).

O TEA passou a ser visto como um transtorno neurológico na década de 1940, após os médicos psiquiatras Leo Kanner (1894-1981) e Hans Asperger (1906-1980) publicarem seus estudos sobre os autistas. A partir dos anos 70 as manifestações tornaram-se públicas no Brasil e apenas em 2008, quando o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que o TEA foi reconhecido e incluído como uma deficiência. 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 (Brasil, 2008, 2012; Mello, Andrade, Ho, Souza Dias, 2013; ONU, 2017).

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), atualmente o TEA está sob o código 6A02, que unificou todas as nomenclaturas 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)

O sistema educacional brasileiro tentou se reorganizar para garantir a promoção da inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares, mas foram apontadas algumas dificuldades na efetivação da inclusão escolar desses estudantes, 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 literatura aponta o quanto é importante promover a inclusão para melhorar a qualidade de vida, o sucesso acadêmico e social dos estudantes com TEA. Ampliar os estudos sobre a Autoeficácia para a inclusão de estudantes com TEA, principalmente na área da formação docente se torna de suma importância, pois ainda há lacunas a serem investigadas e trabalhadas (Sanini; Bosa, 2015; De Souza; Paim, 2021; Lopes *et al.*, 2021; Soriano, 2022).

Paganotti e Osti (2020) relatam em suas pesquisas que ainda se perpetua que a inclusão do aluno com deficiência seja destinada apenas ao professor especialista de educação especial, ou seja, alguns professores de salas regulares, se esquivam de promover a inclusão desses estudantes e Oliveira *et al.* (2020) descrevem em suas pesquisas que o professor apresenta baixa expectativa quanto à aprendizagem dos estudantes PAEE, perpetuando o processo histórico e cultural de segregação que invalidam e incapacitam as pessoas com deficiência.

Alguns professores não têm concepções favoráveis à inclusão e a autoeficácia do professor também influencia a prática docente para o desempenho de uma educação inclusiva. Nas análises da prática docente as pesquisas apontaram a importância de mensurar a autoeficácia docente para práticas inclusivas e desenvolver ações oportunas diante das constatações de crenças que precisam ser fortalecidas visando a inclusão de estudantes PAEE (Martins; Chacon, 2020).

Os objetivos deste estudo são: a) identificar o perfil dos professores que atuam ou atuaram com estudantes com TEA; b) mensurar a autoeficácia dos professores para atuar na inclusão de estudantes com TEA; e c) associar a autoeficácia docente com os aspectos da formação profissional de professores que atuam na inclusão de estudantes com TEA.

2 Material e Métodos

O texto apresentado trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado do tipo exploratória com investigações empíricas. Gil (2008, p.19) relata que “o projeto de pesquisa interessa, sobretudo ao pesquisador e sua equipe, já que apresenta o roteiro das ações a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa”, devido ao interesse e a intimidade com o tema, o objetivo dos pesquisadores é explorá-lo a fim de contribuir para as pesquisas e formações acerca deste assunto.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências da Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Câmpus de Rio Claro sob o parecer nº 5.708.928 e a coleta de dados foi realizada após a autorização da Secretaria Municipal de Educação do município *lócus* de pesquisa.

A coleta de dados foi realizada em uma rede pública municipal de uma cidade no interior do estado de São Paulo, com uma amostra de 250 professores que atuam no início da escolarização dos estudantes, ou seja, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou ensino fundamental I (1º ao 5º ano) - incluindo os professores especialistas em artes, inglês, educação física e educação especial de diferentes unidades escolares e iniciou-se aos três de novembro de 2022 e finalizou em 15 março de 2023 com 250 respondentes (que aceitaram as condições do TCLE e se enquadravam aos requisitos estabelecidos para a pesquisa), maioritariamente do sexo feminino (95.6%) e com idades entre os 26 e os 55 anos (91.6%): 22.0% de 26 e 35 anos, 45.2% de 36 e 45 anos e 24.4% de 46 e 55 anos.

Para a coleta de dados houve a utilização de dois instrumentos, o primeiro trata-se do questionário de caracterização do participante e de atividade docente, baseado em Iaochite (2007), com o objetivo de obter informações pessoais, profissionais e do contexto de trabalho do professor - sexo, idade, tempo de docência, formação inicial e continuada. O segundo instrumento trata-se de duas escalas de autoeficácia docente para a inclusão de alunos com TEA, as quais são compostas por 15 itens com resposta em escala Likert de 5 pontos, de 1 = “pouco confiante” a 5 = “muito confiante”. A Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA foi elaborada durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, cuja publicação será disponibilizada e divulgada posteriormente com seus objetivos específicos.

Cada escala é composta pela descrição de um caso de ensino e com o objetivo de inserir o participante da pesquisa num cenário de sala de aula com dois estudantes com níveis de dificuldades diferentes, pois cada estudante dentro do espectro tem comportamentos únicos e usar exemplos de comportamentos atingiria melhor o objetivo da pesquisa. Construímos o Estudo de Caso 01 a partir das características apresentadas pela literatura sobre uma estudante que apresenta Nível 1 de suporte, com características de TEA, que apesar de possuir o cognitivo preservado, apresenta estereótipos, comportamentos, movimentação corporal e dificuldades

motoras relacionadas ao TEA, e sua maior dificuldade é a interação social. E o Estudo de Caso 02 é sobre um estudante diagnosticado com TEA que apresenta Nível 2 de suporte, que possui atrasos cognitivos, pouca ou nenhuma interação social, restrições alimentares e sensibilidade auditiva, além de apresentar estereótipos relacionadas ao TEA. O foco é mensurar o nível da autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA no início da escolarização.

A escala foi respondida duas vezes pelos docentes, considerando os dois casos de dois estudantes com níveis de suporte diferentes. Os dados 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). A caracterização das variáveis em estudo foi feita através de frequências absolutas (n) e relativas (%) (variáveis categóricas) e da média e do desvio-padrão (variáveis contínuas – escores da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA). A escala apresentou alfa de Cronbach de 0,96.

3 Resultados e Discussão

Com o intuito de entender as experiências vivenciadas pelos professores, questionamos se os docentes atuam ou já atuaram com estudantes com TEA e mais de metade dos docentes (56.4%) têm atualmente estudantes com TEA nas suas salas regulares e 36.4% afirmaram que atualmente não têm, mas já tiveram em anos anteriores. Apenas 7.2% dos participantes não têm e nem nunca tiveram estudantes com TEA nas suas salas regulares.

Quadro 1 - Perfil da amostra quanto à atividade docente (N = 250)

Categoria		n	%
Atua ou já atuou com estudante(s) já diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Atualmente tenho estudante(s) com TEA em minha(s) sala(s) regular(es).	141	56.4%
	Atualmente não tenho estudantes com TEA em minha(s) sala(s) regular(es), mas já tive em anos anteriores.	91	36.4%
	Não tenho e nunca tive estudantes com TEA em minha(s) sala(s).	18	7.2%

Fonte: dados da pesquisa.

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

Quadro 2 - Perfil da amostra quanto à formação acadêmica (N = 250)

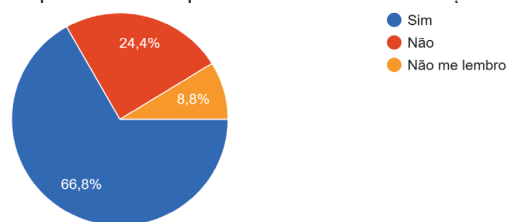
Categorias		n	%
Formação acadêmica	Pedagogia	201	80.4%
	Letras (com habilitação em Inglês)	12	4.8%
	Educação Física	7	2.8%
	Artes	6	2.4%
	Magistério	1	0.4%
	Outras Licenciaturas	23	9.2%
Ano de conclusão da graduação/ magistério	Antes de 1990	16	6.4%
	Entre 1991 e 2000	37	14.8%
	Entre 2001 e 2010	89	35.6%
	Entre 2011 e 2020	101	40.4%
	A partir de 2021	7	2.8%
Tipo de instituição que cursou a graduação/ magistério	Privada	136	54.4%
	Pública	94	37.6%
	Pública e Privada	20	8.0%
Curso de pós-graduação	Não	46	18.4%
	Especialização (lato-sensu)	156	62.4%
	Mestrado	39	15.6%
	Doutorado	9	3.6%
Formação complementar (exceto graduação ou pós-graduação) em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA	Sim	144	57.6%
	Não	90	36.0%
	Não se aplica	5	2.0%
	Outros	11	4.4%
Ao longo da formação inicial (magistério ou graduação), teve disciplinas que tratavam de práticas inclusivas na sala de aula	Sim	167	66.8%
	Não	61	24.4%
	Não me lembro	22	8.8%
Houve, em alguma disciplina, discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA (entre os que responderam “sim” na pergunta anterior)	Sim	74	44.3%
	Não	65	38.9%
	Não me lembro	28	16.8%
O quanto acredita que a formação inicial colaborou para que se sinta segura(o) para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA	Não colaborou	62	24.8%
	Colaborou pouco	138	55.2%
	Nem muito e nem pouco	26	10.4%
	Colaborou muito	18	7.2%
	Colaborou totalmente	6	2.4%

Fonte: dados da pesquisa

Quanto à formação em práticas inclusivas para estudantes com TEA, mais de metade dos docentes referiram que fizeram formação complementar (exceto graduação ou pós-graduação) em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA (57.6%) e que ao longo da formação

inicial (magistério ou graduação), cursaram disciplinas que tratavam de práticas inclusivas na sala de aula (66.8%) – entre estes, 44.3% afirmaram que houve, em alguma disciplina, discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA.

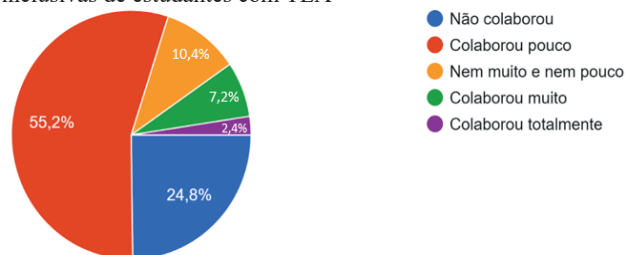
Figura 1 - Resposta dos participantes em relação às disciplinas específicas que tratavam de práticas inclusivas na formação inicial



Fonte: dados da pesquisa.

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

Figura 2 - Perfil da amostra de quanto acredita que a formação inicial colaborou para se sentir seguro(a) para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA



Fonte: dados da pesquisa.

Na pesquisa completa, cujo foco é mensurar o nível da autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com TEA, utilizamos e associamos a escala - que é composta por 15 itens com respostas em escala Likert de 5 pontos, de 1 = “pouco confiante” a 5 = “muito confiante” - representando situações relacionadas à sala de aula com estudantes com TEA, divididos em três fatores, que o fator 1 é relacionado com o contato com o estudante em sala de aula, como realizar atividades entre pares, atividades externas, auxiliar para manter a concentração, etc., o fator 2 é referente ao planejamento de atividades e avaliações do desenvolvimento dos estudantes e o fator 3 refere-se aos auxílios aos terceiros, como motivar outros profissionais da escola, auxiliar a família do estudante, os demais estudantes e as famílias dos demais estudantes.

Os estudos de casos foram construídos a partir das características mencionadas pelo Manual Diagnóstico e

Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2023). No Estudo de Caso 01 mencionamos características sobre uma estudante com TEA que apresenta Nível 1 de suporte, com cognitivo preservado, estereotípias e dificuldade na interação social. O Estudo de Caso 02 foi construído a partir das características de um estudante com TEA que apresenta Nível 2 de suporte, com atrasos cognitivos, pouca ou nenhuma interação social, restrições alimentares e sensibilidade auditiva.

Para este artigo fizemos uma análise sintética com o resultado da soma dos três fatores de cada estudo de caso, gerando assim o fator Global para avaliarmos os resultados do estudo da associação da autoeficácia docente com a formação acadêmica que são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Associação dos domínios da Escala da Autoeficácia Docente para a inclusão de alunos com TEA nos Estudos de Caso 01 e Estudo de Caso 02 – Global

	Global (Estudo de Caso 1)	Global (Estudo de Caso 2)
Formação acadêmica		
Pedagogia	2.84 (0.70)	2.50 (0.75)
Letras (com habilitação em Inglês)	2.36 (0.43)	2.13 (0.45)
Educação Física	2.79 (0.80)	2.43 (0.97)
Artes	2.68 (0.41)	2.10 (0.68)
Outras Licenciaturas	3.32 (1.02)	2.88 (1.14)
<i>ANOVA</i>	<i>p = 0.003</i>	<i>p = 0.053</i>
Curso de pós-graduação		
Especialização (lato-sensu)	2.78 (0.68)	2.49 (0.74)
Mestrado	3.06 (0.88)	2.66 (0.91)
Doutorado	2.99 (1.03)	2.62 (1.14)
<i>ANOVA</i>	<i>p = 0.194</i>	<i>p = 0.471</i>
Formação complementar (exceto graduação) em que havia discussões sobre o ensino de práticas inclusivas para estudantes com TEA		
Sim	2.91 (0.72)	2.59 (0.75)
Não	2.73 (0.72)	2.33 (0.79)
<i>ANOVA</i>	<i>p = 0.069</i>	<i>p = 0.013</i>
Ao longo da formação inicial (magistério ou graduação), teve disciplinas que tratavam de práticas inclusivas na sala de aula		
Sim	2.90 (0.70)	2.57 (0.78)
Não	2.77 (0.82)	2.43 (0.84)
Não me lembro	2.69 (0.72)	2.20 (0.77)
<i>ANOVA</i>	<i>p = 0.290</i>	<i>p = 0.080</i>
Houve, em alguma disciplina, discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA (entre os que responderam “sim” na pergunta anterior)		
Sim	2.96 (0.68)	2.62 (0.78)
Não	2.99 (0.73)	2.63 (0.81)
Não me lembro	2.55 (0.59)	2.33 (0.65)
<i>ANOVA</i>	<i>p = 0.012</i>	<i>p = 0.186</i>
O quanto acredita que a formação inicial colaborou para que se sinta segura(o) para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA		
<i>Coefficiente Correlação</i>	<i>R = 0.169**</i>	<i>R = 0.190**</i>

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

Fonte: dados da pesquisa.

O Estudo de Caso 01, registrou diferenças significativas na formação acadêmica na escala global ($p < 0.05$) e de uma forma geral, os docentes com “outras licenciaturas” (que citaram ter mais de uma graduação) foram os que tiveram escores médios mais altos e os docentes de letras (com habilitação em Inglês) os que tiveram escores médios mais baixos e não existe uma regra geral que determine que professores de uma disciplina específica tenham a autoeficácia mais elevada que professores de outras disciplinas.

Quanto a formação complementar, notamos que docentes com pós-graduação a nível de mestrado e doutorado tiveram os escore médio mais alto e quanto à frequência de alguma disciplina com discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA, os docentes que responderam “não” apresentaram escores médios inferiores aos que responderam “sim”. Silva e Dias (2023) relatam por meio dos dados obtidos em seus estudos que ainda faltam formações específicas para os professores e que eles não se sentem prontos para atuar com estudantes PAEE.

Cláudia (2021) descreve em seus estudos que é notória a necessidade de formações continuadas para o professor regular compreender como promover a aprendizagem de estudantes com TEA, diante das suas individualidades e Alencar *et al.* (2023) relatam que a formação continuada realizada *in loco* é uma estratégia eficaz, pois além de conciliar os conhecimentos teórico-práticos com a realidade escolar, possibilita as trocas de experiências e aproximar os conhecimentos ao contexto da prática didática, gerando maior motivação para a continuidade do trabalho docente.

Martins e Chacon (2020) observaram que a prática docente também está sob a influência da autoeficácia para o desempenho de uma educação inclusiva e isso evidencia a importância de mensurar a autoeficácia docente para práticas inclusivas e desenvolver ações oportunas diante das constatações de crenças deficitárias.

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

Quanto à formação inicial, tanto no estudo de caso 01 quanto no estudo de caso 02, quanto maior é a crença de que ela colaborou para que o docente se sinta seguro para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA, maior é a autoeficácia docente – as correlações foram positivas e significativas ($p < 0.05$).

Pesquisas anteriores descrevem que a formação inicial é importante para a construção da autoeficácia docente para práticas inclusivas (Fernandes, Costa Filho, Iaochite, 2019).

Apontada como um dos alicerces da prática pedagógica no início da carreira docente, é na formação inicial que os professores baseiam seus julgamentos de capacidade em suas práticas de estágios, nas experiências que tiveram ao ensinar e nas expectativas de colocar em prática suas aulas teóricas. As experiências adquiridas em seus estágios e vivências iniciais e refletem sobre suas práticas, os tornam críticos de maneira que suas perspectivas sejam mais positivas tanto na formação quanto na atuação. (Iaochite *et al.*, 2019; Costa Filho, 2014; Mendes, Almeida, Toyoda, 2011).

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

4 Conclusão

O presente estudo objetivou identificar aspectos ligados à formação de professores que atuam com estudantes com TEA, mensurando e associando as características da autoeficácia docente para atuar nesse contexto. Os nossos achados mostraram associações que quanto maior é crença de que a formação inicial colaborou para que o docente se sinta seguro para realizar práticas inclusivas de estudantes com TEA, maior é a autoeficácia docente – as correlações analisadas foram positivas e significativas ($p < 0.05$).

Embora a formação inicial do professor possa contribuir para a construção da autoeficácia docente, notamos pela análise dos resultados que é apenas um dos fatores que influenciam nesse processo. É preciso manter a qualidade e aumentar a aplicabilidade das disciplinas de inclusão nos programas de formação inicial e continuada para que o docente tenha um bom desempenho profissional e confiança em sua docência. Acreditamos fortemente que a qualidade da formação inicial pode influenciar positivamente na construção da autoeficácia docente. Uma formação inicial sólida, abrangente e que contemple as demandas reais de uma sala de aula inclusiva, a introdução de disciplinas voltadas à prática inclusiva, pode contribuir para que o futuro professor se sinta mais seguro em suas propostas pedagógicas e práticas docentes.

Dentre os limites do estudo, está o conjunto de aspectos que levantamos no questionário de caracterização sobre a formação acadêmica. Embora vários deles puderam ser conhecidos, há outros como carga horária das disciplinas sobre TEA e conteúdo apresentado, por exemplo, não foram abordados. Por outro lado, a utilização da escala com bom índice de confiabilidade e composta por casos de ensino contextualizados nas características de estudantes com TEA oferece uma promissora possibilidade de avaliação da autoeficácia, contemplando as orientações oferecidas por

Bandura (2006) quanto à construção de instrumentos para a mensuração da autoeficácia.

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, especialmente como apresentado nesse estudo, sobre o ensino para estudantes com TEA. Destarte, os resultados desta pesquisa trazem elementos que preenchem algumas lacunas sobre a influência da formação docente na construção da autoeficácia do professor para promover a inclusão de estudantes com TEA, bem como apontam para a importância de mais investigações que venham a fortalecer a discussão sobre o tema, o contexto abordado, como também sobre as relações entre a crença de autoeficácia e a formação acadêmica para promover a inclusão de estudantes com TEA.

Referências

- APA - American Psychiatric Association - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman. 1997.
- BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. Self-efficacy beliefs of adolescents. [s.l.]: Information Age Publishing, 2006. p.307-337.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC; SEEP; 2008.
- 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: MEC, 2012.
- CANABARRO, R.C.C. Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.
- CLÁUDIA, A. Atendimento educacional especializado: estudo de caso das práticas educativas de professores de apoio na rede pública. *Rev. Cient. Unifagoc*, v.5, n.2, 2021.
- COSTA FILHO, R.A. Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2014.
- DE ALENCAR, G.P. et al. Formação continuada in loco na Educação Física Escolar: um estudo piloto com professores e coordenadores pedagógicos. *Rev. Ens. Educ. Ciênc. Hum.*, v.24, n.2, p.292-298, 2023. doi: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2023v24n2p292-298>
- DE BARROS RODRIGUES, I.; MOREIRA, L.E.V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. *Psicol. Teoria Prát.*, v.14, n.1, p.70-83, 2012.
- DE SOUZA, B.D.; PAIM, F.R.L. Aprendizagem da criança com autismo. *Rev. Saberes Pedag.*, v.5, n.3, 2021.
- FERNANDES, M.M.; COSTA FILHO, R.A.; IAOCHITE, R.T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, v.25, p.219-232, 2019.

- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.
- IAOCHITE, R.T. Auto-eficácia de docentes de educação física. Campinas: Unicamp, 2007.
- IAOCHITE, R.T. *et al.* Potencialidades da aprendizagem observacional para o ensino inclusivo em educação física. *Educ. Teoria Prát.*, v.29, n.61, p.370-388, 2019. doi: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n61.p370-388>.
- IBM Corp. Released 2019. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp, 2019.
- LOPES, Raquel Aparecida *et al.* Senso de autoeficácia de professores de alunos com autismo surdos em escolas bilíngues. *Rev. Sinalizar*, v.6, 2021.
- MACIEL, M.R.C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *Em Perspectiva*, v.14, p.51-56, 2000.
- MARTINS, B.A.; CHACON, M.C.M. Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale validation. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, v.26, p.1-16, 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>.
- MELLO, A.M.S.R. *et al.* Retratos do autismo no Brasil. São Paulo: AMA, 2013.
- MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educ. Rev.*, n.41, p.81-93, 2011.
- MIRANDA, A.A.B. História, deficiência e educação especial. *Rev Histedbr On-line*, v.15, p.1-7, 2004.
- OLIVEIRA, F.Â. *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. 2024.
- 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-contra-pessoas-com-autismo/>. Acesso em 02 set. 2024.
- PAGANOTTI, E.G.; OSTI, A. Representações de docentes sobre a inclusão escolar no município de Rio Claro/SP. *Rev. Educ.*, v.23, p.e7222-e7222, 2020. doi: <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.7222>.
- SANINI, C.; BOSA, C.A. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. *Estud. Psicol. (Natal)*, v.20, p.173-183, 2015. doi: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>.
- DA SILVA, S.; DIAS, V.B. Ensino de ciências e educação inclusiva: concepções docentes e sua relação com a prática pedagógica. *Rev Ens. Educ. Ciênc. Hum.*, v.24, n.2, p.260-268, 2023.
- SORIANO, F.D.F. Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/d56bf0c8-cd59-4527-8378-20aaf21f8886>. Acesso em 21 maio 2024.