



Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECCMat

Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia – FACET

Beatriz Vitorino Resende

**Crenças de autoeficácia dos professores de apoio pedagógico educacional
atuantes no Ensino Fundamental no Município de Dourados-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECCMat da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Bruno do Santos Simões

DOURADOS-MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R433c Resende, Beatriz Vitorino

Crenças de autoeficácia dos professores de apoio pedagógico educacional atuantes no Ensino Fundamental no Município de Dourados-MS [recurso eletrônico] / Beatriz Vitorino Resende. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Bruno do Santos Simões.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Autoeficácia docente.. 2. Educação Especial.. 3. Inclusão escolar.. 4. Professor de apoio.. 5. Dourados-MS. I. Simões, Bruno Do Santos. II. Título.

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

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR BEATRIZ VITORINO RESENDE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA".

Aos trinta dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada **"Crenças de autoeficácia dos professores de apoio pedagógico educacional atuantes no Ensino Fundamental no Município de Dourados/MS"**, apresentada pela pessoa mestranda Beatriz Vitorino Resende, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof. Dr. Bruno dos Santos Simoes/UFGD (presidente/orientador), Prof.^a Dr.^a Elizabeth Matos Rocha/UFGD (membro titular interno), Prof.^a Dr.^a Celia Regina Vitaliano/UFGD (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à pessoa candidata e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a pessoa candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo a pessoa candidata obtido Aprovada. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 30 de abril de 2026.

Documento assinado digitalmente
gov.br BRUNO DOS SANTOS SIMOES
Data: 04/05/2026 18:58:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bruno dos Santos Simoes
Presidente/orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIZABETH MATOS ROCHA
Data: 05/05/2026 11:42:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Matos Rocha
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br CELIA REGINA VITALIANO
Data: 19/05/2026 12:17:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Celia Regina Vitaliano
Membro Titular Externo

(PARA USO EXCLUSIVO DA PROPG)

Dedico esta dissertação à minha mãe Vera Lúcia Vitorino, ao meu pai Enio Resende da Silva, ao meu esposo Thalles Pedrosa Lisboa e ao meu filho Miguel Resende Lisboa. Pelo apoio, incentivo e compreensão ao longo desta jornada, expresso minha mais profunda gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, pela saúde e pela força que me permitiu concluir esta etapa tão significativa da minha trajetória.

À minha família, em especial, ao meu pai Enio (*in memoriam*), a minha mãe Vera, ao meu esposo Thalles, que me deu todo suporte para que eu conseguisse esse título, e ao meu filho Miguel, pelo amor incondicional, incentivo e apoio em todos os momentos. Aos demais familiares fica a gratidão, pela compreensão e palavras de encorajamento, que foram fundamentais para que eu me mantivesse firme nesta caminhada.

Ao meu orientador, o professor Dr. Bruno, pela dedicação, paciência e valiosas contribuições. Sua orientação criteriosa e seus puxões de orelha foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Registro também minha gratidão aos professores do programa PPGECCMat/UFGD, que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica e pessoal. Em especial, agradeço a professora Dra Elisabeth, por não me deixar desistir quando achei que esta era a única opção e me ajudar a seguir firme no propósito. Fica aqui minha eterna gratidão.

Aos colegas e amigos conquistados ao longo desta jornada, pelo companheirismo, pelas trocas de experiências e pelo apoio mútuo que tornaram este percurso mais leve e enriquecedor.

À instituição de ensino e aos profissionais que responderam ao questionário e tornaram esta pesquisa possível, bem como os profissionais que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho, seja por meio de suporte técnico, administrativo ou pedagógico.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta trajetória. Cada gesto, palavra de incentivo e demonstração de apoio representaram um importante estímulo para que este estudo se tornasse realidade.

“Apaixone-se pelo seu trabalho todos os dias. Não é sobre você, é sobre o outro.”

Gláucia Assunção.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as crenças de autoeficácia de professores de apoio pedagógico educacional (PAPes) no contexto da Educação Inclusiva, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental I e II da rede municipal de ensino de Dourados-MS. O estudo fundamenta-se na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1997), que compreende a autoeficácia como a crença do indivíduo na própria capacidade de organizar e executar ações necessárias para alcançar determinados resultados. Ao se considerar a relevância do papel do professor no processo de inclusão escolar, a pesquisa teve como objetivo geral investigar as crenças de autoeficácia dos Professores de Apoio em relação à elaboração e adaptação de materiais instrucionais voltados aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Especificamente, buscou-se relacionar as fontes de autoeficácia desses profissionais com a prática pedagógica e analisar a crença de autoeficácia quanto à parceria com professores regentes, equipe técnica e famílias dos estudantes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, configurando-se como um estudo de caso realizado com professores efetivos da rede municipal de ensino. O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário elaborado com base em escala *Likert* de cinco pontos e questões discursivas, avaliado por juízes experientes e aplicado de forma on-line. A análise dos dados foi conduzida por meio de estatística descritiva e análise interpretativa das respostas abertas, de modo a identificar padrões e inferências sobre o comportamento docente frente aos desafios da prática inclusiva. Os resultados indicaram que os professores participantes apresentam, em sua maioria, níveis elevados de autoeficácia, principalmente no que se refere à adaptação de conteúdos e ao uso de tecnologias assistivas. Contudo, observou-se fragilidade na dimensão colaborativa do trabalho docente, especialmente na articulação com outros professores e profissionais da saúde. As fontes de autoeficácia mais influentes foram as experiências de êxito pessoal e as vivências compartilhadas com colegas, reforçando a importância do apoio institucional e da formação continuada. Conclui-se que o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos PAPes é elemento essencial para o avanço da Educação Inclusiva, uma vez que influencia diretamente o engajamento, a persistência e a motivação docente. Recomenda-se a ampliação de políticas de formação e acompanhamento pedagógico que valorizem a atuação desses profissionais a fim de garantir condições efetivas para a construção de práticas educativas equitativas e transformadoras.

Palavras-chave: Autoeficácia docente. Educação Especial. Inclusão escolar. Professor de apoio. Dourados-MS.

ABSTRACT

This dissertation is about the self-efficacy beliefs of educational support teachers (PAPes) in the context of Inclusive Education, with a focus on the early years of elementary school I and II in the municipal school network of Dourados-MS. The study is based on Albert Bandura's Social Cognitive Theory (1997), which understands self-efficacy as an individual's belief in their own ability to organize and execute actions necessary to achieve certain results. Considering the importance of the teacher's role in the school inclusion process, the general aim of the research was to investigate the self-efficacy beliefs of Support Teachers in relation to the development and adaptation of instructional materials aimed at Special Education students. Specifically, it sought to relate the sources of self-efficacy of these professionals to their pedagogical practice and analyze the self-efficacy beliefs regarding the partnership with teachers, technical staff and students' families. Methodologically, this is a qualitative study, descriptive and exploratory in nature, and is a case study conducted among permanent teachers in the municipal school system. The data collection instrument consisted of a questionnaire based on a five-point Likert scale and discursive questions, evaluated by experienced referees and administered online. The data was analyzed using descriptive statistics and interpretative analysis of the open-ended responses, in order to identify patterns and inferences about teaching behavior in the face of the challenges of inclusive practice. The results suggest that most of the participating teachers have high levels of self-efficacy, especially when it comes to adapting content and using assistive technologies. However, weaknesses were observed in the collaborative dimension of teaching work, especially in working with other teachers and health professionals. The most influential sources of self-efficacy were experiences of personal success and experiences shared with colleagues, reinforcing the importance of institutional support and continuing training. It is concluded that strengthening the self-efficacy beliefs of PAPes is an essential element for the advancement of Inclusive Education, as it directly influences teacher engagement, persistence, and motivation. It is recommended to expand training and pedagogical monitoring policies that value the work of these professionals, ensuring effective conditions for the construction of equitable and transformative educational practices.

Keywords: Teacher self-efficacy. Special Education. School inclusion. Support teacher. Dourados-MS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relações entre determinantes.	38
Figura 2: Fontes principais da crença de autoeficácia	41
Figura 3: Elaboração das questões, considerando as quatro fontes principais da crença de autoeficácia.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de matrículas de estudantes da EE entre os anos de 2020 e 2024	22
Gráfico 2: Matrícula na EE por tipo de deficiência no Brasil entre os anos 2023-2024 ..	35
Gráfico 3: Variável formação acadêmica	63
Gráfico 4: Distribuição da variável tempo de experiência	65
Gráfico 5: Crença pessoal na capacidade de (A) adaptação da forma de ensinar e da (B) adaptação do estilo de ensino aos diferentes públicos-alvo.....	67
Gráfico 6: Utilização de diferentes abordagens de ensino em sala de aula	68
Gráfico 7: Avaliação da aprendizagem por diferentes metodologias.....	69
Gráfico 8: Consigo mensurar o desempenho do estudante da EE	70
Gráfico 9: Organização e gerenciamento do ambiente de aprendizagem para o PAEE..	71
Gráfico 10: Conhecimento sobre as disciplinas que o PAPE realiza adaptação.....	72
Gráfico 11: Utilização de linguagem técnica para explicar o conteúdo.....	72
Gráfico 12: Conhecimento sobre as teorias e conceitos básicos	73
Gráfico 13: Confiança em retomar os conteúdos já adaptados..... Erro! Indicador não definido.	
Gráfico 14: Orientação sobre o pensamento e a aprendizagem dos estudantes PAEE....	76
Gráfico 15: Crença na capacidade de desenvolver atividades adequadas que promovam o pensamento crítico dos estudantes	76
Gráfico 16: Desenvolvimento de exercícios que trabalham a aprendizagem efetiva dos estudantes da EE.....	77
Gráfico 17: Capacidade de avaliar o desempenho individual dos estudantes	78
Gráfico 18: Aptidão do PAPE para explicar o conceito essencial até que os estudantes aprendam.....	79
Gráfico 19: Capacidade de identificar a dificuldade de compreensão do estudante da EE	79
Gráfico 20: Capacidade de utilizar tecnologias para melhorar a abordagem de ensino dos conteúdos	80
Gráfico 21: Capacidade de utilizar ferramentas tecnológicas para auxiliar nas práticas de ensino	80
Gráfico 22: Utilização de práticas educacionais envolvendo tecnologias assistivas	81

Gráfico 23: Capacidade dos PAPE de colaborar com outros docentes para planejar estratégias de ensino inclusivo	82
Gráfico 24: Articulação das ações do PAPE com outros profissionais	83
Gráfico 25: Colaboração com demais profissionais que atendem o estudante PAEE.....	83
Gráfico 26: Capacidade de criar estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais dos estudantes PAEE	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Itens do instrumento de dados de acordo com a escala Likert	57
Quadro 2: Questões discursivas sobre as fontes de crenças de autoeficácia	60
Quadro 3: Perfil dos docentes respondentes	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação Deficientes Mentais

CENESP – Centro Nacional De Educação Especial

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos

CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação

CPC – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

DI – Deficiência Intelectual

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EE - Educação Especial

EEDPI – Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas

EI – Educação Inclusiva

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FENAPAES – Federação Nacional das APAEs

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LBi – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PAPE – Professor Apoio Pedagógico Educacional

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SIMTED – Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados/MS

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

APRESENTAÇÃO

Durante alguns anos, proroguei minha formação em nível de mestrado, especialmente por não identificar algo que me motivasse, que me fizesse querer buscar uma resposta. Sou licenciada em Química e, embora minha formação acadêmica seja nas Ciências Exatas, minha atuação profissional se dá como professora de apoio pedagógico educacional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Fui aprovada no último concurso público para docente da cidade de Dourados-MS e, ao assumir minhas funções, percebi que minha prática docente estava imersa em desafios cotidianos que iam muito além da simples mediação e adaptação de conteúdos escolares.

Essa experiência direta com estudantes que apresentam diferentes necessidades educacionais me levou a refletir profundamente sobre minha atuação e sobre a capacidade de influenciar positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional das crianças, um aspecto diretamente relacionado à crença de autoeficácia docente.

As situações cotidianas em sala de aula podem ser intensas e, por vezes, desafiadoras de forma quase incompreensível para quem observa de fora. Abaixo trago, em forma de crônica, dois relatos vivenciados na escola em que trabalho que me levaram a buscar a Universidade como um caminho. Vivências aparentemente díspares revelam o mesmo fenômeno: a complexidade do trabalho docente frente aos estudantes, às famílias e à sociedade.

O cuspe, a clínica e a exoneração

A sala ainda cheirava a giz e papel quando ele entrou. Pequeno no tamanho, gigante no efeito: cuspe para os colegas, cuspe para o professor, cuspe para o alto, cuspe na parede. Era como se o mundo fosse alvo, e ele, o atirador incansável. Gritava, batia, mordía. E o professor, exausto, tentava, entre panos e paciência, inventar uma pedagogia de sobrevivência. Na clínica, no entanto, o mesmo menino parecia outro. — Engraçado! — diziam os profissionais de jaleco impecável — aqui ele não cospe, não bate, não morde. Como se houvesse duas versões de si: o da escola, incompreendido, e o da clínica, domesticado pelo silêncio das paredes acolchoadas. Na Secretaria de Educação, o olhar burocrático simplificava o caos. — O professor precisa antecipar o cuspe. Trabalhar para prevenir. Se hoje ele cospe dez vezes e amanhã cuspir apenas quatro, já é progresso. Caso não consiga lidar, peça exoneração. A fila anda, convocamos o próximo.

O professor ouviu tudo. E naquele instante, entre o cuspe e a caneta, percebeu que não era apenas saliva que voava pela sala: era também o descaso, escorrendo em cada canto, respingando nas paredes da educação.

O peso de um cabeçalho

Naquela sala, o tempo parecia correr em várias direções. Eram quatro alunos, quatro mundos, quatro formas diferentes de existir e de pedir presença. A professora apoio tentava ser muitas em uma só: continha o choro, acalmava os gritos, desviava empurrões, protegia portas e janelas, enquanto, lá dentro, outros esperavam por sua voz mansa para orientar o próximo exercício.

O aluno que saía sempre parecia levar com ele a paz da sala. Era difícil trazê-lo de volta. Entre lágrimas, socos e silêncios pesados, a professora tentava costurar

um pouco de tranquilidade, ainda que por instantes. Mas, ao final do dia, restava a ela um corpo cansado e a alma tomada por aquela sensação amarga de que não havia feito o suficiente.

Quando entregou as crianças às famílias, ouviu de um pai a frase que lhe atravessou como uma flecha:

— Mas hoje você foi capaz de fazer o meu filho só copiar o cabeçalho?

O “só” ecoou dentro dela. Era pouco, quase nada, diante de tantas expectativas. Mas, ao olhar para trás, percebeu que aquele cabeçalho tinha o peso de uma conquista. Ele não carregava apenas letras alinhadas no caderno; carregava os minutos de paciência que seguraram a crise, a coragem de insistir quando tudo gritava para desistir, e o amor silencioso que só quem ensina conhece.

Naquele dia, o cabeçalho era o mundo inteiro. Um lembrete de que, às vezes, o que parece pequeno é, na verdade, imenso.

Essas experiências e relatos dos colegas de trabalho foram determinantes para a escolha do tema desta Dissertação: investigar a crença de autoeficácia de professores de apoio. Ao correlacionar a vivência direta em sala de aula com as reflexões teóricas sobre autoeficácia, busca-se compreender como os professores percebem sua competência, enfrentam situações complexas e organizam estratégias pedagógicas que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, esta pesquisa não apenas se fundamenta na teoria, mas também emerge da prática concreta, na intersecção entre observação empírica, reflexão pessoal e a busca por uma educação efetivamente inclusiva, eficaz e humanizada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	15
1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO E NO BRASIL.....	15
1.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO COM O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	30
1.4 O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO	33
1.5 ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	34
CAPÍTULO 2 - CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	38
2.1 ESTUDOS INICIAIS DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA.....	38
2.2 O SISTEMA DE CRENÇAS.....	43
2.3 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES	47
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	52
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	52
3.2 ETAPAS DA PESQUISA	53
3.3 ESTRUTURA DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	55
3.4 ANÁLISE INDIVIDUAL DAS VARIÁVEIS DA AMOSTRA	60
3.4.1 Formação Acadêmica	63
3.4.2 Envolvimento com programas de pós-graduação.....	64
3.4.3 Tempo de experiência docente.....	64
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E RESULTADOS DOS DADOS LEVANTADOS	66
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	113
APÊNDICE A. AUTORIZAÇÃO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA PELA SEMED	113
APÊNDICE B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	114

INTRODUÇÃO

A inclusão no Brasil é um tema bastante discutido, e cada vez mais políticas públicas se fazem necessárias para suprir lacunas existentes. A Constituição Federal de 1988 traz no art. 205º a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, objetivando o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no art. 208º, o inciso III prevê que é dever do estado a garantia de: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Ademais, um outro documento muito importante para a Educação Especial (EE) é a Declaração de Salamanca, de 1994, na qual se instalou a ruptura do modelo segregacionista para um modelo em que as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, estivessem frequentando as escolas comuns do sistema geral de ensino (Unesco, 1994).

Posteriormente, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trouxe um capítulo dedicado a EE (Brasil, 1996). Complementarmente, em 2009, foram publicadas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que definiu a EE como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, ofertando atendimento educacional especializado, assim como orientou sua utilização nos processos de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2009a).

O mais recente documento que retrata a EE é o Decreto n.º 12.773/2025. Ele trouxe importantes atualizações à PNEEPEI, especialmente no que se refere à atuação do Professor/Profissional de Apoio Escolar. O documento reforça que esse profissional deve atuar de forma articulada com a equipe pedagógica, contribuindo para a participação, permanência e aprendizagem dos estudantes PAEE em classes comuns do ensino regular. Além disso, o decreto estabelece que a oferta do apoio escolar deve ser definida a partir das necessidades educacionais do estudante, não dependendo exclusivamente de laudo médico, e reforça a exigência de formação específica e continuada para esses profissionais, fortalecendo a perspectiva inclusiva no contexto educacional brasileiro (Brasil, 2025a).

Vale ressaltar que todos os estudantes com ou sem deficiência precisam ter a oportunidade de aprender e conviver. Os estudantes pertencentes ao público-alvo da EE, além de frequentar a sala de aula regular, devem realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento complementar e/ou suplementar deve ocorrer no contraturno, levando

em consideração as especificidades e individualidades dos estudantes. Serão desenvolvidas atividades diferenciadas das realizadas em sala de aula, com o objetivo de complementar a formação do estudante, não sendo substitutiva (Silva; Mendes, 2022). Além disso, o AEE tem por objetivo trabalhar em conjunto com os professores que atuam em sala de aula convencional, promovendo de forma ativa avanços no estudante, bem como desenvolvendo a autonomia (Santana; Teixeira, 2022).

Nesse sentido, observa-se que a efetivação do PAPE como serviço articulador do processo inclusivo demanda respaldo legal e estrutural por parte dos sistemas de ensino. É nesse contexto que se insere a realidade do município de Dourados, cuja legislação municipal buscou regulamentar as atribuições docentes e ampliar o alcance da EE, adequando-se, gradativamente, às diretrizes de inclusão escolar previstas em âmbito nacional.

A Lei Complementar n.º 118, de 31 de dezembro de 2007, trazia a disposição do plano de carreira do Professor e suas funções e atribuições. Nessa referida época, a denominação do cargo era de Professor de Educação Especial, e ele só atendia estudantes com deficiência auditiva e surdez (Dourados, 2007). Posteriormente, a Lei Municipal n.º 3.448, de 23 de maio de 2011, instituiu a Política Municipal de inclusão das pessoas, estendendo o atendimento para indivíduos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, essa lei prevê que uma de suas linhas de ação será prover professores capacitados, bem como promover a formação continuada de todos os profissionais da educação (Dourados, 2011).

Mais recentemente, no âmbito do município de Dourados, foi promulgada a Lei Complementar n.º 456, de 23 de maio de 2023. Ela altera a nomenclatura da função para Professor de Apoio Pedagógico Educacional (PAPE), além de delimitar a atribuição com finalidade de trabalho com o público-alvo da EE, atuando como mediador nas atividades pedagógicas na execução de adequações e adaptações de materiais, atendendo individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência e autonomia (Dourados, 2023).

Entretanto, o termo “atendendo individualmente”, mencionado na função do referido cargo, está em desconforto com o abordado na EI. A inclusão escolar parte do princípio de que todos os estudantes têm o direito de aprender e participar juntos nos mesmos espaços educacionais, compartilhando experiências, interações sociais e oportunidades de aprendizagem. Além dos aspectos pedagógicos, a convivência entre estudantes com e sem deficiência contribui para o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da

participação social, fortalecendo uma cultura escolar mais democrática e inclusiva (Silva *et al.*, 2023)..

Portanto, é preciso destacar o papel desempenhado pelo PAPE na adaptação dos conteúdos curriculares e a crescente relevância do contexto da inclusão escolar. As crenças dos professores no potencial de seus estudantes (capacidade de atingir os objetivos e realizar as ações) é determinante para o sucesso da prática pedagógica (Sanini; Bosa, 2015a). Zeichner (1993) afirma que o professor possui um sistema de teorias e crenças que naturalmente exerce influência nas percepções, planos e, conseqüentemente, nas ações. Por outro lado, de acordo com Oliveira (2015) as crenças sofrem forte influência afetiva e, durante tomadas de decisões ou posicionamentos sobre um determinado assunto, os sentimentos e as emoções têm grande influência.

Nesse contexto, destacam-se as crenças de autoeficácia dos professores, pois elas podem influenciar numerosos aspectos do pensamento, tomada de decisão e comportamento. Aqui está sediada a relação entre a autoeficácia docente e as práticas pedagógicas (Emmer; Hickman, 1991). Pesquisas como a dos autores Bandura, Azzi, Polydoro (2008); Bzuneck, Guimarães (2003); Casanova, Azzi (2015); Iaochite *et al.* (2011); Santos, Inácio (2021) vêm sendo conduzidas com vista a compreender a constituição das crenças do professor e como elas influenciam o exercício das atividades docentes, com destaque para a escolha das tarefas, a quantidade de esforço despendido e a persistência nas tarefas docentes (Pajares, 1996).

Ao se partir da perspectiva de que a crença de eficácia aumenta a realização humana e bem-estar pessoal de muitas maneiras, este estudo tem a perspectiva de investigar as crenças de autoeficácia de professores de apoio educacional da Rede Municipal de Dourados-MS em relação às capacidades para adaptar materiais aos estudantes público-alvo da EE, bem como relacionar as fontes da crença de autoeficácia com essa adaptação e analisar a referida crença com o estabelecimento de parcerias com demais profissionais que atendem ao estudante PAEE.

Pessoas com alta crença de autoeficácia em suas capacidades aproximam-se de determinadas tarefas como desafios a serem superados, e não como ameaças a serem evitadas. Tal perspectiva fomenta um interesse intrínseco nas atividades. Em contraste, as pessoas que duvidam das suas capacidades ou que apresentam baixa autoeficácia, privam-se de tarefas difíceis, pois as percebem como ameaças pessoais (Bandura, 1998).

Os processos cognitivos dizem respeito à avaliação situacional que os indivíduos fazem. Em atividades cuja autoeficácia é elevada, a probabilidade de engajamento pessoal é maior em relação às atividades nas quais a autoeficácia é baixa. Desse modo, os processos motivacionais

estão relacionados à mobilização dos sujeitos para desempenhar atividades que julgam serem capazes de executar com êxito. Assim, o cognitivo mostra-se importante, pois, ao antecipar possíveis resultados de sucesso ou fracasso, as pessoas destinam-se a realizar ou não determinadas tarefas (Bandura, 1998).

Os processos afetivos relacionam-se aos sentimentos dos sujeitos mediante determinada tarefa. As crenças sobre uma atividade podem gerar sentimentos de ansiedade e repúdio (autoeficácia baixa) ou de alegria e interesse (autoeficácia alta) (Simões; Custódio; Rezende Junior, 2016). Por fim, os processos de seleção estão ligados a aspectos de escolha das pessoas. Conforme Bandura (1998), é natural a opção por atividades em que o senso de eficácia é elevado. Dessa forma, as crenças de autoeficácia relacionadas a processos motivacionais podem influenciar escolhas profissionais.

Nessa perspectiva, a ação e/ou atuação dos profissionais da EE do município de Dourados também podem ser influenciadas pelas suas crenças de autoeficácia em diferentes cenários. No contexto escolar, essas crenças estão relacionadas às demandas de atuação em turmas heterogêneas, que exigem a elaboração e adaptações de materiais, a articulação de práticas pedagógicas inclusivas em parceria com professores regentes e equipes pedagógicas. Quanto ao contexto institucional, exercem influência as políticas públicas municipais, as condições de trabalho (carga horária, número de estudantes atendidos), a disponibilidade de materiais e tecnologias assistivas, bem como as oportunidades de formação inicial e continuada. Já no contexto social, as expectativas das famílias e a percepção da sociedade acerca da inclusão escolar impactam diretamente a atuação desses profissionais.

Além disso, em relação ao plano subjetivo, experiências anteriores de êxito ou dificuldade, o apoio recebido de colegas e gestores, bem como o manejo das próprias emoções diante de situações desafiadoras constituem elementos centrais na construção e fortalecimento da autoeficácia. Conforme destacam Bzuneck (2017) e Nozi e Vitaliano (2022), a autoeficácia docente é fortalecida quando há experiências positivas de ensino, apoio institucional e práticas colaborativas, sendo fragilizada em contextos de sobrecarga e ausência de suporte.

Se um docente apresenta dúvidas sobre suas competências didático-pedagógicas, tende a visualizar um cenário de insucesso, o que pode influenciar negativamente o esforço e dedicação, o que evidencia a importância de altos níveis de autoeficácia, em especial, no trabalho com estudantes público da EE.

No ano de 2023, a Prefeitura Municipal de Dourados, por meio do Edital n.º 01/2023/PMD, promoveu Concurso Público para admissão de 250 PAPes. Para tanto,

implementou como requisito único formação acadêmica de licenciatura em qualquer área de conhecimento e pós-graduação (*stricto* ou *lato sensu*) na área da EE. Em princípio, em razão da alta complexidade da função desempenhada pelos PAPes e dos desafios do dia a dia, considerou-se pertinente a realização de um estudo qualitativo no que tange à crença de autoeficácia desses docentes, definidos por população de análise da presente pesquisa.

Portanto, configura-se como problema de pesquisa do presente trabalho: **como a crença de autoeficácia do Professor Apoio Pedagógico Educacional influencia a sua percepção docente?**

Assim, o presente estudo configura-se com o seguinte objetivo geral: investigar as crenças de autoeficácia de PAPes em relação à elaboração e adaptação de materiais instrucionais para os estudantes PAEE da rede pública municipal de Dourados-MS.

Especificamente, busca-se:

- a) Relacionar as fontes de autoeficácia dos Professores Apoio Pedagógico Educacional em relação à adaptação de materiais instrucionais para estudantes Público-Alvo da Educação Especial;
- b) Analisar as crenças de autoeficácia de Professores Apoio Pedagógico Educacional quanto ao estabelecimento de parcerias com professores regentes, equipe médica terapêutica e família dos estudantes PAEE.

Para se alcançar tais objetivos, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Uma revisão da literatura sobre a EE é apresentada no primeiro capítulo, enquanto o segundo capítulo é destinado para discussão sobre crença de autoeficácia. O terceiro e quarto capítulos são atribuídos para, respectivamente, o percurso metodológico do estudo e a análise e discussão dos resultados, finalizando com as considerações finais, seguidas das referências utilizadas no estudo, bem como dos apêndices e anexos.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL

A compreensão da Educação Especial demanda uma análise histórica das concepções sociais, políticas e educacionais construídas em torno da deficiência ao longo do tempo. Em diferentes contextos históricos e culturais, as pessoas com deficiência foram submetidas a práticas de exclusão e marginalização, refletindo concepções que limitavam a participação social e educacional. Desse modo, este capítulo trata da Educação Especial (EE) no Brasil e no mundo, da formação de professores que atuarão com o público-alvo, o papel do professor de apoio, bem como as estratégias de ensino da Educação Especial.

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO E NO BRASIL

Durante o período das sociedades primitivas, os grupos humanos eram nômades e possuíam baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas. Em muitas civilizações, pessoas com deficiência eram frequentemente abandonadas, perseguidas ou eliminadas devido às condições consideradas fora do padrão. Essas pessoas eram frequentemente deixadas à própria sorte, em razão de falta de crença no seu potencial de desenvolvimento.

Nesse contexto histórico, a principal preocupação limitava-se a oferecer abrigo e alimentação, sem considerar plenamente as capacidades ou direitos (Jannuzzi, 2005). Por outro lado, em sociedades como a espartana, o extermínio de pessoas com deficiência era uma prática comum. Consideradas sub-humanas, esses sujeitos eram eliminados ainda na infância, pois suas características eram vistas como incompatíveis com os ideais de perfeição, estética e beleza valorizados (Bondezan, 2012).

No Egito Antigo era diferente. As pessoas com deficiência eram valorizadas e ocupavam posições de destaque na sociedade, como indicam evidências arqueológicas do período. Estudos apontam que indivíduos com deficiência física, como o nanismo, exerciam suas funções normalmente, inclusive em atividades artísticas, como a música e a dança (Gugel, 2015). Já na Idade Média, o tratamento oferecido a elas variava conforme a visão predominante na comunidade: ora vistas com compaixão, ora como alvo de punição divina; o que também resultava em formas de exclusão (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995).

Na Idade Moderna, marcada pelo surgimento do capitalismo, inicia-se o interesse da ciência, especialmente da medicina, pela pessoa com deficiência. Embora a prática da institucionalização ainda fosse comum, emergia uma preocupação crescente com a socialização

e a educação desses indivíduos. Contudo, a deficiência continuava a ser vista sob uma ótica patologizante, o que resultava no desprezo e na marginalização por parte da sociedade (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995).

Nessa perspectiva, diversos países permaneceram numa fase de negligência ou omissão até meados do século XVII (Mendes, 1995), o que caracteriza uma exclusão das pessoas com deficiência ao acesso à educação. Porém, entre os séculos XVIII e XIX, foi observado o surgimento do movimento de institucionalização, marcado pela concepção organicista, segundo a qual a deficiência intelectual era considerada hereditária e associada à degeneração da espécie. Nesse contexto, a segregação era vista como a principal forma de conter a suposta ameaça representada por essa população. No Brasil, entretanto, ainda não havia interesse pela educação de pessoas com deficiência intelectual, o que manteve o país na fase da negligência até o início da década de 1950 (Dechichi, 2001; Mendes, 1995).

Até o século XIX, a deficiência era vista como uma condição incurável, e as pessoas eram consideradas incapazes de desempenhar qualquer atividade. Frequentemente vistas como um fardo para as famílias, muitas delas eram submetidas a práticas extremas, como internações em sanatórios e asilos, sob a justificativa de tratamento ou isolamento, a fim de 'proteger' a sociedade de um suposto perigo (Carvalho, 2012).

O atendimento aos indivíduos com deficiência no Brasil iniciou-se na época do Império quando foram criadas duas instituições: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES); ambos na cidade do Rio de Janeiro (Bueno, 1993; Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 1996).

A criação desses dois institutos representou um avanço significativo no atendimento às pessoas com deficiência, promovendo maior conscientização e fomentando o debate sobre a EE. No entanto, essa conquista ainda se mostrava limitada em âmbito nacional. Em 1872, embora o país registrasse uma população de 15.848 e 11.595 pessoas cegas e surdas, respectivamente, apenas 35 cegos e 17 surdos eram atendidos (Mazzotta, 1996).

Dessa forma, a EE no Brasil se desenvolveu por meio de ações isoladas, com foco predominante no atendimento a pessoas com deficiências visual e auditiva, e, em menor escala, física. Quanto à deficiência intelectual, observou-se um quase completo silêncio durante esse período. Segundo Jannuzzi (1992), o atendimento inicial às pessoas com deficiência era conduzido por duas principais vertentes na EE: a médico-pedagógica e a psicopedagógica.

A vertente psicopedagógica acabou se sobrepondo à médico-pedagógica, com forte ênfase na perspectiva diagnóstica. Como consequência, foram implementadas medidas segregadoras, como a criação de classes especiais destinadas a pessoas com deficiência intelectual. Embora essas iniciativas tenham reforçado a segregação, também contribuíram para destacar a importância da educação voltada a esse público (Dechichi, 2001; Jannuzzi, 1992). Assim, entre o final do século XIX e meados do século XX, surgem as escolas e classes especiais nas instituições públicas de ensino, com o objetivo de oferecer uma educação separada para pessoas com deficiência.

Na década de 1920, o Brasil passou por diversas reformas educacionais influenciadas pelo movimento da Escola Nova. Como parte desse processo, educadores e psicólogos europeus foram convidados a ministrar cursos para docentes brasileiros, impactando significativamente os rumos da EE no país. Em 1929, chegou a Minas Gerais a psicóloga russa Helena Antipoff, que desempenhou um papel fundamental ao implementar serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais.

As ações de Helena Antipoff desempenharam um papel discreto no cenário nacional, ampliando o número de instituições voltadas à educação de pessoas com deficiência intelectual de 16 para 22 em um período de 5 anos. Entretanto, em 1932, ela fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, voltada ao atendimento de pessoas com deficiência. Sua atuação foi decisiva para a formação de um número expressivo de profissionais que, posteriormente, contribuíram para o desenvolvimento da EE em diferentes regiões do Brasil (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995).

Apesar das reformas implementadas no sistema educacional, a expansão dos serviços de EE no Brasil ainda era bastante limitada. Ao enfatizarem o estudo das diferenças individuais, a necessidade de um ensino especializado e a adaptação de técnicas diagnósticas, os adeptos da Escola Nova contribuíram para a identificação de estudantes que não atendiam às expectativas da escola regular. Apesar de o movimento defender a redução das desigualdades sociais, a influência na EE gerou contribuição para excluir estudantes considerados 'diferentes', o que acabou por justificar a segregação em classes ou instituições especiais (Dechichi, 2001; Jannuzzi, 1992).

Nas primeiras décadas do século XX, alguns estudos publicados se destacaram como importantes indicativos do crescente interesse coletivo pela construção de uma educação mais atenta e respeitosa às desigualdades que marcavam essa população (Mazzotta, 1996). De acordo com Mendes (1995), durante esse período, a produção teórica sobre a deficiência intelectual

permaneceu restrita ao meio acadêmico, enquanto as oportunidades de atendimento educacional para pessoas com deficiência intelectual eram extremamente limitadas.

No cenário internacional, a década de 1950 foi marcada por intensos debates sobre os objetivos e a qualidade dos serviços de EE. No Brasil, esse período coincidiu com uma rápida expansão das classes e escolas especiais, tanto nas instituições públicas quanto em escolas comunitárias privadas sem fins lucrativos. Entre 1950 e 1959, observou-se um crescimento significativo no número de estabelecimentos voltados à EE, sendo a maioria deles vinculada a escolas regulares da rede pública. A partir da década de 1950, especialmente em 1957, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser assumido de forma explícita pelo governo federal em âmbito nacional, por meio da criação de campanhas voltadas especificamente para esse propósito (Mendes, 1995).

A primeira dessas campanhas foi focada nos deficientes auditivos, com a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, cujo objetivo era promover as medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos em todo o Brasil. No ano seguinte, em 1958, foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão” e, em 1960, surgiu a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME), com a finalidade de promover a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional a crianças com atraso no desenvolvimento e outros deficientes mentais, de qualquer idade ou sexo, em todo o território nacional (Mazzotta, 1996).

Consoante Drumond (2015), Helena Antipoff teve participação ativa no movimento que levou à criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954, e, em 1962, a rede contava com 16 instituições. No ano seguinte, foi fundada a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), que realizou seu primeiro congresso em 1963 (Mendes, 1995).

Os movimentos em favor da integração das pessoas com deficiência intelectual tiveram origem nos países nórdicos como: Dinamarca, Islândia e Suécia, que se estendeu aos Estados Unidos e rapidamente se disseminou pelo restante do mundo, mas, especificamente, na Dinamarca, durante a década de 1950. A mobilização efetiva de pais, amigos e familiares em defesa do direito à matrícula desses estudantes em escolas regulares só ganhou visibilidade no Brasil a partir da década de 1960 (Fernandes, 2011).

Essa integração social se baseava no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que tinham alcançado um nível de desenvolvimento considerado compatível com os padrões sociais vigentes. Ainda que esse modelo apresentasse limitações, é inegável que a luta pela integração representou um avanço significativo, pois possibilitou, de forma mais

sistemática, a participação dessas pessoas na vida em sociedade, sobretudo quando comparada aos períodos marcados pela segregação (Sasaki, 1997).

Ao longo da década de 1960, o Brasil presenciou a maior expansão do número de escolas de ensino especial já registrada no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos voltados para o atendimento de deficientes mentais, o que representava cerca de quatro vezes o número existente em 1960 (Jannuzzi, 1992). Já na década de 1970, enquanto em países desenvolvidos surgiam amplas discussões e questionamentos sobre a integração de pessoas com deficiência intelectual na sociedade, o Brasil vivenciava a institucionalização da EE, com o planejamento de políticas públicas, como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) em 1973 (Mazzotta, 1996).

Embora a educação pública e gratuita estivesse garantida desde a Constituição de 1946, Silva (2012) observa que, até a década de 1960, as classes especiais eram majoritariamente oferecidas por instituições privadas. Por serem pagas, dificultavam o acesso de pessoas com deficiência oriundas das camadas mais pobres da população. Assim, a educação e o ensino especial se desenvolviam em uma sociedade cujo direito à educação formal ainda era privilégio de poucos (Mendes, 2010). Por volta da década de 1970, ganha força um movimento voltado à integração social desses indivíduos, buscando inseri-los em ambientes escolares que se aproximassem, tanto quanto possível, daqueles frequentados por estudantes sem deficiência (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995).

A prática da integração social ganhou grande impulso no cenário mundial a partir da década de 1980, como reflexo dos movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, essa mesma década foi marcada por intensas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, no artigo 208, estabeleceu a integração escolar como um preceito constitucional, determinando que o atendimento às pessoas com deficiência ocorresse, preferencialmente, na rede regular de ensino. Dessa forma, ficou assegurado o direito de todos à educação, incluindo o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1988).

Com o objetivo de reforçar a obrigação do Estado em garantir o direito à educação, foi sancionada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). Essa legislação trouxe avanços significativos, como a ampliação da oferta da EE para crianças de zero a seis anos, a preocupação com a melhoria da qualidade dos serviços educacionais voltados aos alunos e a ênfase na necessidade de formação adequada dos

professores, com recursos apropriados para compreender e atender à diversidade presente nas salas de aula (Brasil, 1996).

Nas últimas décadas, no Brasil, o movimento pela integração das pessoas com deficiência tem sido amplamente debatido por pesquisadores e estudiosos da área de EE. No entanto, no cenário atual, o conceito de integração vem sendo considerado por muitos como superado, dando lugar a uma proposta mais avançada e abrangente: o movimento pela inclusão (Ferreira, 1995; Glat, 1995, 1998).

As diferentes formas de tratamento dirigidas às pessoas com deficiência, ao longo da história, refletem diretamente as estruturas econômicas, sociais e políticas de cada época. Ao considerar uma retrospectiva histórica sobre o surgimento do processo de inclusão, destaca-se que os programas inclusivos começaram a ser implementados em diversos países europeus na década de 1950 (Baumel; Semeghini, 1998). Nos Estados Unidos, esse movimento teve início na década de 1970, ganhando força a partir de 1975 (Mrech, 1998). O período contemporâneo é então caracterizado por esse movimento da inclusão, que se consolida em âmbito global e propõe uma nova forma de enxergar a criança. Desse modo, ela não é mais vista como alguém a ser excluído por suas diferenças, mas como parte da diversidade humana.

Em relação à diferença entre o processo de integração e inclusão, verifica-se que a integração transmite a ideia de que, para ser inserida na escola regular, a pessoa com deficiência deve apresentar condições de se adaptar às exigências já estabelecidas pela instituição. Nesse modelo, o papel da escola não é questionado, pois ela permanece como referência do padrão a ser seguido pelo estudante. Em contrapartida, a inclusão propõe uma abordagem distinta, baseada no reconhecimento das múltiplas diferenças pessoais, linguísticas, culturais, sociais, entre outras e, a partir desse reconhecimento, evidencia a necessidade de transformação do próprio sistema educacional, que, na prática, ainda não está plenamente preparado para acolher essa diversidade (Bueno, 1999).

Nesse contexto, o cenário começou a mudar com a Declaração de Salamanca, que trouxe uma nova perspectiva, mais humana e inclusiva para a EE, incentivando a criação de políticas públicas voltadas ao atendimento digno e adequado desse público (Carvalho, 2012). Essa Declaração sustenta a ideia de que todos os alunos devem, sempre que possível, aprender juntos em salas de aula comuns, independentemente de suas capacidades. Contudo, reconhece que, em determinadas situações, a escolarização em instituições especializadas pode ser necessária quando a escola regular não for capaz de atender adequadamente às necessidades educacionais ou sociais do estudante. Ainda assim, representou um avanço significativo ao destacar a

responsabilidade dos governos em investir na reestruturação das escolas, de modo a garantir um ensino de qualidade para todas as crianças, com respeito às diferenças e superação de dificuldades (Unesco, 1994).

Diante da análise histórica das práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, constata-se a presença de um processo de transformação profundo da EE nas concepções de normalidade, diferença e direitos humanos, bem como o crescente apoio às práticas inclusivas. Nesse sentido, a partir da segunda metade do século XX, especialmente com os avanços legislativos e os compromissos assumidos em eventos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994), consolidou-se uma nova perspectiva: a de que a escola deve adaptar-se à diversidade dos alunos, e não o contrário (Unesco, 1994), o que remete o princípio da Educação Inclusiva (EI).

A Declaração de Salamanca (1994), ao enfatizar a importância da escolarização conjunta, independentemente das diferenças individuais, e ao reconhecer a necessidade de ajustes estruturais e pedagógicos, representou um marco normativo essencial para o fortalecimento da inclusão educacional. Nesse contexto, a inclusão não se resume à presença física do aluno com deficiência na escola comum, mas exige transformações profundas no sistema educacional, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem com equidade e qualidade para todos (Mantoan, 2003; Sassaki, 2006). Assim, não se limita aos estudantes com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, mas abrange todos os estudantes, visando ao sucesso no processo educativo como um todo (Mantoan, 2003).

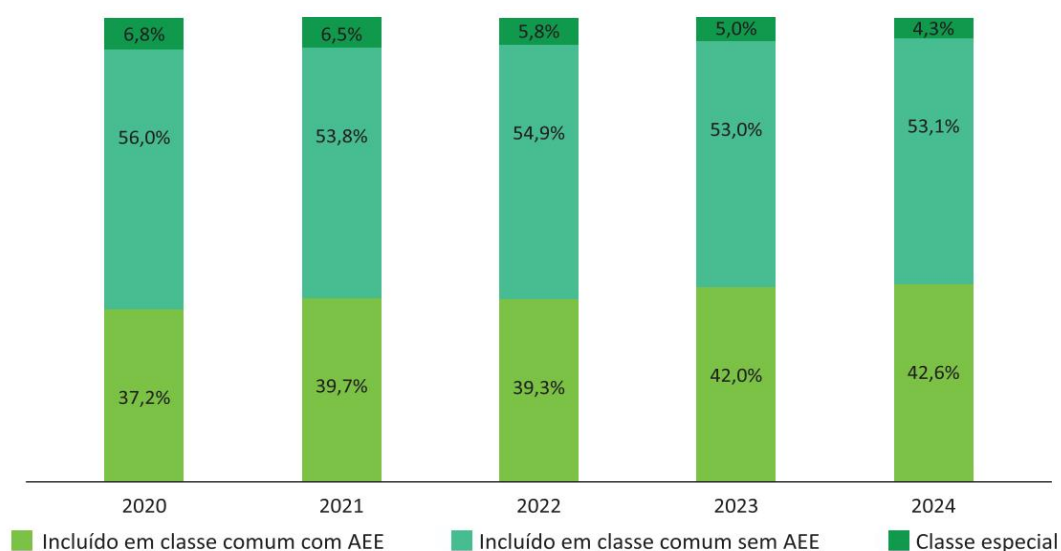
O número de matrículas na EE no Brasil apresentou um crescimento expressivo nos últimos anos, alcançando a marca de 2,1 milhões, em 2024, o que representa um aumento de 58,7% em relação a 2020. Esse avanço está concentrado, sobretudo, no ensino fundamental, responsável por 61,9% do total de matrículas, evidenciando a centralidade dessa etapa no processo de inclusão educacional (Inep, 2025).

Ao serem analisadas as etapas da educação básica, observa-se que, entre 2020 e 2024, a educação infantil apresentou um crescimento significativo: 15,2% nas matrículas de creche e 35,7% na pré-escola. Além disso, a inserção de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em classes comuns vem se ampliando progressivamente em quase todos os níveis de ensino. Com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), todas as demais etapas apresentam índices superiores a 90% de inclusão em classes comuns, no ano de 2024, sendo a maior proporção registrada na educação profissional concomitante ou subsequente, com 99,8%

de alunos incluídos. Cabe destacar ainda que o maior crescimento proporcional de inclusão ocorreu na educação infantil, que obteve acréscimo de 7 pontos percentuais no período analisado (Inep, 2025).

Esses avanços dialogam diretamente com o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 prevê a universalização da EE inclusiva para estudantes de 4 a 17 anos, PAEE. Os dados confirmam essa tendência: o percentual de alunos incluídos em classes comuns passou de 93,2%, em 2020, para 95,7%, em 2024. Ademais, os estudantes incluídos em classes comuns com acesso às turmas de AEE cresceram de 37,2% para 42,6% no mesmo período, conforme Gráfico 1 abaixo, reforçando o compromisso com a garantia de recursos e estratégias pedagógicas específicas (Inep, 2025).

Gráfico 1: Distribuição de matrículas de estudantes da EE entre os anos de 2020 e 2024



Fonte: Elaborado pelo Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Outro aspecto relevante refere-se à redução das matrículas em classes especiais, que passaram de 6,8%, em 2020, para 4,3%, em 2024. Essa diminuição revela uma tendência de superação de modelos segregadores, em consonância com os princípios da EI, ao mesmo tempo em que reforça a importância da garantia de condições de acessibilidade e de apoio pedagógico qualificado nas classes comuns.

De modo geral, os dados apontam para avanços significativos no processo de inclusão escolar, sobretudo no que concerne à diminuição das classes especiais e ao crescimento das matrículas em classes comuns com suporte especializado. Portanto, a EI representa um compromisso ético, político e pedagógico com os direitos humanos e a justiça social,

reafirmando que a diversidade não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade de construção de uma escola mais democrática e igualitária.

1.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Historicamente no Brasil, a EE foi fundamentada a partir de diversas legislações ao longo dos últimos anos. Entretanto, ainda assim, não está em consonância com a importância que essa modalidade de ensino merece (Azevedo; Pinto, 2020). De acordo com a Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007, o atendimento aos indivíduos com deficiência teve início com a criação dos Institutos dos Meninos Cegos (1854) e dos Surdos-mudos (1857) (INES). O primeiro, criado por meio do Decreto n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, foi a primeira instituição voltada para a educação de deficientes no Brasil (Brasil, 2019b). Por outro lado, o segundo, criando inicialmente com o nome de Colégio Nacional para Surdos-Mudos, em 1857, foi renomeado, em 6 de julho de 1857, para INES por meio da Lei n.º 3.198 (Brasil, 1957).

Como mencionado anteriormente, após esse período, o Brasil mergulhou numa fase de omissão em relação à EE ao promover a exclusão dos estudantes. Somente a partir da década de 1960 é que o governo brasileiro iniciou mudanças regimentais em busca da promoção da EE. Dessa maneira, em 1961, foi criada a Lei n.º 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerada a primeira do Brasil (Brasil, 1961). Essa lei previa a educação das pessoas com deficiência (tratadas até então pelo termo excepcionais), com o objetivo de incluir estudantes com necessidades especiais no sistema geral de educação, sempre que possível.

Após uma década, a Lei n.º 5.692/1971 estabeleceu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, modificando a LDB de 1961 (Brasil, 1971). Essa lei é considerada um marco para a educação básica, uma vez que definiu os objetivos, a organização e a estrutura curricular dos ensinos primário e secundário. Além disso, previa um tratamento especial voltado a estudantes com deficiências físicas ou mentais, àqueles com atraso significativo em relação à idade escolar adequada e às pessoas com altas habilidades/superdotação (tratados apenas pelo termo superdotados nesse período). A reforma educacional promovida pela Lei n.º 5.692 também alcançou a EE, cujos efeitos passaram a ser sentidos a partir de então. Um dos principais focos da legislação foi a profissionalização das pessoas com deficiência, com o

objetivo de promover a inserção na sociedade, reduzir o isolamento social e garantir, ao menos em parte, a subsistência.

Em 1973, o CENESP atuou como órgão propulsor de ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e àquelas com altas habilidades/superdotação (Brasil, 1973). Contudo, não conseguiu consolidar uma política pública de acesso universal que contemplasse, de forma efetiva, as especificidades e singularidades dos processos de aprendizagem desses sujeitos.

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), implementada em 1988, destacou dois artigos: o art. 206º, inciso I, consagra a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola como um dos princípios fundamentais do ensino; complementarmente, o art. 208º, inciso VII, estabelece como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, em todos os níveis e etapas da educação básica, assegurando, ainda, a implementação de programas suplementares que envolvam a disponibilização de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A chamada Lei da Integração, Lei n.º 7.853/1989, estabelece a inserção da EE como uma modalidade de ensino no âmbito do sistema educacional, abrangendo tanto instituições públicas quanto privadas (Brasil, 1989). A norma determina a matrícula compulsória de estudantes com deficiência nos cursos regulares, reconhecendo-os como sujeitos capazes de participar ativamente do processo educacional e de se integrar social e pedagogicamente ao ambiente escolar.

Ao adentrar a década de 1990, ocorreram alguns marcos importantes para a EE. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8.069/1990, reforça os dispositivos legais anteriormente mencionados ao estabelecer que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino, atribuindo-lhes responsabilidade legal quanto à garantia do direito à educação e à inclusão escolar no ensino regular (Brasil, 1990). Além disso, a Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien (Unicef, 1990), evidenciou os elevados índices de crianças, adolescentes e jovens em situação de exclusão escolar, com o propósito de promover transformações estruturais nos sistemas de ensino, de modo a assegurar o acesso, a permanência e a efetiva participação de todos no ambiente escolar. Dessa Conferência, surgiu a Declaração Mundial de Educação para Todos, que buscou garantir o direito à educação de qualidade, sem exclusões, defendendo a

importância da aprendizagem como um processo contínuo e inclusivo, com foco na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

A partir da Constituição de 1988, as leis que trazem importância para a EE foram sendo modificadas em um espaço de tempo menor, o que demonstrou uma crescente preocupação com a EI (Brasil, 1988). Assim, em 1994, a Declaração de Salamanca se estabeleceu como outro marco importante, afirmando o direito universal à educação, independentemente das diferenças individuais dos sujeitos (Unesco, 1994). Ela defendia que as instituições escolares se reorganizassem e se capacitassem continuamente para acolher e atender adequadamente a todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. Reconhecia, ainda, a relevância de considerar as características, potencialidades e necessidades específicas de cada educando, como princípio fundamental para a promoção de uma EI e equitativa.

Nesse mesmo ano, ocorreu a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade e a implantação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 1994). A PNEE estabeleceu a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino. Definiu, ainda, a oferta do AEE, compreendido como um conjunto de serviços, recursos e estratégias pedagógicas acessíveis voltados para o atendimento das necessidades específicas de cada educando, em complemento e articulação com a escolarização comum, além de enfatizar a importância da formação e atuação de profissionais especializados em EE para garantir o atendimento adequado às necessidades dos estudantes.

Ao longo das últimas décadas, o governo brasileiro tem buscado avanços significativos na promoção da EI, por meio de debates, eventos, documentos orientadores, bem como da atualização de legislações, como a LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996). Essa legislação visa assegurar uma inclusão educacional efetiva para as pessoas com deficiência, garantindo a oferta de AEE nas escolas, o uso de materiais didáticos adaptados e a formação de docentes capacitados para atender às necessidades específicas de alunos com deficiências, síndromes e/ou transtornos (Brasil, 2015b).

O Decreto n.º 3.298, de 1999, estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e definiu a EE como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ressaltando seu caráter complementar ao ensino regular (Brasil, 1999). Essa concepção reforçou a necessidade de articulação entre as práticas pedagógicas da EE e o currículo comum, visando à promoção de uma EI e equitativa.

Além dos documentos já mencionados, destaca-se a Lei de Acessibilidade n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de dispor sobre outras providências (Brasil, 2000; Quixaba, 2015).

Posteriormente em 2001, a Lei n.º 10.172/2001, aprovou o PNE, estabelecendo objetivos e metas que orientassem os sistemas de ensino a promover o atendimento educacional inclusivo a estudantes PAEE (Brasil, 2001a). O PNE identificou importantes déficits estruturais e pedagógicos, dentre eles: a insuficiência de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular, a lacuna na formação docente, as barreiras relacionadas à acessibilidade física e as limitações na oferta do AEE.

A Convenção da Guatemala, ocorrida também em 2001, promulgada por meio do Decreto n.º 3.956/2001, afirmou que as pessoas com deficiência possuíam os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais indivíduos, em igualdade de condições (Brasil, 2001c). Além disso, definiu a discriminação por motivo de deficiência como toda forma de diferenciação, exclusão ou restrição que tenha como efeito impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou o exercício desses direitos e liberdades fundamentais.

O Brasil também conta com legislações específicas que asseguram os direitos educacionais de acordo com as particularidades de cada deficiência, como é o caso da Lei n.º 10.436, de 2002 (Brasil, 2002a). Essa lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, assegurando a implementação de mecanismos institucionais para seu uso, promoção e difusão (Quixaba, 2015). Por outro lado, a Portaria n.º 2.678/2002, do Ministério da Educação (MEC), aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Brasil, 2006).

A Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), n.º 1/2002, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sob a perspectiva da EI, estabelecendo que as instituições de ensino superior devem estruturar os currículos de modo a garantir a formação docente voltada para a valorização da diversidade (Brasil, 2002b). Essa formação deve contemplar conhecimentos teóricos e práticos que abordem as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e outras condições do desenvolvimento, bem como daqueles com altas habilidades/superdotação, assegurando a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas.

O Programa Educação Inclusiva de 2003, implementado pelo MEC, propôs a afirmação do direito à diversidade com o objetivo de impulsionar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2003). Nesse contexto, promoveu um amplo processo de formação continuada de gestores e profissionais da educação, visando à garantia do direito de todos os estudantes à escolarização, à oferta do AEE e à efetivação das condições de acessibilidade no ambiente escolar.

Em 2004, ocorreu a regulamentação das Leis n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000, por meio do Decreto n.º 5.296/2004, representando um marco no avanço da inclusão educacional e social, ao estabelecer normas gerais e critérios técnicos destinados à promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004). Tais dispositivos normativos visaram à eliminação de barreiras e à garantia do pleno acesso a espaços, serviços e oportunidades, contribuindo para a efetivação dos direitos à igualdade e à participação social.

O Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, estabelece diretrizes para a garantia do acesso à educação por parte dos estudantes surdos, reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2005). Além disso, prevê, entre outras medidas, a inserção de Libras como componente curricular nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, como medida essencial à formação de profissionais capacitados para atuar na perspectiva da EI. Ainda em 2005, foi criado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S Federal), que focou as atividades no AEE, na orientação às famílias e na formação continuada dos professores (Brasil, 2015a).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007, contemplou, entre seus eixos estratégicos, a formação de professores para a EE, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a promoção da acessibilidade arquitetônica nas unidades escolares e a ampliação do acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência no ensino superior (Brasil, 2007b). Tais ações visaram à consolidação de um sistema educacional inclusivo, equitativo e de qualidade em todos os níveis de ensino. Além disso, o Decreto n.º 6.094/2007 veio reafirmar o compromisso de todos pela educação, garantindo acesso ao ensino fundamental gratuito, de qualidade e inclusivo (Brasil, 2007a).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou uma mudança significativa na organização da EE no Brasil. A principal transformação foi a substituição do modelo segregador, baseado em classes e escolas especiais, por uma proposta inclusiva, que garante a matrícula dos estudantes PAEE na rede regular de ensino. Nesse sentido, compreende-se como elo articulador o AEE complementar ou

suplementar, a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

A Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), n.º 04/2009, trouxe as diretrizes e normas do AEE (Brasil, 2009b). Posteriormente, a Resolução CNE/CEB n.º 04/2010 preconizou que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes nas classes comuns e no AEE da rede pública ou de instituições comunitárias (Brasil, 2010). Ainda em 2010, foi publicado o Decreto n.º 7.084/2010, revogado pelo Decreto n.º 9.099/2017, garantindo responsabilidade ao MEC como provedor da acessibilidade no material didático destinado aos estudantes público-alvo (Brasil, 2017).

O Decreto n.º 7.611/2011, que estabeleceu a dupla matrícula dos estudantes da EE, além de definir o AEE como complementar ou suplementar à escolarização, atualmente foi revogado pelo Decreto n.º 12.686/2025 (Brasil, 2025). Enquanto a Lei n.º 12.764/2012 dispôs sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que, dentre vários avanços, trouxe a punição para gestor escolar que recusar a matrícula do estudante (Brasil, 2012).

Em 2014, foi publicado o PNE, por meio da Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014). Este assegurou o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades na faixa etária de 04 a 17 anos. Além disso, garantiu o acesso à educação básica e ao AEE preferencialmente na rede regular de ensino. Adicionalmente, em 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), n.º 13.146/2015, que trouxe a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade (Brasil, 2015c). Após quatro anos, em 2019, foi publicado o Decreto n.º 9.465/2019, criando a Secretaria de Modalidade Especializada de Educação (Brasil, 2019a). Enquanto, em 2020, o Decreto n.º 10.502/2020 foi revogado pelo Decreto n.º 11.370/2023, que trouxe a PNEE, definindo a EE como equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2023).

Por fim, o documento mais recente é o Decreto n.º 12.773/2025, que alterou dispositivos do Decreto n.º 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. De forma resumida, o decreto determina que o Professor/Profissional de Apoio Escolar deve atuar em consonância com o Plano de Atendimento Educacional Especializado e com o Plano Educacional Individualizado (PEI), auxiliando o estudante público da educação especial em diferentes aspectos da vida escolar. Entre suas atribuições estão: o apoio à locomoção,

comunicação, alimentação, higiene, interação social e utilização de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas. Além disso, o decreto ampliou as exigências de formação do profissional de apoio escolar, determinando: formação inicial mínima em nível médio e formação continuada específica em educação especial inclusiva, com carga horária mínima de 180 horas (Brasil, 2025).

Apesar de o avanço em legislações sobre o estudante PAEE, pouco se avançou em reconhecer qual o perfil profissional do PAPE que atende essas crianças. Alguns documentos nacionais, como a Resolução 2, de 2001, que estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, mostra, no art. 8, que é importante a ação colaborativa do professor especializado em EE como os demais professores e equipe pedagógica. Por outro lado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), de 2008, traz a figura desse profissional como sendo “[...]monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008a). Alinhado a essa política, o documento publicado em 2010 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação traz a figura do professor como um “profissional não docente”, reforçando o documento de 2008. A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, também não traz características desse profissional, apenas reforça, “[...] garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares[...]” (Brasil, 2014).

Por último, a LBI de 2015 surge trazendo a figura desse profissional como sendo: “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária[...]” (Brasil, 2015b). Embora os documentos contenham algumas colocações sobre esses profissionais, não há uma função definida como cargo nacional padronizado, nem sua atuação pedagógica no ambiente escolar (Prado; Vitaliano, 2017).

Autores como Carvalho (2009) e Prado e Vitaliano (2017) destacam que a função do professor de apoio deve superar uma lógica assistencialista, que ele deve se constituir em um interlocutor privilegiado para o sucesso escolar dos estudantes PAEE. Nessa perspectiva, o PAPE deve ser compreendido com um agente pedagógico, cuja atuação vai além do acompanhamento individual do estudante, envolvendo a mediação dos processos de ensino e aprendizagem e a colaboração com o professor regente. Tal compreensão reforça a necessidade de formação específica, domínio de estratégias inclusivas e planejamento colaborativo (Vilaronga; Mendes, 2014).

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO COM O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A LDB da Educação Nacional, em seu art. 59º, estabelece a necessidade de especialização dos professores em exercício no sistema educacional a fim de que possam oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência (Brasil, 1996). A relevância da formação docente em todos os níveis da educação escolar é evidenciada especialmente quando a LDB destaca a Educação Infantil como a etapa da educação básica voltada ao desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos e sociais, em complemento ao papel desempenhado pela família e pela comunidade (Azevedo; Pinto, 2020).

O art. 8º, da Resolução do CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, destaca a necessidade de especialização dos professores que irão atuar na EE (Brasil, 2001b). Nesse contexto, a ênfase atribuída ao professor busca evidenciar a importância desse profissional no processo educativo voltado para a diversidade, conforme previsto na legislação específica (Castilho, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelece que a formação dos docentes dispõe:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008a).

No que diz respeito à formação de professores para a EE, a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, estabeleceu as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, reconhecendo a EE como uma modalidade de ensino. No art. 12º, a norma prevê a necessidade de formação específica para a atuação na área. No entanto, não define parâmetros para a formação inicial que viabilizem, de fato, o exercício da docência nessa modalidade (Brasil, 2009b).

Embora haja diretrizes que apresentem indicações de formação inicial para docentes do AEE, ainda não há uma definição política clara sobre a formação inicial e continuada de professores para a atuação com estudantes PAEE na sala de aula comum, apenas a necessidade de formação superior que habilite a função (Oliveira; Camelo; Pereira, 2021).

É necessário refletir sobre a importância de políticas públicas que priorizem a formação docente em EE para todos os professores, independentemente da modalidade de ensino em que atuem, uma vez que todos estão diretamente envolvidos no processo de escolarização de estudantes com deficiência (Oliveira; Camelo; Pereira, 2021).

O professor desempenha um papel fundamental na criação de condições que favoreçam, sobretudo, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes PAEE no ensino regular (Adams, 2021). Diversos pesquisadores, como Mendes (2010), Tartuci (2001), Pletsch (2009), Garcia (2009), Chacon (2001), Netto; Cassal; Candido (2018), Lopes *et al.* (2023), Prado; Vitaliano (2017) e Sanches (2011), destacam a insuficiência na formação dos profissionais da educação para atuarem com a EE, o que constitui uma barreira significativa à oferta de uma educação de qualidade para esses estudantes.

Professores capacitados são aqueles que atuam em turmas regulares com estudantes da EE e que, durante a formação em nível médio ou superior, tiveram acesso a conteúdos relacionados a essa temática. Já os professores especializados possuem formação específica na área, seja por meio de licenciatura em EE, cursos de complementação de estudos ou pós-graduação em campos específicos (Brasil, 2001b).

A formação continuada ganhou maior relevância a partir de 2003, com a criação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O programa teve como objetivo disseminar a política de EI nos municípios brasileiros e apoiar a capacitação de gestores e educadores, visando à transformação dos sistemas educacionais em sistemas verdadeiramente inclusivos (Caiado; Laplane, 2009).

O Brasil apresentou avanços no que tange à formação docente e à ampliação de oportunidades de trabalho, visto que se observa uma intensificação de políticas públicas voltadas principalmente à qualificação de profissionais da área. O MEC, em parceria com instituições de ensino superior públicas, lançou programas de formação continuada, como o curso EE na Perspectiva da EI, com previsão de ofertar, aproximadamente, 1,2 milhão de vagas até 2026, em formato remoto e modular. Complementarmente, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor) disponibilizou, em 2024, 77 cursos de aperfeiçoamento

voltados a professores e gestores escolares, alcançando mais de 30 mil vagas (Brasil, 2011). Essas ações integram um conjunto mais amplo de iniciativas vinculadas ao PNEPEI.

No contexto do mercado de trabalho, a EE tem se consolidado como um campo em expansão, particularmente, pela crescente demanda por profissionais capacitados para o AEE e para a sala de aula regular. Além da docência, a área tem se expandido para contextos intersetoriais, sobretudo na interface com a ciência e a tecnologia, cujos programas afirmativos e iniciativas de inclusão digital vêm promovendo oportunidades para pessoas com deficiência, ampliando os horizontes da atuação profissional para além do espaço escolar (Mendes, 2010).

Dessa forma, constata-se que a EE, embora avance em políticas de formação e no fortalecimento de postos de trabalho, ainda exige políticas estruturantes que consolidem práticas inclusivas de forma sistemática e efetiva (Mantoan; Prieto, 2006). Nesse contexto, a autoeficácia docente, emerge como dimensão central para que professores assumam o protagonismo (Bandura, 1997), principalmente na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

No ano de 2023, a Prefeitura de Dourados publicou um Edital prevendo 250 vagas para o cargo de PAPE, além de cadastro de reserva. Tal medida responde a uma realidade marcada pelo aumento no número de matrículas de estudantes PAEE na rede municipal de ensino. Além disso, o elevado número de contratos temporários (somente em 2024, havia 461 contratos em vigor) reforçam esses dados, bem como revelam a demanda local por profissionais especializados.

Do ponto de vista acadêmico, a ampliação de concursos para PAPE constata a importância da formação especializada e continuada desses profissionais. A efetividade da inclusão escolar depende da existência de educadores qualificados, capazes de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e mediadas por princípios de equidade (Glat; Pletsch, 2012). Mantoan e Prieto (2006) reforçam que a inclusão não pode ser compreendida como mera adaptação pontual, mas como transformação estrutural do sistema educacional, o que exige docentes preparados para lidar com a diversidade. Nesse sentido, o concurso de Dourados não se restringe a uma medida administrativa, mas representa uma resposta concreta à necessidade de consolidar a inclusão escolar por meio da contratação de profissionais especializados. Portanto, é preciso destacar o papel desempenhado pelo PAPE na adaptação dos conteúdos curriculares e a crescente relevância do contexto da inclusão escolar (Sanini; Bosa, 2015b).

1.4 O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO

A legislação vigente preconiza a EI em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, a Prefeitura de Dourados-MS demonstrou avanço ao estabelecer por meio de concurso público a função PAPE na rede municipal de ensino. Esta função foi definida através da Lei Complementar n.º 456, de 23 de maio de 2023:

[...]atuará como mediador nas atividades pedagógicas, na execução de adequações e adaptações de materiais, atividade lúdicas, recreativas, bem como na alimentação, higiene e locomoção, atendendo, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência e autonomia (Dourados, 2023; grifos nossos).

Entretanto, o papel desempenhado pelos profissionais efetivados encontra-se em desacordo com o estabelecido pela EI propriamente dita. Esta rege pela diferenciação pedagógica, por meio de metodologias como o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), por exemplo, a fim de inserir todos os estudantes e garantir a equidade de aprendizagem; a troca de experiência e conhecimento com seus pares; a colaboração entre professores, estudantes, famílias e comunidade; entre outras ações inclusivas. Porém, no contexto local, os estudantes PAEE de Dourados-MS têm sido segregados de maneira disfarçada de inclusão, assim como discutido por Sanches (2011).

De modo geral, os estudantes PAEE têm sido assistidos por PAPERs no ambiente escolar por meio da mediação das atividades pedagógicas, o que inclui a adaptação dos materiais usados para ensino e aprendizagem. Entretanto, em muitas ocasiões, verifica-se a presença de estudantes com níveis de aprendizagem aquém às suas turmas. Dessa forma, a adaptação dos materiais não acompanha o conteúdo curricular. Além disso, professores regentes não buscam meios de inserir os estudantes PAEE no contexto de ensino e aprendizagem, deixando a responsabilidade total a cargo do PAPE. A troca de experiência profissional entre professor regente e PAPE é praticamente nula, muitos desrespeitam o papel do PAPE em sala de aula e minimizam suas atividades com frases como: “o seu estudante...”; “deixe para ela, pois ela tem apenas dois estudantes...”; “o que você fizer de adaptação está ótimo, não precisa me mostrar...”; “você mesma pode corrigir as provas e me manda apenas a nota final...”.

Outro erro importante no contrato de efetivação dos PAPERs em Dourados-MS foi o não estabelecimento de hora atividade. Isto tem afetado significativamente o tempo necessário para adaptação de materiais, além de trocas de experiências profissionais. Diversos outros obstáculos podem ser enumerados, como a falta de formação ou mesmo formação inadequada dos

professores; a falta de recursos humanos e materiais; os espaços inadequados; bem como as políticas não adequadas às situações cotidianas.

Entende-se que o concurso público foi um ato assertivo da Prefeitura de Dourados-MS. Agora é necessário utilizar a experiência acumulada durante este processo de mais de dois anos de trabalho ininterrupto para evoluir a compreensão de EI e aplicá-la no contexto local. Sanches (2011) enfatiza ainda que é necessário começar com as condições que se tem, no intuito de gerar e gerir as condições necessárias. Assim, aprende-se fazendo para fazer melhor.

1.5 ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA INCLUSÃO

A inclusão educacional de estudantes PAEE exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na superação de atitudes discriminatórias que ainda dificultam sua permanência no ensino regular. Segundo o DUA, as estratégias didáticas devem ser selecionadas com base nas necessidades específicas da turma. Para isso, é fundamental que o docente conheça bem seus estudantes e planeje abordagens pedagógicas que contemplem a diversidade presente em sala de aula, garantindo a participação e o aprendizado de todos (Nunes; Madureira, 2015).

No contexto do ensino de Ciências, ocorre uma elevada necessidade de adaptações e estratégias didáticas voltadas ao atendimento dos estudantes PAEE. Assim, é responsabilidade do docente observar o nível de aprendizagem dos estudantes, bem como as condições socioculturais e fatores biológicos que possam interferir no processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa observação, é essencial que o docente busque criar condições e promover situações que favoreçam a construção significativa do conhecimento (Moreira, 1999).

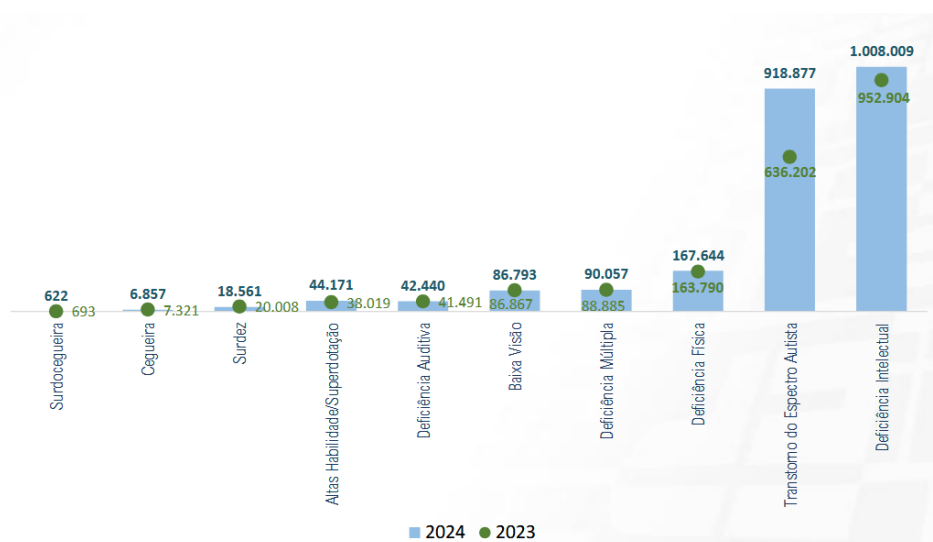
O uso de estratégias lúdicas é amplamente reconhecido por diversos autores como um recurso eficaz para estimular a interatividade, a criatividade, além de favorecer a atenção e a concentração dos estudantes, aspectos especialmente relevantes no trabalho pedagógico com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Oliveira; Strohschoen, 2019). A inclusão de estudantes com TEA, nesse contexto, também pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais aberta à convivência com as diferenças, promovendo o respeito à diversidade e às múltiplas formas de existir (Mantoan, 2004).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, classificado na CID-10 sob o código F84. Caracteriza-se por alterações significativas na comunicação, na interação social, no comportamento e na motricidade, geralmente identificadas ainda na primeira infância,

tipicamente antes dos três anos de idade, com maior prevalência em meninos. Essas alterações podem comprometer o desenvolvimento das redes de linguagem, resultando em quadros como retardo afásico (perda total da linguagem), disfásico (dificuldades significativas na linguagem) e anártrico (alterações na produção de fonemas e palavras, com variações de gravidade). Em muitos casos, também podem ocorrer comportamentos agressivos (APA, 2014).

De acordo com dados do Censo 2024, o número de matrículas por tipo de deficiência aumentou significativamente entre os anos 2023 e 2024 (Inep, 2025). O maior número se concentra no TEA, com mais de 900 mil matrículas, e a Deficiência Intelectual (DI), com mais de 1 milhão de matrículas, como mostra o Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 - Matrícula na EE por tipo de deficiência no Brasil entre os anos 2023-2024



Fonte: Elaborado pelo Inep/Censo Escolar, 2024.

Entre as principais abordagens pedagógicas para a EI, destacam-se o DUA, que tem sido articulado à proposta de diferenciação curricular, entendida como a organização flexível do ensino para responder às necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o DUA fornece base teórica para essa flexibilização, pois permite que o currículo já seja planejado de forma acessível, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores (Zerbato; Mendes, 2018).

Conte e Habowski (2022) ressaltam que os princípios do DUA favorecem a elaboração de práticas pedagógicas e reflexões que consideram a diversidade presente na sala de aula, o que possibilita a adaptação e reorganização dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Tal perspectiva demanda o trabalho colaborativo entre professores regentes e

PAPes, de modo a revisar e reformular projetos pedagógicos, recursos tecnológicos, materiais didáticos e a organização de ambientes de ensino mais flexíveis.

Além disso, o uso de recursos de acessibilidade e de tecnologias assistivas constitui um importante meio para superar barreiras e ampliar a participação dos estudantes. Vygotsky (1998) já defendia que os instrumentos culturais e mediadores são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, perspectiva corroborada por Bersch (2017), que destaca a tecnologia assistiva como recurso de autonomia e inclusão. A LBI também garante o direito à oferta desses recursos no ambiente escolar (Brasil, 2015b). A tecnologia assistiva é definida na LBI como sendo:

[...]produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015b).

Outro aspecto relevante é a adoção de metodologias ativas e práticas pedagógicas diversificadas, como o ensino colaborativo, a aprendizagem por projetos e a ludicidade, que favorecem o engajamento e a inclusão. Freire (1996) ressalta que a educação deve ser dialógica e problematizadora, reconhecendo o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. De modo complementar, Bacich e Moran (2017) defendem que metodologias ativas promovem a autonomia e uma aprendizagem mais significativa, enquanto Mitre *et al.* (2008) evidenciam seu potencial para a construção coletiva do conhecimento e a valorização das diferentes formas de participação.

Outro ponto importante refere-se à mediação pedagógica e apoio individualizado, realizada por professores de apoio, a fim de assegurar a interação do estudante com o grupo e promover a autonomia. Nesse sentido, Bandura (1997) destaca que a crença de autoeficácia é fundamental para a motivação e o engajamento, tanto dos professores quanto dos estudantes, sendo essencial que os educadores estejam preparados para adaptar as práticas sem comprometer a qualidade do ensino.

Além disso, o AEE assume papel central ao oferecer suporte complementar, garantindo o desenvolvimento de habilidades e estratégias de aprendizagem. Esse serviço não substitui a escolarização, mas potencializa as condições de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE (Brasil, 2009a). Trabalhar em parceria com os profissionais da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e com demais profissionais da área contribuem para uma elaboração de estratégias, seleção de recursos e organização de rotina escolar mais eficazes, possibilitando uma maior

produção e disseminação de recursos facilitadores, que contribuem para uma inclusão efetiva no ambiente escolar (Mantoan, 2003).

As estratégias de ensino desempenham um papel fundamental na facilitação da aprendizagem, promovendo um desenvolvimento no estudante PAEE. Trata-se de adotar práticas que gerem mudanças significativas para todos os envolvidos, com potencial motivador, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, sociais e físicas dos estudantes. Assim, essas estratégias vão além de meros instrumentos de ensino, tornando-se também poderosos recursos de inclusão (Gomes; Silva de Oliveira, 2021).

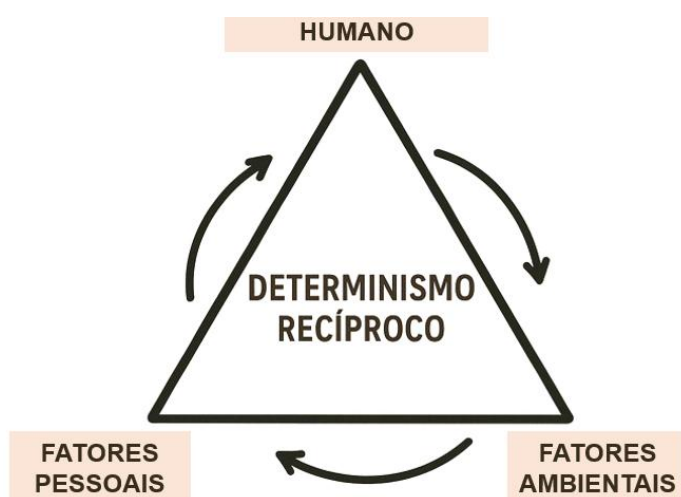
CAPÍTULO 2 - CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Os estudos sobre a autoeficácia surgiram na década de 1970, mais precisamente a partir de 1977, com a publicação do *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Em seus experimentos, Albert Bandura buscou compreender como os indivíduos criam e desenvolvem percepções pessoais, bem como aprendem e se motivam por meio da interação entre comportamentos, pensamentos e o ambiente social (Bandura, 1977). Nesse período, a teoria da aprendizagem social analisava o comportamento segundo o determinismo recíproco, cujo termo tinha o intuito de significar a produção de efeitos nos indivíduos por meio dos eventos externos, que afetavam o comportamento mediante processos cognitivos (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

2.1 ESTUDOS INICIAIS DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Após quase uma década, em 1986, Bandura (1996) alterou a nomenclatura de teoria da aprendizagem social para teoria social cognitiva. O comportamento, os fatores pessoais internos e as influências ambientais atuam como determinantes interconectados uns aos outros e são a base do determinismo recíproco, conforme mostra a Figura 1 (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Figura 1: Relações entre determinantes



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Bandura (1986, p. 99), “Uma teoria que condena que os pensamentos podem regular as ações não consegue explicar comportamentos humanos complexos”. Dessa forma, os sentimentos, as crenças, os pensamentos afetam a maneira como o indivíduo se comporta na sociedade e como age, tanto coletivamente como individualmente. Sendo assim, a autoeficácia é um constructo pessoal e social (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

No livro *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*, os autores, no capítulo quatro, enfatizam a autoeficácia na teoria social cognitiva e como ela é capaz de influenciar o funcionamento humano:

[...] Com relação ao papel das crenças de autoeficácia no funcionamento humano, pode-se inferir que o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro. Além disso, é importante observar que as crenças de autoeficácia são determinantes críticos de como conhecimentos e habilidades são adquiridos. As crenças ajudam a determinar os resultados que se esperam. Os indivíduos confiantes preveem resultados bem sucedidos, ao passo que o oposto é verdadeiro para aqueles que não tem confiança [...] (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008, p. 102-103).

A crença de autoeficácia, conceito desenvolvido por Albert Bandura, (1997) no âmbito da Teoria Social Cognitiva, refere-se à convicção que o indivíduo possui acerca de sua capacidade de organizar e executar as ações necessárias para alcançar determinados objetivos. Para Bandura (1986, 1997), as crenças de autoeficácia constituem o principal mecanismo pelo qual os indivíduos regulam e orientam as próprias ações, representando um componente fundamental para a sustentação da motivação e do desempenho. Desse modo, essas crenças exercem influência significativa sobre a maneira como o indivíduo enfrenta desafios e adversidades cotidianas. De acordo com Bandura, Azzi e Polydoro (2008, p. 103), “A teoria social cognitiva é facilmente indicada para aplicações sociais, pois especifica determinantes modificáveis e a maneira como estes devem ser estruturados’.

Além disso, Bandura (1997) propôs um conjunto de constructos teóricos para explicar o comportamento humano, compreendendo o indivíduo como um agente proativo e organizado, cujo desenvolvimento é influenciado pelas interações com o ambiente social e físico. Nesse sentido, os indivíduos constroem percepções pessoais sobre si mesmos, tornando-se instrumentos ativos na busca por objetivos e no controle do seu próprio contexto (Azzi; Polydoro, 2006; Bandura, 1997; Pajares; Olaz, 2008). Em consoante, Bandura (1998) destaca o papel do medo como um modulador central dessas percepções pessoais, especialmente diante dos desafios impostos pelo ambiente.

Ainda de acordo com Bandura (1998), o desenvolvimento das crenças de autoeficácia inicia-se ainda na infância, especialmente no contexto escolar, quando professores e colegas avaliam o desempenho do sujeito em atividades específicas. Com o amadurecimento cognitivo, essas crenças tornam-se mais evidentes e influentes em diferentes áreas da vida (Boruchovitch; Costa, 2006). As crenças de autoeficácia manifestam seus efeitos por meio de quatro processos principais: cognitivo, motivacional, afetivo e de seleção (Bandura, 1998).

Nos processos cognitivos, as crenças de autoeficácia moldam a forma como as pessoas pensam e estruturam seus cenários de vida. Indivíduos com alta autoeficácia visualizam cenários de sucesso, engajam em metas desafiadoras, enquanto baixas crenças levam a pensamentos sobre fracassos e ameaças. Já o motivacional determina o esforço investido, a perseverança diante de obstáculos e a resiliência. Pessoas que acreditam em sua eficácia se esforçam mais e persistem por mais tempo. O processo afetivo está relacionado a como as crenças influenciam o nível de estresse, ansiedade e depressão enfrentados. Acreditar na própria capacidade permite gerenciar melhor as emoções, resultando em menor ansiedade diante de desafios. Por último, no processo de seleção, a autoeficácia afeta as escolhas que as pessoas fazem e os ambientes que selecionam. Quando uma pessoa realiza escolhas, influenciadas por suas crenças, ao mesmo tempo moldam suas competências (Oliveira, 2024).

Em termos gerais, uma alta percepção de autoeficácia está associada ao aumento do interesse e do desempenho em tarefas (Silvia, 2006). No campo dos estudos sobre crenças, Bandura (2007) enfatiza que a autoeficácia corresponde ao julgamento que os indivíduos fazem acerca de suas capacidades para desempenhar funções específicas (Pajares; Olaz, 2008). De forma similar, Moreira (2010) ressalta que professores satisfeitos com sua profissão tendem a contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento dos alunos, enquanto docentes insatisfeitos apresentam maior propensão ao abandono da carreira e menor engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da EE, Martins e Chacon (2019) apontam que as pesquisas sobre crenças de autoeficácia docente ainda são escassas. Ao se considerar que o conjunto de crenças do professor interfere diretamente na motivação, esses autores destacam que a percepção que o docente tem sobre suas capacidades profissionais pode desencadear diferentes consequências para a prática pedagógica e para o desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, segundo a teoria de Bandura (1977, 1997), as crenças de autoeficácia são construídas a partir das quatro fontes principais: experiências pessoais, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos, que estão representadas na Figura 2.

Figura 2: Fontes principais da crença de autoeficácia



Fonte: Elaborado por Oliveira (2024, p. 43).

As **experiências pessoais** ou **experiência de domínio** representam a fonte mais influente de autoeficácia, uma vez que decorrem de vivências concretas em que o indivíduo obtém êxito ao realizar determinada tarefa. O sucesso fortalece as crenças de competência, enquanto fracassos reiterados, especialmente em fases iniciais de aprendizagem, podem comprometer seriamente a percepção de eficácia pessoal (Bandura; Wessels, 1994; Schunk, 1989). À medida que as pessoas realizam tarefas e atividades, elas interpretam os resultados de seus atos. A essa interpretação, Bandura determinou de “autorreflexão”, visto que, por meio dela, as pessoas extraem resultados de suas experiências, exploram suas próprias cognições e crenças pessoais, bem como se autoavaliam e alteram o seu pensamento e comportamento (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Por sua vez, as **experiências vicárias** envolvem a observação de outras pessoas, particularmente aquelas percebidas como semelhantes, realizando com sucesso uma tarefa. Esse processo modelador pode gerar a expectativa de que o observador também é capaz de obter êxito em situações similares, funcionando como um mecanismo indireto de aprendizagem e fortalecimento da autoeficácia (Joram; Gabriele, 1998).

Essa fonte de informação é menor comparada com a experiência de domínio. Porém, quando os indivíduos não estão convictos de suas capacidades ou quando tiverem uma pequena

experiência anterior, geralmente utilizam a experiência vicária como um suporte para enfrentar os desafios. Além disso, indivíduos que se consideram autoeficazes podem aumentar sua confiança ao observar outras pessoas fazerem o mesmo trabalho de forma melhor. Complementarmente, essa experiência é bastante forte quando observadores enxergam semelhanças em pessoas de mesmo gênero (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

A **persuasão social**, ou persuasão verbal, diz respeito ao encorajamento e feedback positivo provenientes de outras pessoas significativas, como colegas, supervisores ou especialistas. Quando oriunda de fontes confiáveis e contextualizada em experiências reais, essa persuasão pode favorecer o desenvolvimento da crença de eficácia. No entanto, seu impacto tende a ser mais limitado se não forem corroboradas experiências concretas de sucesso (Bandura; Wessels, 1994).

É importante ressaltar que as persuasões sociais não devem ser confundidas com elogios ou com adulações falsas, elas precisam ser efetivas, garantindo que o sucesso imaginário é alcançável. Persuasões positivas podem encorajar e fortalecer as crenças de autoeficácia, ao passo que persuasões negativas podem enfraquecer as crenças. De maneira geral, segundo a teoria, há maior probabilidade de enfraquecer o sujeito mediante feedback negativo do que o encorajar por meio do feedback positivo (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Por fim, os **estados fisiológicos e afetivos** referem-se às reações corporais e emocionais frente a desafios. Altos níveis de estresse, ansiedade, fadiga ou desconforto emocional são frequentemente interpretados como indicadores de incapacidade, impactando negativamente a autoeficácia. Em contrapartida, um estado emocional equilibrado tende a sustentar percepções mais positivas de competência pessoal (Bandura; Wessels, 1994).

Quando os indivíduos apresentam pensamentos negativos sobre suas capacidades, as reações afetivas podem diminuir, causando mais estresse. Uma forma de aumentar as crenças de autoeficácia é por meio da promoção do bem-estar emocional das pessoas. Bandura (1997) afirma que as pessoas vivem em ambientes psíquicos que são criações da sua própria mente (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

De acordo com Pajares e Olaz (2008), as crenças de eficácia variam em nível, força e generalidade e são importantes para determinar uma avaliação adequada. Fortes crenças de autoeficácia promovem benefícios no indivíduo. Além disso, estes recuperam mais rapidamente a confiança após alguma derrota. As crenças ajudam a inferir quanto esforço, tempo e resiliência o indivíduo precisará dedicar para realizar uma determinada tarefa. Entretanto, as pessoas podem ter sua crença elevada, mas não conseguirem aplicá-las devido às imposições dos

sistemas que estão inseridos, de políticas públicas que regem o trabalho, por falta de incentivo, por impedimentos reais ou até mesmo imaginários (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

A noção de autoeficácia tem sido amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, especialmente na Educação. Estudos clássicos, como os de Pajares e Schunk (2001), aplicaram a teoria no contexto educacional, mostrando que a autoeficácia dos estudantes está fortemente relacionada ao engajamento, à persistência e ao desempenho acadêmico. Em contrapartida, as pesquisas de Tschannen-Moran e Hoy (2001) investigaram a autoeficácia do professor, concluindo que os que apresentam autoeficácia em sua capacidade de ensinar, enfrentam melhor os desafios da sala de aula e tendem a obter mais resultados positivos de aprendizagem entre os estudantes. Paralelamente, Caprara *et al.* (2006) comprovaram que a autoeficácia docente está associada ao sucesso do estudante e a satisfação e o comprometimento dos professores. No Brasil, Boruchovitch e Bzuneck (2009) discutiram o papel da autoeficácia na motivação escolar, destacando que as crenças positivas favorecem o esforço e a persistência diante das dificuldades.

As possibilidades de investigação da crença de autoeficácia demonstram que essa teoria é passível de mensuração, sendo capaz de explicar e prever comportamentos humanos, além de subsidiar intervenções no contexto educacional.

2.2 O SISTEMA DE CRENÇAS

O sistema de crenças de autoeficácia pode ser compreendido como um conjunto de percepções que o indivíduo desenvolve acerca de suas próprias capacidades e habilidades. Tais crenças não constituem estruturas estáticas, mas continuamente formadas e reformuladas ao longo do ciclo de vida, influenciadas pelas experiências vividas e pelas interações sociais. Nesse sentido, a autoeficácia não deve ser entendida como um traço fixo de personalidade, mas como uma construção cognitiva dinâmica, sujeita a transformações em função de sucessos, fracassos, apoios recebidos e desafios enfrentados (Bandura, 2008).

Pajares (2002) ressalta que essas crenças operam como filtros interpretativos, moldando a forma como os indivíduos percebem suas próprias habilidades e, por conseguinte, influenciando suas tomadas de decisão, o nível de empenho investido e a persistência em diferentes contextos, como o ambiente profissional, acadêmico, interpessoal e situações de enfrentamento. Além disso, Bandura (1997) argumenta que a crença na própria eficácia

desempenha um papel central na autorregulação do comportamento, afetando a seleção de atividades, a intensidade do esforço empregado e a perseverança diante de obstáculos.

Azzi e Polydoro (2006b) elaboraram um guia metodológico para a construção de escalas de autoeficácia, no qual delineiam seis dimensões fundamentais relacionadas às atividades docentes cotidianas:

- a) **Capacidade de influenciar decisões institucionais** – refere-se à crença do professor na própria habilidade de expressar opiniões e necessidades, impactando de maneira significativa os processos decisórios no contexto escolar.
- b) **Dimensão pedagógica** – abrange a percepção do docente quanto à sua competência para promover a aprendizagem dos estudantes, considerando aspectos motivacionais, interativos e didático-metodológicos.
- c) **Gestão da disciplina** – diz respeito à autoavaliação do professor quanto à sua eficácia em manejar comportamentos disfuncionais na sala de aula por meio de ações preventivas e estratégias de controle.
- d) **Engajamento das famílias** – refere-se à crença do educador em sua capacidade de incentivar a participação ativa dos pais ou responsáveis no processo educacional, promovendo uma corresponsabilização no desenvolvimento escolar dos alunos.
- e) **Articulação com a comunidade** – relaciona-se à percepção do professor em relação à habilidade de mobilizar recursos e parcerias com instituições e serviços comunitários em prol da melhoria da prática pedagógica.
- f) **Promoção de um clima escolar positivo** – envolve a crença na própria aptidão para contribuir com a construção de um ambiente escolar acolhedor, seguro e colaborativo, pautado na confiança, no respeito mútuo e no bem-estar coletivo.

A crença de autoeficácia docente está diretamente relacionada à percepção que o professor tem de sua capacidade de expressar opiniões, manifestar necessidades e participar de forma ativa nos processos decisórios da escola. Segundo Tschannen-Moran e Hoy (2001), a autoeficácia do professor influencia significativamente seu engajamento, motivação e disposição para enfrentar os desafios cotidianos do ambiente educacional. Quando os docentes se sentem seguros quanto à sua competência profissional, tendem a assumir uma postura mais proativa nas decisões institucionais, contribuindo efetivamente para o fortalecimento de uma cultura escolar democrática e participativa.

Em consonância com essa perspectiva, Isidório e Silva (2025) destacam que a valorização da voz docente nos processos de tomada de decisão fortalece o compromisso com

a instituição escolar, promovendo um clima de colaboração entre os diferentes atores educativos. Nesse contexto, destaca-se também o papel da gestão escolar como agente indireto na formação da crença de autoeficácia dos docentes, sendo fundamental que haja reciprocidade na escuta e na implementação de ideias e sugestões oriundas do corpo docente. Bzuneck (2017) reforça essa ideia ao afirmar que o clima psicológico da escola entre professores, gestores e estudantes é essencial para a eficácia percebida por cada professor.

Dessa forma, a crença do professor em sua própria capacidade de agir e influenciar o contexto institucional configura-se como elemento central na promoção de práticas educativas mais eficazes e inclusivas. A manutenção de um estilo de trabalho coordenado e colaborativo, que ofereça aos docentes confiança para encontrar alternativas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes é apontada como fundamental por Ainscow (1995). Nesse sentido, a colaboração emerge como elemento essencial tanto para a eficácia das práticas pedagógicas quanto para o fortalecimento de uma cultura escolar voltada para o sucesso (Friend; Cook, 2010).

De modo semelhante, Bzuneck (2017) ressalta que a crença de autoeficácia dos docentes tende a se fortalecer à medida que percebem bons resultados em sala de aula, sobretudo quando os estudantes aprendem e progridem. Por outro lado, experiências de fracasso e a tendência a evitar problemas podem impactar negativamente essa crença, como apontado por Ferreira, (2017). De forma semelhante, Bandura (1997) afirma que baixos níveis de autoeficácia podem resultar em visões distorcidas dos problemas enfrentados, culminando, inclusive, em sintomas de ordem psicológica.

Nesse cenário, a aprendizagem se apresenta como um dos principais desafios na educação, especialmente na EI, e docentes com maior percepção de autoeficácia mostram-se mais predispostos a utilizar diferentes práticas pedagógicas quando comparados àqueles com menor percepção (Nozi; Vitaliano, 2022; Silva; Silva, 2015). Entretanto, essa atuação eficaz depende também do acesso a conhecimentos específicos. Rodrigues (2008) salienta que o professor necessita de saberes teóricos e práticos para conduzir com êxito intervenções em contextos educacionais diversos.

O domínio do conhecimento científico e didático constitui-se como suporte importante para a atuação pedagógica, mas deve ser complementado por posturas éticas e afetivas, com vistas à inclusão, à valorização das diferenças e ao desenvolvimento de atitudes positivas diante das limitações (Martins, 2018; Del Prette & Del Prette, 2017, 2021; Martins, 2018). Em consonância, Nozi e Vitaliano (2022) ressaltam a importância de estratégias e atitudes que

valorizem a diversidade, de forma a consolidar um clima de sala de aula mais positivo e inclusivo.

Nesse sentido, a crença de autoeficácia pode ser aprimorada a partir da análise dos resultados das avaliações dos estudantes, que servem como ferramentas de reflexão sobre as práticas e metodologias adotadas (Takahashi, 2011). A gestão eficaz do ambiente de ensino abrange desde a organização do tempo e dos materiais até o estabelecimento de normas de convivência, promoção de comportamentos positivos e resolução de conflitos, elementos que contribuem para a participação ativa dos estudantes e o sucesso da inclusão.

Ensinar com êxito em salas inclusivas exige competências para criar espaços de aprendizagem que respondam às necessidades de todos os alunos, ao mesmo tempo em que garantem um ambiente seguro. O controle efetivo da sala de aula permite aos professores diversificar as estratégias pedagógicas, impactando positivamente a crença de autoeficácia (Souza; Inocente, 2016). Professores que demonstram competência na aplicação de estratégias de ensino, na gestão de comportamentos e na colaboração com outros profissionais são mais propensos a obter sucesso em ambientes educacionais inclusivos. Klassen e Chiu (2010) observaram, inclusive, que docentes dos anos iniciais tendem a apresentar maiores níveis de autoeficácia, tanto no que se refere à gestão do clima da sala de aula quanto à motivação dos alunos.

Além do ambiente escolar, o relacionamento com as famílias também exerce influência indireta sobre a autoeficácia docente. Embora os pais não estejam diretamente relacionados a essa crença, sua participação nas atividades escolares e o estabelecimento de uma comunicação respeitosa com os professores contribuem significativamente para o fortalecimento da confiança dos docentes em sua atuação (Yang; Jeon; Choi, 2025). Por outro lado, interações pautadas por críticas excessivas, exigências desmedidas e falta de suporte da gestão escolar podem fragilizar essa crença. Lavrador (2009) destaca que pais com maior conhecimento sobre as necessidades específicas dos filhos tendem a oferecer suporte mais eficaz e a compartilhar informações relevantes com os professores, o que favorece o processo de ensino.

Diante dos desafios impostos pela inclusão escolar, torna-se evidente a necessidade de apoio e consolidação de parcerias entre docentes regentes e PAPs, bem como com profissionais de outras áreas, especialmente da saúde, para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Essa colaboração interprofissional constitui uma competência essencial para os educadores, conforme argumenta Carvalho (2016). Venditte Júnior (2005) também enfatiza o valor motivacional da observação de práticas exitosas

conduzidas por profissionais experientes em contextos inclusivos. Sanches (2011), em seu trabalho, afirmou que a modalidade de ensino mais inclusiva é aquela em que ocorre a parceria pedagógica entre os docentes (regente e PAPE). Além disso, vale destacar que a inclusão somente é alcançada quando todos os estudantes têm acesso às ferramentas de ensino e aprendizagem de acordo com suas especificidades.

Nesse sentido, Martins (2018) destaca que o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com altas habilidades ou superdotação exige abordagens diferenciadas, que envolvam estilos cognitivos diversos e demandas específicas. A construção de metodologias individualizadas, portanto, requer a participação ativa de familiares, psicólogos e demais profissionais da saúde. Para que os docentes desenvolvam uma autoeficácia sólida diante da inclusão, é imprescindível o investimento contínuo em formação profissional (Nóvoa, 2002). Tal formação deve ser crítica, reflexiva e pautada na articulação entre teoria e prática, conforme sugerido por Vieira e Ramos (2012) e de Jesus e Vieira (2011). Ainda nesse campo, Martins (2018) defende que as formações docentes devem estar ancoradas em experiências vicárias bem-sucedidas, pois estas contribuem significativamente para o fortalecimento da autoeficácia, sobretudo entre professores da EE.

Em vista disso, o clima escolar constitui fator determinante para a qualidade do ensino e para a construção de um ambiente acolhedor e seguro (Silva; Silva, 2015). Escolas consideradas eficazes tendem a apresentar climas organizacionais positivos entre os membros do corpo docente (Anderson, 1985). Nesse contexto, Skaalvik e Skaalvik (2007) observam que o ambiente em que o professor está inserido, especialmente no que diz respeito à colaboração entre colegas, impacta diretamente sua percepção de autoeficácia.

Estudos como o de Nozi e Vitaliano (2022) identificaram que docentes com crenças positivas de autoeficácia tendem a promover um clima emocional mais favorável em sala de aula. Essa influência é ainda reforçada pelo papel do professor como agente mediador de relações respeitadas e solidárias no ambiente escolar (Martins; Chacon, 2020), evidenciando, mais uma vez, o caráter relacional e coletivo da construção da autoeficácia docente no contexto educacional inclusivo.

2.3 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES

No contexto educacional, a crença de autoeficácia assume papel central na atuação docente, influenciando diretamente o modo como os professores planejam, conduzem e avaliam

as práticas pedagógicas. A autoeficácia docente envolve não apenas a percepção de competência para ensinar, mas também a capacidade de enfrentar os desafios cotidianos na sala de aula, manter o engajamento dos estudantes, adaptar estratégias às necessidades individuais e lidar com situações adversas com resiliência e proatividade (Oliveira, 2024).

A autoeficácia docente pode ser considerada um julgamento orientado para o futuro, tendo uma relação maior com a percepção da capacidade do que com a competência do profissional (Hoy; Spero, 2005). Assim, a colaboração entre professores desempenha funções essenciais no contexto educacional: oferecer suporte aos docentes que enfrentam desafios em sua prática; fomentar o desenvolvimento profissional por meio de ações colaborativas; compartilhar conhecimentos e experiências adquiridas no exercício docente; e estabelecer estratégias pedagógicas que possam ser aplicadas por outros profissionais. Além disso, a colaboração entre os membros da família e os profissionais da saúde que atendem as demandas dos estudantes PAEE são fundamentais para um ótimo desempenho e para o sucesso acadêmico (Roldão, 2007).

Estudos indicam que professores com elevados níveis de crença de autoeficácia tendem a apresentar maior persistência diante de obstáculos, maior abertura à inovação metodológica, maior envolvimento com os estudantes e mais resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem (Alvarenga, 2011; Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006; Castelo; Luna, 2012; Macedo, 2009; Ferreira, 2011). Além disso, essas crenças impactam significativamente o clima escolar, as relações interpessoais no ambiente educacional, a capacidade de intervir e influenciar na aprendizagem dos estudantes e a disposição para o desenvolvimento profissional contínuo (Azzi, 2014; Bzuneck, 2017; Gibbs, 2003).

No contexto da EI, a autoeficácia docente adquire relevância ainda mais significativa, uma vez que os professores enfrentam desafios complexos relacionados à diversidade de necessidades educacionais, à adaptação de materiais e metodologias, à gestão de comportamentos atípicos e à articulação com outros profissionais da rede de apoio.

Nesse sentido, investigar a crença de autoeficácia no campo da EI é essencial para compreender como ela afeta a qualidade da prática pedagógica e o processo de inclusão escolar. A valorização e o fortalecimento dessas crenças entre os professores representam um caminho promissor para o desenvolvimento de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de responder às demandas educacionais de todos os estudantes. Dessa forma, compreender os fatores que influenciam a autoeficácia docente, bem como suas implicações na prática

educativa, é fundamental para a formulação de políticas formativas e para a promoção de contextos escolares mais eficazes e inclusivos.

Foram encontrados alguns estudos que investigam a autoeficácia docente em relação a fatores como colaboração entre professores, práticas pedagógicas, a relação das quatro fontes da autoeficácia, entre outros. Silva e Silva (2015) investigaram a relação entre a autoeficácia docente e a colaboração entre professores. O estudo contou com a participação de 82 docentes de Lisboa, apresentando como resultado que docentes com autoeficácia elevada demonstraram mais interesse em partilhar informações, em colaborar. Já os estudos realizados por Iaochite e Azzi (2017) exploraram evidências da validade da Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes. Participaram da pesquisa 261 docentes da educação básica de escolas públicas e privadas. Os resultados evidenciaram que a escala tem potencialidades para avaliar as fontes de autoeficácia docente, reforçando a relevância da escala como instrumento de investigações futuras.

De modo semelhante, Meneses e Abbad (2010) desenvolveram e aplicaram um instrumento de medida de autoeficácia geral para situações de treinamento, desenvolvimento e educação, com a participação de 1845 voluntários. Os resultados indicaram validade, precisão e confiabilidade, representando uma alternativa de avaliação em contextos de treinamento.

Estudos que envolvem a EE também são reportados na literatura científica, correlacionando a crença de autoeficácia principalmente com relação aos estudantes TEA, a inclusão e a experiência docente. Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018) investigaram a percepção de autoeficácia de 20 professores da EE, da rede municipal de Santa Maria, no ensino de estudantes com autismo, destacando a importância dessa crença na implementação de práticas pedagógicas eficazes. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) seguiram uma linha similar e investigaram a experiência docente de 4 regentes em relação à inclusão de estudantes TEA, levando em consideração sentimentos, práticas docentes e a influência da autoeficácia.

Por outro lado, Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019) analisaram o nível de autoeficácia docente de futuros professores de educação física para a inclusão de alunos com deficiência, evidenciando a importância da formação inicial para o desenvolvimento dessa competência. Já a comparação entre 17 docentes da pré-escola e 27 de ensino fundamental I e o senso de autoeficácia para ensinar estudantes PAEE foi realizada por Paganotti e Cia (2023), cujos resultados mostraram que os docentes da pré-escola apresentam maior senso de autoeficácia em relação aos estudantes com deficiência. O instrumento de pesquisa foi baseado em um questionário de 19 questões derivadas da Escala de Eficácia Docente para Práticas

Inclusivas (EEDPI), que, por sua vez, é uma tradução e adaptação da *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale*.

Nozi e Vitaliano (2022) investigaram as crenças de autoeficácia de docentes regentes do ensino fundamental I, com o intuito de promover a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Esse estudo avaliou 20 professoras das escolas municipais do Paraná, por meio de entrevistas semiestruturadas, concluindo que as crenças mais robustas contribuem para práticas pedagógicas mais seguras, motivadas e inclusivas, enquanto as crenças frágeis estão associadas a sentimentos de falta de preparo e ansiedade.

Já Bzuneck (2017) realizou uma revisão de literatura em pesquisas nacionais e internacionais sobre a autoeficácia individual e coletiva. Conclui que as crenças são determinantes para que docentes atuem com motivação e realçou a importância da formação inicial e continuada, além de um ambiente escolar colaborativo.

Complementarmente, Martins e Chacon (2020) analisaram a crença de autoeficácia docente, investigando como essas percepções afetam as práticas pedagógicas inclusivas, o engajamento e a disposição para lidar com desafios. Esse estudo bibliográfico concluiu que a autoeficácia é um fator crucial para sucesso da EI. Ademais, esses mesmos autores analisaram as propriedades psicométricas da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) para 308 professores, de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, de 40 escolas públicas estaduais e municipais e escolas particulares, das cidades de Corumbá e Ladário, na região Centro-Oeste do estado do Mato Grosso do Sul. Após a análise dos dados, a escala mostrou-se adequada para avaliar a autoeficácia frente às práticas inclusivas, podendo subsidiar ações formativas e intervenções voltadas ao fortalecimento da confiança dos professores no ensino do PAEE (Martins; Chacon, 2020).

Casanova e Azzi (2015) realizaram um estudo com 201 professores e gestores do ensino médio público paulista. O instrumento utilizado foi um questionário elaborado pelos autores, com análise estatística dos dados executada com o auxílio do programa *The Statistical Analysis System*, versão 9.2. Por sua vez, Oliveira (2024) utilizou um questionário com o objetivo de investigar as crenças de autoeficácia sobre ensino on-line em professores universitários da Universidade Federal de Santa Catarina, com a participação de 403 docentes. Complementarmente, Ferreira (2011) aplicou um questionário para verificar as relações existentes entre a variável psicológica, a autoeficácia docente, a Síndrome de Burnout, bem como as relações desses dois construtos com as variáveis pessoais, contextuais e estruturais da

função docente, abrangendo na investigação um total de 100 professores do ensino médio do estado de Minas Gerais.

Embora trabalhos que investigam a inclusão dos estudantes PAEE em sala de aula regular tenha recorrência recente, pode-se afirmar que a EI enfrenta grandes fragilidades. Boa parte dessas dificuldades encontram-se na falta de preparo dos docentes, na infraestrutura das escolas, nas ausências de suporte adequado vindo da escola e das políticas públicas.

CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, utilizando como estratégia metodológica o estudo de caso, conforme os pressupostos de Yin (2015). Segundo o autor, o estudo de caso é indicado quando se busca compreender fenômenos contemporâneos em profundidade, preservando as características holísticas e contextuais dos acontecimentos reais.

Assim, a investigação teve como objetivo analisar as crenças de autoeficácia dos PAPes, considerando as percepções individuais e o contexto institucional em que estão inseridos. Portanto, o estudo de caso configura-se como uma estratégia de pesquisa abrangente, que engloba desde o planejamento e a coleta de dados até a análise dos resultados.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A definição dos sujeitos da pesquisa deste projeto necessitou passar por etapas prévias para obtenção de autorizações de execução da presente proposta, uma vez que se pretendeu estimar a crença de autoeficácia de 250 PAPes da rede municipal de Dourados-MS. Desse modo, foi estabelecido contato formal, por meio de envio de uma mensagem eletrônica, com a Secretaria Municipal de Educação (Semed), da referida cidade, na pessoa de Carlos Vinicius da Silva Figueiredo, Secretário de Educação, apresentando a proposta de pesquisa.

Após a obtenção da autorização da Semed para a execução do projeto de pesquisa em questão, obtida em 14 de outubro de 2024, conforme apresentada no **Erro! Fonte de referência não encontrada.** o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho Diretor da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mediante a Resolução n.º 425, de 29 de outubro de 2024, do Conselho Diretor, considerando as Resoluções 173 e 174/2024 da Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, aprovou o presente projeto de pesquisa (Art. 3º).

Dado que a pesquisa envolve seres humanos, torna-se necessária e obrigatória a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP). O projeto foi submetido ao CEP, da UFGD, para análise e julgamento dos procedimentos que envolveriam os participantes, sendo aprovado sob o parecer n.º 7.310.978. Além disso, conforme as diretrizes institucionais, toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser previamente aprovada por esse comitê, bem como contar com a assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos respectivos participantes, autorizando o uso dos dados coletados para fins acadêmicos. O modelo do termo encontra-se disponível no **Erro! Fonte de referência não encontrada.** deste trabalho.

O mecanismo de convite para participação do Questionário foi realizado de forma totalmente remota por meio do envio de convite por mensagem eletrônica com o *link* de acesso à plataforma remota (Google *Forms*). Todos os 250 PAPE efetivos da rede municipal de ensino de Dourados-MS foram convidados a participar da pesquisa. O convite foi encaminhado mais de uma vez, em diferentes dias da semana e horários, permanecendo disponível o acesso ao Questionário por 120 dias. Entretanto, observou-se baixa aderência à pesquisa, sendo obtidas vinte e duas (22) respostas.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

Na elaboração das perguntas do instrumento, é fundamental realizar um levantamento prévio consistente sobre os temas que se pretende investigar, de modo a estruturar tópicos relevantes que sirvam de base para a formulação das questões (Marconi; Lakatos, 2022). Nesse contexto, o estudo foi orientado por pesquisas empíricas, como as conduzidas por Ferreira (2011), Casanova e Azzi (2015), Paganotti e Cia (2023b), Martins e Chacon (2020) e Oliveira (2024), relacionadas às atitudes, ao interesse, à autoeficácia e às atribuições, que forneceram diretrizes importantes para a construção do instrumento.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado, composto por 27 questões, sendo 24 de natureza objetiva e 3 de natureza discursiva. As questões objetivas foram elaboradas com base em escalas do tipo *Likert*, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Essas escalas têm sido amplamente utilizadas em pesquisas nas áreas da educação e da saúde por possibilitarem a mensuração de percepções, atitudes e opiniões de forma estruturada. Segundo Dalmoro e Vieira (2014), esse tipo de escala apresenta vantagens quanto à simplicidade de aplicação, clareza de interpretação e possibilidade de análise estatística, o que a torna uma das técnicas mais recorrentes na coleta de dados.

Assim, realizou-se a aplicação de um questionário piloto com o objetivo de identificar possíveis falhas no instrumento, tais como perguntas que pudessem gerar dúvidas nos sujeitos da pesquisa, erros gramaticais, questões excessivamente complexas, itens desnecessários e/ou a necessidade de inclusão de novos tópicos. De acordo com Marconi e Lakatos (2022), um instrumento é considerado válido quando os dados obtidos se revelam pertinentes aos objetivos

da pesquisa. Nesse sentido, a realização de um pré-teste ou piloto é fundamental para verificar a adequação e a eficácia do instrumento proposto.

Além disso, conforme destaca Pasquali (2013), a validade e a confiabilidade são requisitos fundamentais na construção de questionários, pois asseguram que o instrumento tenha o potencial de medir o construto que se propõe a avaliar, produzindo resultados consistentes e interpretáveis. De modo convergente, Vieira e Bressan (2022) enfatizam que o processo de elaboração de instrumentos de *survey* deve contemplar etapas sistemáticas, como o pré-teste, a análise de consistência interna e a avaliação de validade de conteúdo, para garantir a robustez metodológica e a precisão dos dados coletados.

Todas as afirmativas do instrumento foram construídas a partir do referencial teórico de Bandura (1997) sobre crenças de autoeficácia, contemplando as quatro fontes principais propostas pelo autor, como ilustra a Figura 3.

Figura 3: Elaboração das questões considerando as quatro fontes principais da crença de autoeficácia



Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de realizar a aplicação final, o questionário piloto foi aplicado, por meio da ferramenta *Google Forms*, a três professores PAPE, selecionados com base em tempos distintos de atuação na área, bem como em diferentes identidades de gênero. A amostra contemplou um professor com tempo de atuação reduzido (cerca de um ano e meio de experiência), outro com experiência intermediária (cerca de quatro anos) e um terceiro com mais de sete anos de experiência profissional.

Paralelamente ao teste piloto, o questionário elaborado para esta pesquisa passou também por um processo de validação por dois juízes experientes, pesquisadores em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de assegurar a clareza, a pertinência e a adequação dos itens ao objetivo do estudo. Por fim, o instrumento foi submetido à análise de especialistas da área de crença de autoeficácia, com experiência em pesquisa científica e conhecimento teórico sobre a temática da autoeficácia docente. Os avaliadores foram convidados a revisar cada item do questionário quanto à relevância, clareza linguística e coerência com os constructos teóricos propostos, além de sugerirem ajustes quando necessário.

Com base nas sugestões recebidas, foram realizadas modificações pontuais na redação de algumas questões, visando aprimorar a compreensão dos participantes e garantir a validade de conteúdo do instrumento. Esse procedimento contribuiu para aumentar a confiabilidade dos dados obtidos, assegurando que o instrumento de coleta estivesse alinhado aos objetivos e ao referencial teórico da pesquisa.

A aplicação do questionário piloto revelou algumas imprecisões que precisaram ser ajustadas na versão final do instrumento. No entanto, também forneceu evidências de que o roteiro era capaz de gerar resultados consistentes e passíveis de análise à luz das teorias adotadas, confirmando, assim, sua validade como instrumento de coleta de dados.

Após a conclusão do estudo piloto, iniciou-se a coleta efetiva de dados para a dissertação. A aplicação final e definitiva ocorreu de forma *online*, garantindo o anonimato e a voluntariedade dos participantes, conforme as diretrizes éticas de pesquisa com seres humanos. O questionário foi disponibilizado ao longo de um período de quatro meses, sendo encaminhado em dias e horários alternados, com o intuito de ampliar o alcance e garantir maior participação do público-alvo, constituído, neste estudo, pelos PAPes efetivos da rede municipal de educação de Dourados-MS. Para tanto, foram definidos aspectos-chave, como o perfil dos participantes, os procedimentos a serem adotados e, finalmente, a execução propriamente dita da coleta de dados.

3.3 ESTRUTURA DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a construção do questionário utilizado nesta pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico sistemático de estudos empíricos e teóricos que abordaram temáticas semelhantes, especialmente aqueles voltados à investigação das crenças de autoeficácia, atitudes, interesse e atribuições no contexto educacional. Esse levantamento permitiu identificar instrumentos e

escalas previamente validados, bem como as principais dimensões e indicadores utilizados em pesquisas da mesma natureza. Para esse fim, foram realizadas pesquisas em bancos de dados SciELO Brasil e Google Scholar, sem restrição de período, usando os descritores: “crença de autoeficácia” AND “professores” AND “educação especial”.

A partir dessa análise comparativa, foi possível selecionar e adaptar itens relevantes, assegurando que o instrumento refletisse de forma fidedigna os construtos investigados e mantivesse coerência com a literatura especializada. Segundo Marconi e Lakatos (2022), a revisão da literatura constitui uma etapa essencial na elaboração de instrumentos científicos, pois oferece subsídios teóricos e metodológicos que orientam a formulação de questões pertinentes aos objetivos do estudo.

O levantamento bibliográfico realizado foi fundamental para elaboração do questionário final. Entretanto, é importante que esse instrumento esteja em consonância com os fundamentos metodológicos e os referenciais teóricos que orientam a análise do estudo, nesse caso, o conceito de autoeficácia. A descrição detalhada do instrumento adotado contribuiu para uma compreensão mais clara das razões que fundamentaram essa escolha. De modo geral, essas pesquisas têm sido realizadas por meio de conjuntos de questões ou tópicos previamente elaborados, nos quais os participantes selecionam suas respostas com base em escalas do tipo *Likert*.

Sendo assim, o instrumento de coleta de dados foi dividido em três blocos: (1) Perfil dos Respondentes; (2) Questões Objetivas; e, (3) Questões Discursivas. O primeiro instrumento, leva em consideração o perfil dos PAPes em relação ao tempo de experiência, graduação e área do conhecimento, bem como se está ou esteve vinculado a algum programa da pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado). Já o segundo instrumento refere-se às questões objetivas (Q.1 a Q.25), mostradas no Quadro 1, que foram realizadas seguindo um modelo Escala *Likert* de cinco pontos, cuja ponderação seguiu a seguinte organização: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Neutro; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

Quadro 1: Itens do instrumento de dados de acordo com a escala *Likert*

Itens do Instrumento de pesquisa ¹	Critérios de avaliação					Observações ou sugestões
	1	2	3	4	5	
Q.1 Consigo adaptar minha forma de ensinar com base no que os estudantes compreendem ou não compreendem.						
Q.2 Consigo adaptar meu estilo de ensino aos diferentes estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).						
Q.3 Posso utilizar diferentes abordagens de ensino dentro da sala de aula com os estudantes.						
Q.4 Sou capaz de avaliar a aprendizagem dos estudantes por diferentes metodologias.						
Q.5 Consigo mensurar o desempenho dos estudantes da Educação Especial (EE) em sala de aula.						
Q.6 Consigo organizar e gerenciar o ambiente de aprendizagem para os estudantes PAEE.						
Q.7 Tenho conhecimento suficiente sobre as disciplinas que realizo a adaptação de material						
Q.8 Sou capaz de usar a linguagem técnica para explicar o conteúdo para o estudante.						
Q.9 Conheço as teorias e conceitos básicos de todas as disciplinas que preciso realizar adequação do conteúdo.						
Q.10 Sou capaz de adaptar o conteúdo de forma diversificada.						
Q.11 Sinto-me confiante em estudar/retomar os conteúdos que adapto para melhorar minha prática.						
Q.12 Consigo selecionar abordagens de ensino eficazes para orientar o pensamento e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial em todas as disciplinas.						

Q.13 Consigo desenvolver atividades adequadas que promovam o pensamento crítico dos estudantes sobre os conteúdos das disciplinas.						
Q.14 Consigo desenvolver exercícios que trabalham a aprendizagem efetiva dos estudantes da EE sobre os conteúdos das disciplinas.						
Q.15 Sou capaz de avaliar o desempenho individual dos estudantes e identificar as técnicas necessárias para melhorar seu rendimento.						
Q.16 Estou apto(a) a explicar o conceito essencial até que os estudantes aprendam.						
Q.17 Nas disciplinas que adapto o material consigo identificar a dificuldade de compreensão do estudante da EE.						
Q.18 Sinto-me capaz de utilizar tecnologias para melhorar a abordagem de ensino dos conteúdos.						
Q.19 Sinto-me capaz de utilizar ferramentas tecnológicas para auxiliar nas práticas de ensino.						
Q.20 Sinto-me capaz de auxiliar o estudante em práticas educacionais envolvendo tecnologias assistidas.						
Q. 21 Sinto-me capaz de colaborar com outros professores para planejar estratégias de ensino inclusivo.						
Q. 22 Consigo articular minhas ações com outros profissionais (como psicólogos, terapeutas) para apoiar os estudantes PAEE.						
Q. 23 Sinto-me capaz de criar estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais dos estudantes PAEE.						

Q. 24 Consigo colaborar efetivamente com outros profissionais (como psicólogos, fonoaudiólogos) para promover a aprendizagem dos estudantes PAEE.						
---	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

¹ Todos os itens do instrumento de dados acima são referentes aos estudantes PAEE.

Por fim, o terceiro instrumento, baseado nas questões discursivas (Q.25 a Q.27), apresentado no Quadro 2, buscou analisar três das quatro fontes de crenças de autoeficácia, sendo experiência vicária, persuasão social e estados afetivos fisiológicos. Esse instrumento de pesquisa objetivou complementar o anterior.

Quadro 2: Questões discursivas sobre as fontes de crenças de autoeficácia

Fontes de crenças de autoeficácia	Questão associada
Experiências vicárias	Q.25 Relate momentos em que a observação de outros profissionais ou práticas contribuem para sua crença na sua capacidade de atuar com estudantes PAEE. Você poderia citar exemplos específicos?
Persuasão social	Q.26 Como o feedback ou as opiniões de outros profissionais (colegas, gestores, especialistas) influenciam sua crença na sua capacidade de atuar com estudantes PAEE? Você poderia descrever situações em que isso ocorreu?
Estado fisiológico	Q.27 Como seu estado emocional (como ansiedade, estresse, motivação ou satisfação) influencia sua crença na sua capacidade de atuar com estudantes PAEE? Você poderia descrever situações em que isso ocorreu?

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira, o instrumento ficou constituído por 5 questões sobre o perfil dos respondentes; 24 questões objetivas, que avaliam a crença de autoeficácia na perspectiva da fonte da experiência pessoal; e 3 questões discursivas, que avaliam as demais fontes de autoeficácia existentes, segundo Bandura (1977). Além disso, os participantes foram orientados a aceitar ou recusar participar da pesquisa conforme descrito nas orientações do CEP indicadas no TCLE.

3.4 ANÁLISE INDIVIDUAL DAS VARIÁVEIS DA AMOSTRA

O perfil de cada participante foi descrito a partir das características sociodemográficas, por meio da análise descritiva de variáveis como: área de formação

acadêmica, envolvimento com programas de pós-graduação e tempo de experiência docente como PAPE. Vale destacar que o questionário foi disponibilizado de forma remota (Google *Forms*) para todos os PAPE efetivos da rede municipal de ensino de Dourados-MS. Entretanto, observou-se baixa aderência à pesquisa mesmo após diversas tentativas de envio do questionário, em que foram alternados os dias da semana e os horários de envio. Por fim, foram obtidas vinte e duas (22) respostas. O contexto de atuação dos sujeitos da pesquisa é apresentado em mais detalhes no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Perfil dos docentes respondentes

PROFESSORES	GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	EXPERIÊNCIA
P(1)	História	Sim	Não	1 a 4 anos
P(2)	Língua Portuguesa	Não	Não	1 a 4 anos
P(3)	Letras	Sim	Não	1 a 4 anos
P(4)	Pedagogia	Sim	Não	1 a 4 anos
P(5)	Pedagogia	Não	Não	Acima de 10 anos
P(6)	Pedagogia	Sim	Não	1 a 4 anos
P(7)	Matemática	Não	Não	1 a 4 anos
P(8)	Pedagogia	Não	Não	7 a 10 anos
P(9)	Pedagogia	Não	Não	1 a 4 anos
P(10)	Pedagogia	Não	Não	1 a 4 anos
P(11)	Matemática	Não	Não	1 a 4 anos
P(12)	Geografia	Sim	Sim	1 a 4 anos
P(13)	Letras	Sim	Não	1 a 4 anos
P(14)	Ciências Sociais	Não	Não	1 a 4 anos
P(15)	Letras	Sim	Não	4 a 7 anos
P(16)	Pedagogia	Sim	Sim	1 a 4 anos
P(17)	Letras	Não	Não	4 a 7 anos
P(18)	Pedagogia	Não	Não	1 a 4 anos
P(19)	Letras	Sim	Não	1 a 4 anos
P(20)	Pedagogia	Não	Não	Menos de 1 ano
P(21)	Geografia	Sim	Sim	1 a 4 anos
P(22)	Pedagogia	Não	Não	7 a 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das informações apresentadas no **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, foi conduzida uma análise descritiva dos dados, que possibilitou a compreensão geral do grupo investigado. A análise descritiva proveniente de questionários baseados em escala do tipo *Likert* constitui uma etapa essencial para a compreensão das percepções e crenças dos participantes. De acordo com Marconi e Lakatos (2022), a análise descritiva tem como propósito organizar e resumir os dados, possibilitando a identificação de padrões, tendências e variações que caracterizam as

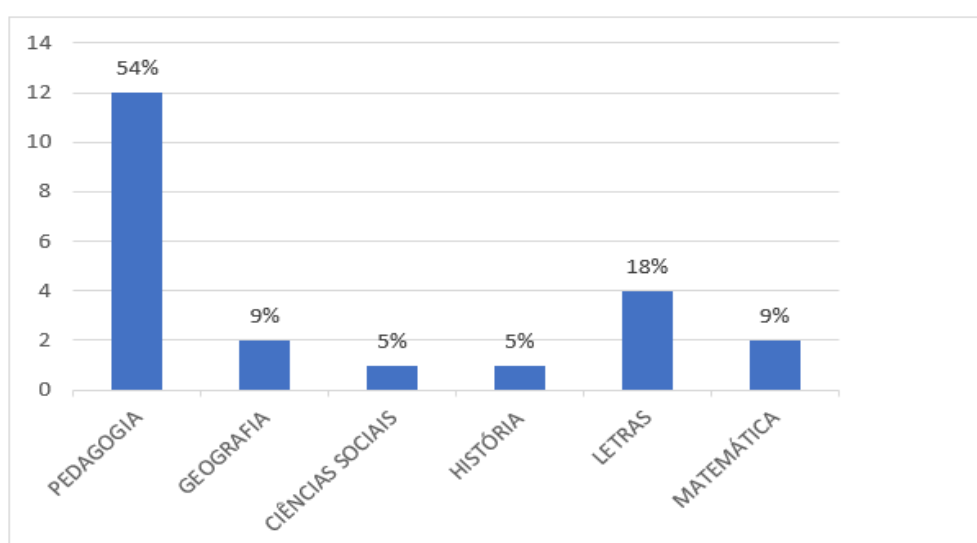
respostas dos sujeitos. No contexto de pesquisas sobre autoeficácia docente, essa etapa permite observar o grau de concordância ou discordância dos docentes em relação às afirmações propostas, evidenciando o nível de confiança que demonstram nas próprias capacidades profissionais.

Nesse tipo de análise, utilizam-se representações gráficas que facilitam a visualização do comportamento das variáveis estudadas. Dessa forma, a análise descritiva fornece uma visão abrangente e fiel do conjunto de dados, servindo como base para a discussão dos resultados, bem como permite observar o comportamento dos dados de forma mais rigorosa, possibilitando a verificação de algumas características da amostra (Dias *et al.*, 2024). Os resultados foram fundamentais para oferecer subsídios para a adequada interpretação.

3.4.1 Formação Acadêmica

A variável correlacionada à formação acadêmica indicou que a maioria dos PAPE que responderam ao questionário são formados em Pedagogia, representando 54% da amostra. Enquanto duas respostas foram de PAPE licenciados em Matemática, o que representa 9% da amostra com formação em área de Ciências Exatas apenas. Dados em mais detalhes, para todas as formações observadas, podem ser visualizados no Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3: Variável formação acadêmica



Fonte: Elaborada pela autora.

3.4.2 Envolvimento com programas de pós-graduação

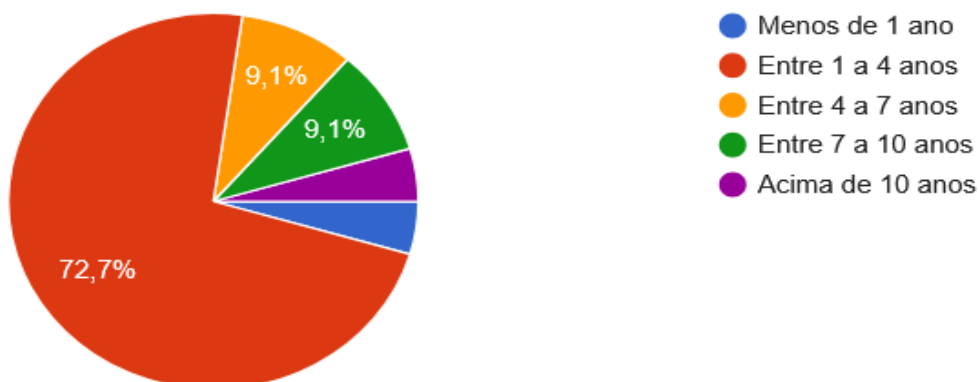
No contexto de formação continuada, todos os 22 PAPes analisados possuíam pelo menos uma pós-graduação em nível *lato sensu*. No entanto, destaca-se que o Edital do Concurso Pública de efetivação do cargo PAPE, na Prefeitura Municipal de Dourados-MS, apresentava como pré-requisito obrigatório possuir formação a nível de pós-graduação *lato sensu* em EE ou áreas afins. No que tange os cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado), observou-se menor grau de formação entre os docentes. Como mostrado no Quadro 3, 10 docentes declararam possuir o título de mestre e/ou estar cursando-o, o que representa 45% da população estudada. Dentre esse percentual, 5 profissionais são da área de Educação (50%).

Por outro lado, ao analisar o envolvimento com o doutorado, percebeu-se menor parcela da população aderida a esse nível de formação, totalizando 13% da população, ou seja, apenas 3 professores. Dentre esses docentes, apenas 1 declarou ser da área de Educação.

3.4.3 Tempo de experiência docente

A experiência docente é um fator fundamental para o desenvolvimento de uma crença de autoeficácia elevada. Na perspectiva de Bandura (1977, 1997), as experiências de desempenho bem-sucedidas, ou seja, aquelas vividas diretamente pelo indivíduo, constituem a fonte mais poderosa de construção da autoeficácia. Assim, quanto mais experiências práticas e positivas um professor acumula ao longo do tempo, maior tende a ser sua convicção de que é capaz de enfrentar desafios semelhantes no futuro.

De acordo com o Gráfico 4 a seguir, mais de 70% dos professores participantes afirmaram ter entre 1 e 4 anos de experiência. Ao se somar com a população com experiência entre 4 e 10 anos, pode-se afirmar que esse total chega a 18,2%, dos 22 professores analisados, uma vez que, acima de 10 anos, tem-se uma porcentagem igual a 4,5%. Existe também uma pequena parcela, representada por 4,5% do total, que corresponde ao tempo menor que 1 ano, ou seja, foi convocado a assumir o cargo posteriormente.

Gráfico 4: Distribuição da variável tempo de experiência

Fonte: Elaborada pela autora.

Alguns estudos têm apontado que o tempo de experiência docente constitui um fator relevante para o fortalecimento das crenças de autoeficácia. Souza, Inocente e Araújo (2016) verificaram que professores com maior tempo de atuação tendem a apresentar níveis mais elevados de autoeficácia, especialmente em contextos que envolvem o uso de tecnologias educacionais, sugerindo que a vivência prática contribui para a consolidação da confiança nas próprias capacidades.

De modo semelhante, os autores Pajares e Olaz (2008, p. 107) afirmam que “fortes crenças de autoeficácia são resistentes e previsíveis, porque geralmente são produtos do tempo e de experiências múltiplas [...]”. Por outro lado, Santos e Inácio (2021), em revisão de literatura, observam que, embora a maioria dos estudos identifique uma relação positiva entre experiência e autoeficácia, os resultados não são totalmente consistentes, podendo variar conforme o contexto e as condições de trabalho.

Assim, evidencia-se que o acúmulo de experiências profissionais tende a fortalecer as crenças de autoeficácia docente, mas a intensidade pode depender da qualidade das vivências pedagógicas e das oportunidades de formação ao longo da carreira.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E RESULTADOS DOS DADOS LEVANTADOS

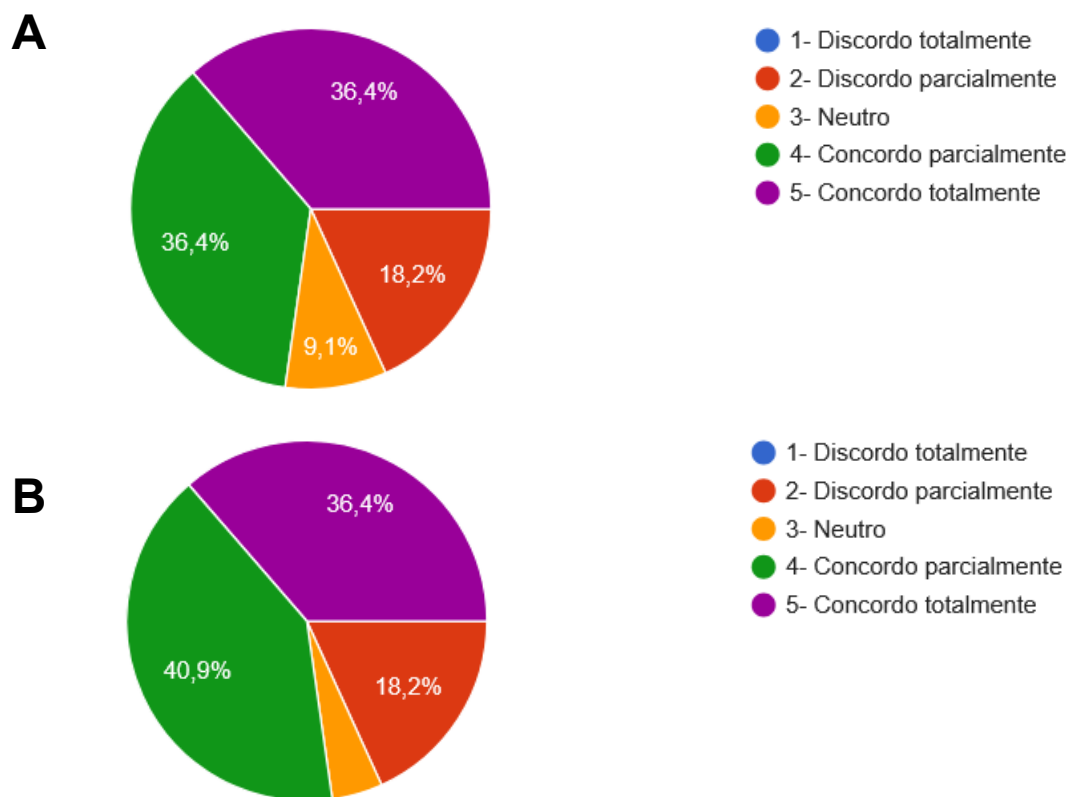
Para o tratamento e interpretação dos dados, adotou-se a análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), por se tratar de uma abordagem qualitativa que permite identificar, analisar e interpretar padrões de sentido (temas) presentes no conjunto dos dados.

A análise foi desenvolvida em 6 etapas: (1) familiarização com os dados, por meio de leituras sucessivas do material que leva a uma procura por significados; (2) codificação inicial, com a identificação de unidades de significado; (3) agrupamento dos códigos em temas provisórios; (4) revisão e refinamento dos temas; (5) definição e nomeação dos temas finais, articulando-os aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico adotado e (6) produção do relatório final.

A utilização da análise temática mostrou-se pertinente por possibilitar a identificação de padrões de sentido presentes nos dados, favorecendo uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos participantes, bem como a articulação entre o material empírico e o referencial teórico da pesquisa (Rosa; Mackedanz, 2021).

Sendo assim, de acordo com o Gráfico 5, mostrado a seguir, percebe-se que mais de 70% dos professores afirmam conseguir adaptar a forma de ensinar (Gráfico 5A, que corresponde à questão Q.1) e que se sentem confortáveis em alterar o estilo de ensino com base nas condições individuais que os estudantes PAEE compreendem ou não, além de conseguirem alterar essa forma para os diferentes públicos presentes na mesma sala de aula (Gráfico 5B, que representa as respostas obtidas para a questão Q.2).

Gráfico 5: Crença pessoal na capacidade de (A) adaptação da forma de ensinar e da (B) adaptação do estilo de ensino aos diferentes públicos-alvo



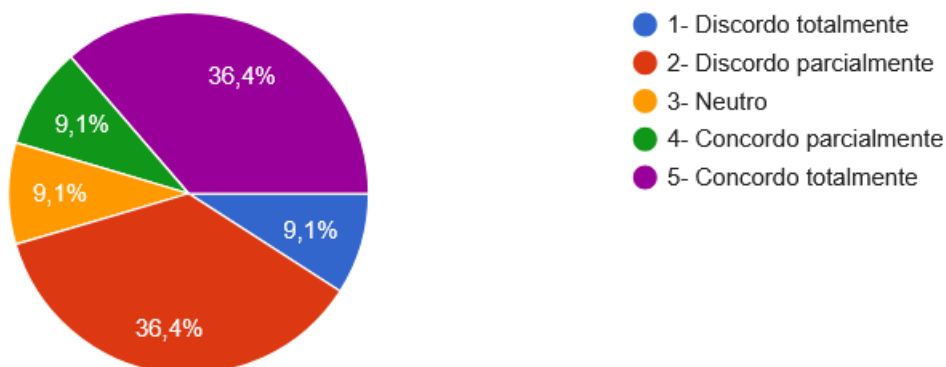
Fonte: Elaborado pela própria autora.

De acordo com a PNEEPEI, o PAEE abrange os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008a). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146/2015, reforça esse direito ao garantir que pessoas com deficiência tenham acesso a uma EI em todos os níveis e modalidades de ensino, com a oferta de recursos de acessibilidade e de apoio necessários ao seu desenvolvimento (Brasil, 2015b).

Bzuneck (2017) afirma que, ao acreditar nas suas capacidades educacionais, a motivação do docente se amplia e, conseqüentemente, sua autoeficácia fica mais elevada. Logo, no que tange à crença em suas habilidades, é pertinente afirmar que ampla maioria dos professores PAPERs submetidos ao questionário avaliativo apresentam elevada crença de autoeficácia pessoal, enquanto parcela inferior a 20% não acredita estar apto o suficiente para realizar tais atividades.

Na pergunta Q.3, os docentes foram questionados se conseguem utilizar diferentes abordagens de ensino em sala de aula com os estudantes, obtendo-se respostas bem divididas, conforme mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6: Utilização de diferentes abordagens de ensino em da sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que mais de 35% dos respondentes conseguem abordar diferentes metodologias de ensino com seus estudantes, enquanto parcela igual afirma discordar dessa informação. Segundo Gardner (1995), as abordagens de ensino devem ser variadas e adaptadas às diferentes formas de inteligência que os alunos apresentam, como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essa perspectiva rompe com a ideia de uma inteligência única e padronizada, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Nesse sentido, diversificar metodologias não é apenas uma escolha didática, mas uma necessidade para garantir o acesso equitativo e inclusivo ao conhecimento.

Nessa perspectiva, os princípios do DUA reforçam que o planejamento pedagógico deve considerar, desde o início, a diversidade presente na sala de aula, oferecendo múltiplas formas de representação do conteúdo, de ação e expressão dos estudantes e de engajamento no processo de aprendizagem. Essa abordagem busca antecipar barreiras à aprendizagem e estruturar currículos, métodos e materiais de forma acessível a todos os estudantes, e não apenas ao PAEE.

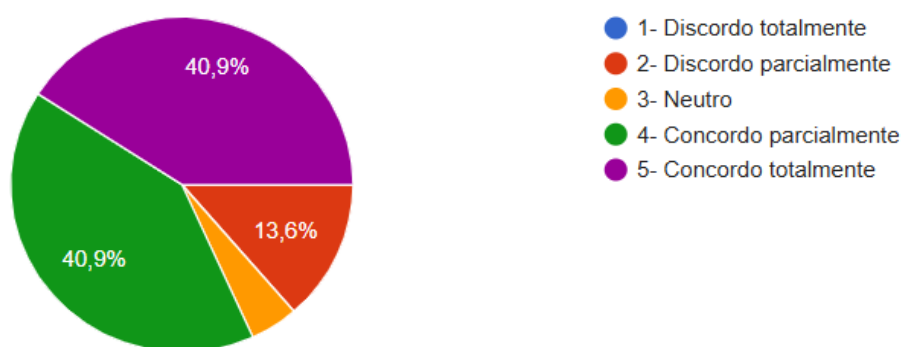
Assim, o DUA desloca a lógica de adaptações individuais para um planejamento universal, nas quais as estratégias pedagógicas são pensadas para beneficiar toda a turma, favorecendo a participação e o sentimento de pertencimento dos estudantes no ambiente educacional. Essas práticas ampliam o engajamento e a inclusão entre os estudantes, justamente por oferecerem diferentes formas de interação com o conteúdo e com os colegas (Fleming, 2023; Kelly *et al.*, 2022).

Portanto, esses professores que afirmam não se sentirem capazes de adotar diferentes abordagens de ensino podem apresentar maior predisposição a uma baixa crença de autoeficácia pessoal. Essa percepção também pode estar relacionada ao contexto de atuação do PAPE, no

qual, muitas vezes, há a necessidade de acompanhar ou seguir a metodologia utilizada pelo professor regente da turma. Tal dinâmica pode levar esses profissionais a evitarem a adoção de estratégias diferenciadas, com o intuito de manter a coerência com a condução das aulas e evitar que o estudante atendido seja percebido como “o diferente” em sala de aula.

Ademais, a preocupação em garantir a participação do estudante nas mesmas atividades desenvolvidas pelos demais colegas pode influenciar a percepção desses docentes sobre sua autonomia pedagógica e sobre sua própria capacidade de diversificar metodologias. Atrelado a essa capacidade, a questão Q.4 investigou a crença na capacidade de avaliar a aprendizagem dos estudantes por meio de diferentes metodologias, e mais de 80% dos professores afirmaram serem capazes de realizar essa avaliação, conforme mostra o Gráfico 7, inserido abaixo.

Gráfico 7: Avaliação da aprendizagem por diferentes metodologias



Fonte: Elaborado pela autora.

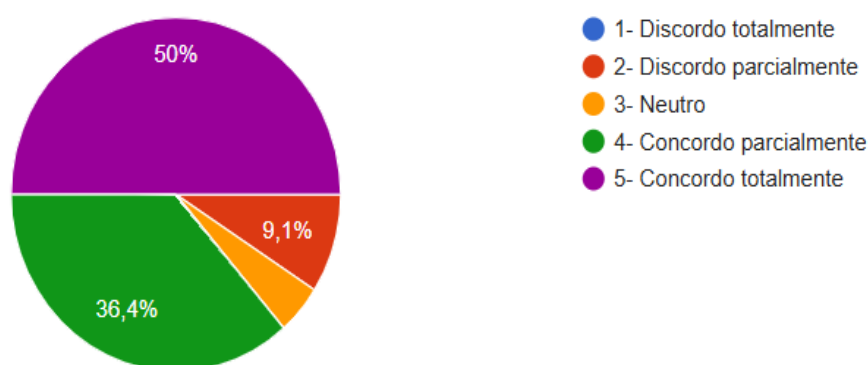
A crença de autoeficácia docente está intrinsecamente relacionada à disposição do professor em diversificar suas metodologias de ensino, adaptando-as aos diferentes contextos e necessidades dos estudantes. De acordo com Bandura (1997), professores com forte senso de autoeficácia tendem a buscar novas estratégias pedagógicas e a confiar na capacidade dos estudantes de aprender, mesmo em situações adversas.

Para Freire (1996), ensinar exige compromisso, escuta e criatividade, o que implica o uso de abordagens metodológicas variadas e coerentes com a realidade dos sujeitos. A prática educativa precisa ser dialogada, problematizada e crítica, considerando ainda os conhecimentos prévios e contextos dos educandos. Entre essas estratégias destacam-se as metodologias ativas e dialógicas, como a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem por projetos, que propõem situações reais e significativas, tornando o estudante protagonista do processo educativo. Dessa forma, o educador desempenha papel mediador, comprometido com uma

educação que não está limitada ao conteúdo formal, mas se converte em ações práticas transformadoras e libertadoras.

A questão Q.5 avaliou a autoeficácia na capacidade de mensurar o desempenho dos estudantes da EE. Cerca de 86% dos docentes respondentes, conforme encontra-se no Gráfico 8 abaixo, afirmaram serem capazes de avaliar tal condição. Hoffman (2014) defende uma avaliação mediadora, centrada no sujeito que aprende e não na simples mensuração de conteúdos fixos. Para ela, a avaliação na EE deve ser contínua, processual e dialógica, atentando-se aos avanços individuais e às condições reais de desenvolvimento do estudante. O professor deve ser capaz de perceber indícios de aprendizagem mesmo quando estes se manifestam de forma não convencional, valorizando o esforço, o progresso e as múltiplas linguagens presentes no processo.

Gráfico 8: Consigo mensurar o desempenho do estudante da EE



Fonte: Elaborado pela autora.

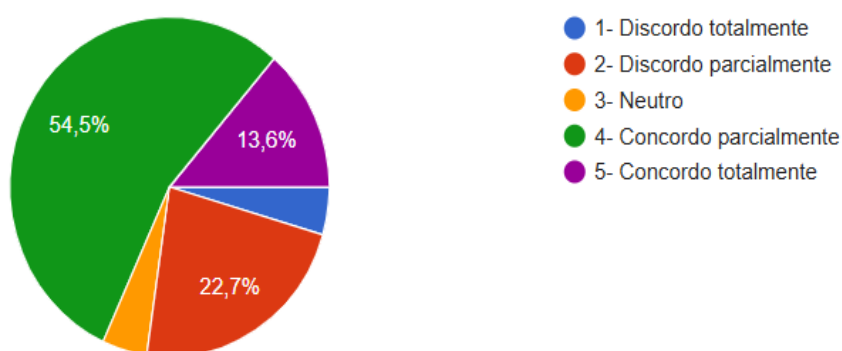
A convergência entre autoeficácia e avaliação mediadora indica que a segurança profissional do docente influencia diretamente na capacidade de interpretar o desempenho de seus estudantes. Um professor inseguro ou despreparado (baixa crença de autoeficácia) tende a se prender a instrumentos padronizados, não aplicando abordagens metodológicas que possam promover maior inclusão.

Para investigar a crença na capacidade de organização e gerenciamento do ambiente de aprendizagem para os estudantes PAEE, foi aplicada a questão Q.6. De modo geral, cada estudante demanda uma condição ambiental única para aprendizagem, o que evita uma sobrecarga sensorial. Assim, ao se considerar a LBI, Lei n.º 13.146/2015, a organização do ambiente e das estratégias de ensino deve ser flexível e adaptada às necessidades individuais de cada estudante (Brasil, 2015b). Nesse sentido, é necessário o PAPE sentir-se confiante o

suficiente para reconhecer a especificidade individual de cada aluno, ter liberdade para implementá-la, bem como atender um número de estudantes condizentes com a aplicação dessa abordagem individualizada. Assim, as percepções que o profissional tem são relevantes para um melhor desempenho do estudante PAEE.

Ao analisar as respostas da questão Q.6 de forma individual, percebe-se que os professores com um maior tempo de experiência responderam concordar totalmente, o que reforça o argumento de Bandura (1997) ao afirmar que as experiências de sucesso acumuladas ao longo do tempo, denominadas experiências de domínio, constituem a principal fonte de fortalecimento da autoeficácia. Dessa maneira, professores com maior tempo de experiência tendem a desenvolver maior segurança para adaptar e gerenciar estratégias de ensino e aprendizagem. Os resultados são mostrados a seguir no Gráfico 9:

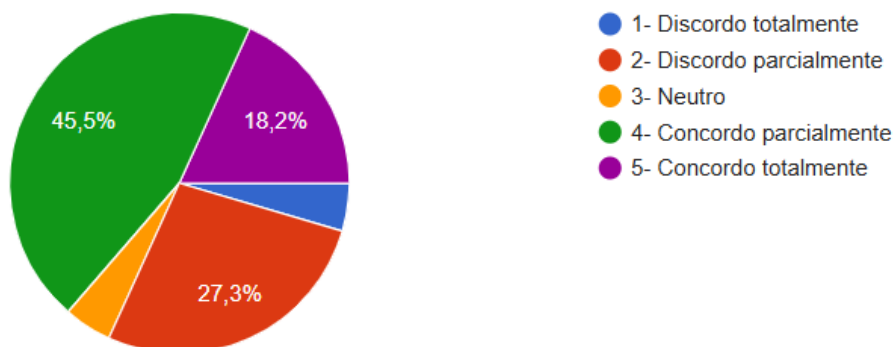
Gráfico 9: Organização e gerenciamento do ambiente de aprendizagem para o PAEE



Fonte: Elaborado pela autora.

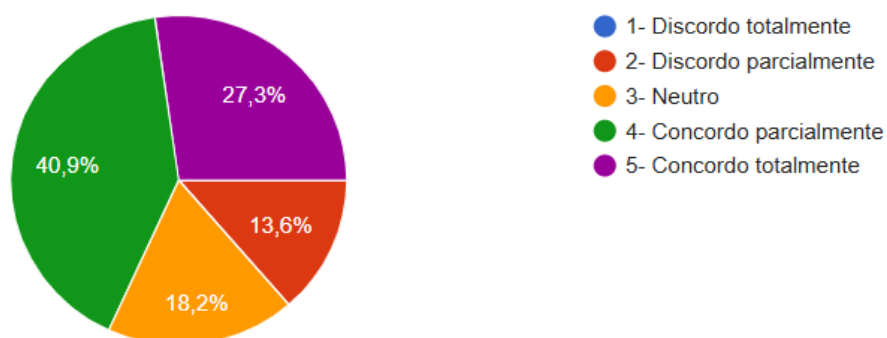
A autoeficácia pessoal em relação ao domínio do conhecimento teórico das disciplinas e sua correlação com a adaptação dos materiais didáticos foi avaliada por meio das questões Q.7 a Q.10. O conhecimento do PAPE em relação à disciplina que realiza a adaptação de material, avaliado pela questão Q.7, mostrou que mais de 63% dos docentes afirmaram concordar com essa capacidade. Paralelamente, a questão Q.8 avaliou a capacidade de usar a linguagem técnica para explicar o conteúdo ao estudante PAEE. Nessa questão, o percentual de professores que afirmam serem capazes aumentou para 65%. O Gráfico 10, referente à questão Q.7, e o Gráfico 11, referente à Q.8, são demonstrados a seguir:

Gráfico 10: Conhecimento sobre as disciplinas que o PAPE realiza adaptação



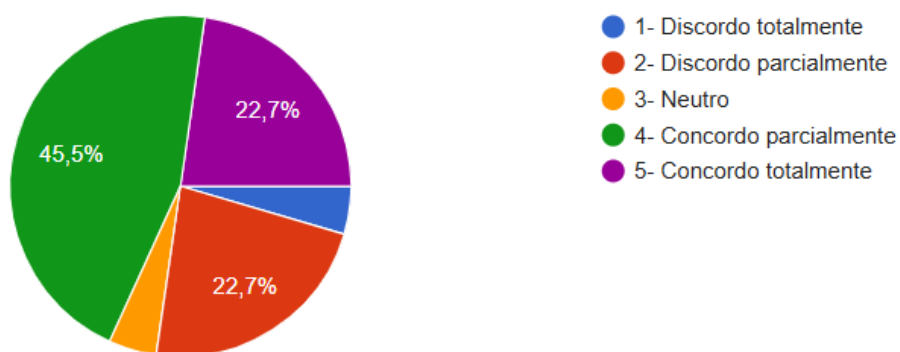
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 11: Utilização de linguagem técnica para explicar o conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora.

Já a questão Q.9, ilustrada pelo Gráfico 12, avaliou a crença do professor em sua capacidade de conhecer as teorias e conceitos básicos de todas as disciplinas que realiza adaptação, uma vez que os PAPes adaptam conteúdo não apenas de sua área de interesse ou de formação, mas de todas as disciplinas as quais o estudante PAEE está matriculado. Nessa questão, o percentual de respostas em sua capacidade aumentou para, aproximadamente, 68%. Este é um número expressivo, que demonstra que, apesar da formação acadêmica dos PAPes ser diversificada, não há comprometimento das crenças em atuar em disciplinas nas quais não possuem habilitação.

Gráfico 12: Conhecimento sobre as teorias e conceitos básicos

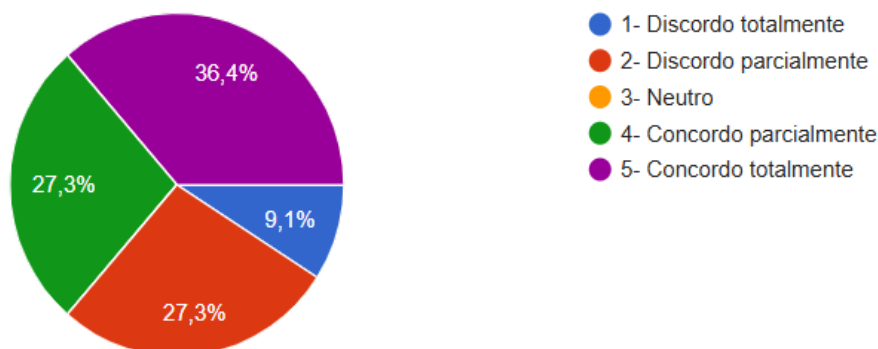
Fonte: Elaborado pela autora.

O domínio dos conceitos teóricos das disciplinas, aliado à capacidade de utilizar a linguagem técnica, constitui um requisito essencial para o trabalho do PAPE na EE. Esse conhecimento não se limita à compreensão do conteúdo em si, mas envolve a habilidade de transformá-lo em propostas acessíveis e significativas aos estudantes. O conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), formulado por Shulman (2013), integra o domínio do conteúdo específico com o saber pedagógico, permitindo ao docente selecionar, organizar e adaptar os conceitos de modo a favorecer a aprendizagem.

Nesse contexto, a adaptação de materiais não representa apenas simplificação, mas resignificação, articulando estratégias metodológicas, recursos de acessibilidade e ajustes linguísticos que garantam a participação de todos os estudantes. Gla e Pletsch (2012) ressaltam ainda que a atuação do PAPE exige tanto competência pedagógica quanto domínio técnico para tornar o currículo inclusivo. Assim, ao mobilizar o CPC, o PAPE fortalece a prática, amplia as oportunidades de aprendizagem e, ao vivenciar resultados positivos, reforça a crença de autoeficácia, essencial para a construção de práticas educativas inclusivas.

A capacidade de adaptar de forma diversificada o conteúdo a ser trabalhado foi mensurado na questão Q.10, na qual se pode inferir que pouco mais da metade dos participantes apresentam essa capacidade. O Gráfico 13 a seguir mostra as respostas obtidas.

Gráfico 13: Capacidade de adaptar o conteúdo

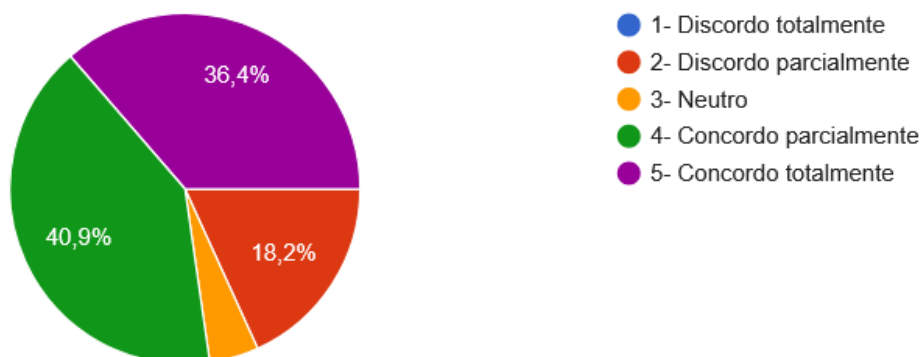


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados obtidos evidenciam que a adaptação de atividades e conteúdos constitui um elemento central na prática pedagógica voltada à inclusão, sendo frequentemente associada à tentativa de garantir o acesso dos estudantes ao currículo comum. Observa-se que os participantes reconhecem a necessidade de diversificar estratégias, recursos e formas de apresentação dos conteúdos, de modo a atender às diferentes demandas de aprendizagem presentes na sala de aula.

No entanto, os resultados também indicam que essa adaptação, em alguns casos, ainda é compreendida de forma restrita, sendo vinculada à simplificação de tarefas, o que pode limitar o potencial de promoção de uma aprendizagem significativa. Desse modo, a literatura aponta que a adaptação curricular deve envolver a reorganização intencional das práticas pedagógicas, considerando múltiplas formas de mediação do conhecimento (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

A confiança do PAPE em relação à retomada dos conteúdos já adaptados anteriormente com o objetivo de melhorar a prática pedagógica (questão Q.11) mostra que mais de 75% dos profissionais afirmaram concordar com essa retomada, conforme demonstra o **Erro! Fonte de referência não encontrada.** a seguir.

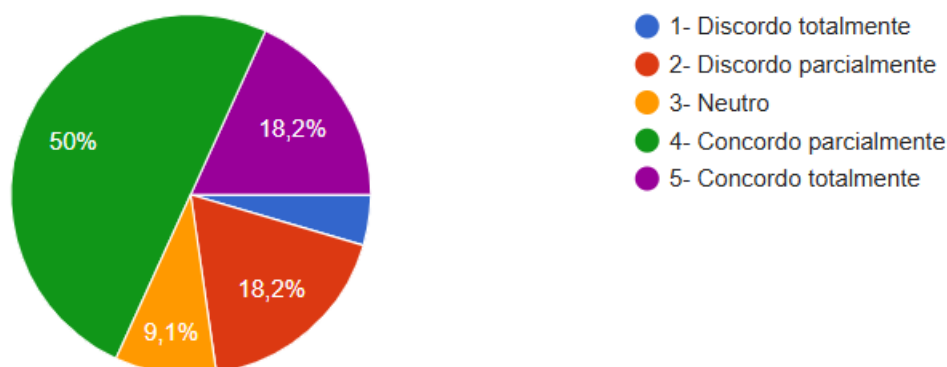
Gráfico 14: Confiança em retomar os conteúdos já adaptados

Fonte: Elaborado pela autora.

A retomada de conteúdos já adaptados constitui uma estratégia fundamental para o aprimoramento da prática pedagógica na EE. Esse processo permite ao professor avaliar a efetividade das adaptações realizadas, identificar possíveis lacunas de aprendizagem e promover ajustes que tornem o material cada vez mais acessível e significativo para os estudantes. Segundo Bandura (1997), a percepção de êxito em experiências anteriores fortalece a crença de autoeficácia docente, incentivando práticas inovadoras, além de contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo dos PAPes, consolidando uma educação mais inclusiva e eficaz.

A questão Q.12 buscou avaliar o conhecimento do PAPE em selecionar abordagens de ensino eficazes para orientar o pensamento e a aprendizagem dos estudantes da EE em todas as disciplinas. Dentre as respostas obtidas, 15 docentes afirmaram concordar com essa capacidade (sendo 11 parcialmente e 4 totalmente), 2 permaneceram neutros e 5 profissionais afirmaram discordar dessa capacidade. Ao comparar essa questão com o tempo de experiência acadêmico, percebeu-se que, dentre os 4 profissionais que responderam concordar totalmente, 3 docentes estão com mais tempo de experiência (P5, P8 e P22). O Gráfico 15 a seguir ilustra as respostas obtidas.

Gráfico 15: Orientação sobre o pensamento e a aprendizagem dos estudantes PAEE

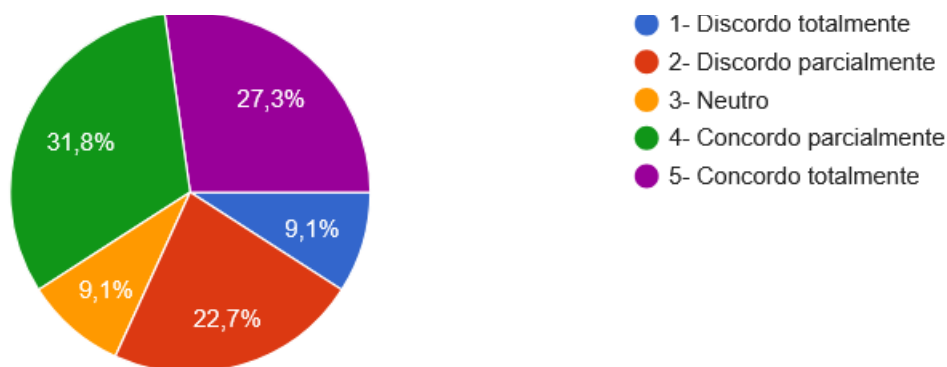


Fonte: Elaborado pela autora.

A capacidade de selecionar abordagens de ensino eficazes para orientar o pensamento e a aprendizagem dos estudantes da EE em todas as disciplinas está diretamente vinculada à crença de autoeficácia docente. Para Pajares (1996), quanto maior a confiança do professor em sua própria capacidade, maior sua disposição para inovar, flexibilizar e diversificar estratégias de ensino, favorecendo práticas inclusivas e efetivas. Além disso, Glat e Pletsch (2012) reconhecem que o tempo de experiência docente contribui significativamente para o aumento dessa crença, desenvolvendo nos professores mais experientes uma maior capacidade de identificar estratégias e ajustar continuamente suas intervenções.

Por outro lado, a crença do PAPE em relação à adaptação de atividades que desenvolvam o pensamento crítico dos estudantes PAEE foi avaliada na questão Q.13. As respostas ficaram bastante divididas conforme mostra o Gráfico 16 a seguir. Os dois docentes da área de exatas estão nos 31,8% que afirmam concordar parcialmente com essa capacidade.

Gráfico 16: Crença na capacidade de desenvolver atividades adequadas que promovam o pensamento crítico dos estudantes

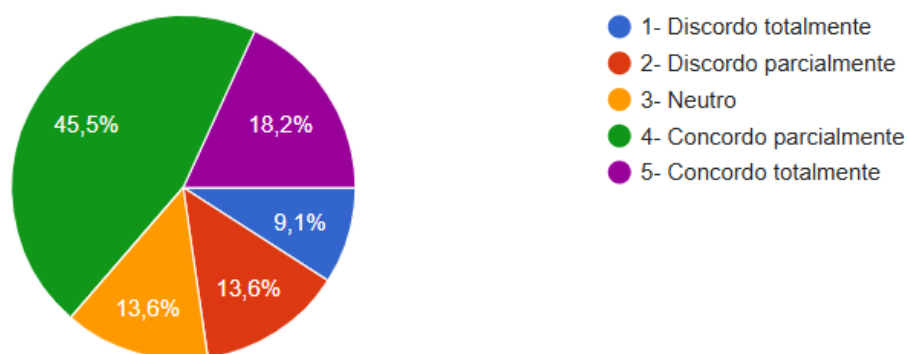


Fonte: Elaborado pela autora.

Promover o pensamento crítico dos estudantes da EE é essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, como análise, avaliação e tomada de decisões. Segundo Glat e Pletsch (2012), a escola inclusiva deve proporcionar oportunidades que desafiem os estudantes a refletir sobre conteúdos e situações, estimulando autonomia e senso crítico. Adicionalmente, Mantoan e Prieto (2006) enfatizam que práticas pedagógicas que incentivam a problematização e a reflexão contribuem para que os estudantes não apenas reproduzam informações, mas construam conhecimento de forma significativa, favorecendo a inclusão plena e a formação integral.

De modo semelhante, a questão Q.14 também apresentou opiniões divergentes em relação à crença do PAPE em desenvolver exercícios que trabalham a aprendizagem efetiva dos estudantes da EE sobre os conteúdos das disciplinas. Apesar da amplitude de respostas, mais de 60% dos docentes afirmam possuírem essa competência. Em contrapartida, aproximadamente 20% dos sujeitos respondentes afirmam ter uma baixa eficácia em relação a essa capacidade. O Gráfico 17 a seguir mostra esses resultados.

Gráfico 17: Desenvolvimento de exercícios que trabalham a aprendizagem efetiva dos estudantes da EE



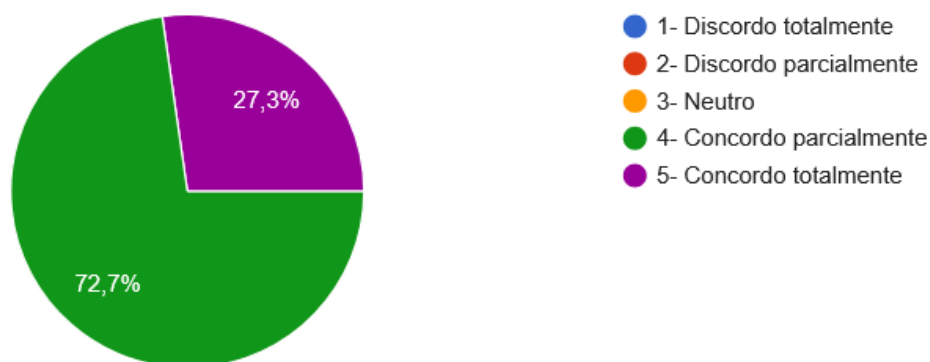
Fonte: Elaborado pela autora.

Bandura (1997) afirma que professores com baixa autoeficácia tendem a perceber como limitadas as habilidades para planejar, adaptar ou desenvolver exercícios que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

Pessoas que duvidam de suas capacidades evitam tarefas desafiadoras, pois as veem como ameaças pessoais. Quando se deparam com dificuldades, reduzem seus esforços e desistem rapidamente. Já aqueles que confiam em sua eficácia enfrentam as tarefas desafiadoras como algo a ser dominado, intensificam seus esforços diante das dificuldades e persistem até alcançarem o êxito (Bandura, 1997, p. 39).

A capacidade do PAPE de avaliar o desempenho individual dos estudantes e identificar as técnicas necessárias para melhorar seu rendimento foi estimada por meio da questão Q.15. E, surpreendentemente, nessa questão, conforme mostrado no Gráfico 18, todos os docentes afirmaram concordar em possuir capacidade suficiente para avaliar o desempenho dos estudantes PAEE (16 parcialmente e 6 totalmente). Essa crença é fundamental para conseguir planejar os próximos passos do estudante, melhorando cada vez mais o desempenho, a autonomia e a inclusão efetiva.

Gráfico 18: Capacidade de avaliar o desempenho individual dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

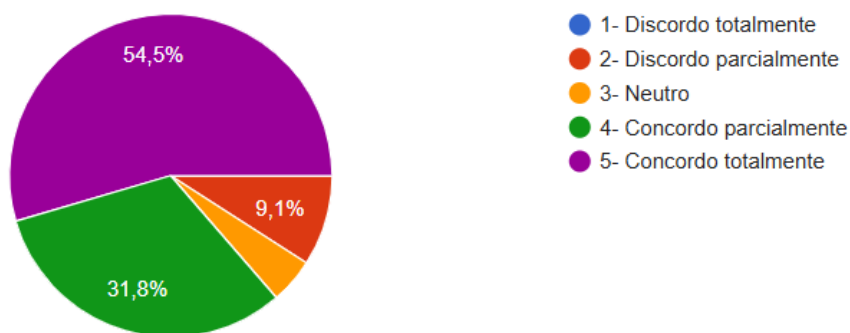
A questão Q.16 traz a aptidão do PAPE para explicar o conceito essencial até que os estudantes aprendam. Para Freire (1996), ensinar exige respeito ao tempo do estudante e disposição para retomar diferentes estratégias até que a aprendizagem se concretize, o que implica uma prática dialógica e comprometida com a inclusão. Nessa mesma direção, Libâneo (1994) enfatiza que o professor deve garantir clareza didática e flexibilidade metodológica, adaptando a linguagem e abordagem às necessidades dos estudantes.

Quando esse esforço resulta em avanços concretos na aprendizagem, o professor vivencia aquilo que Bandura (1997) denomina experiência de domínio, pois fortalece a confiança do docente em sua capacidade de ensinar com eficácia mesmo em contextos desafiadores. Assim, a persistência em explicar e adaptar as práticas de ensino não apenas assegura o direito à aprendizagem, mas também fortalece a construção de uma EI de qualidade.

Ao avaliar as respostas para essa questão, foi observado que mais de 86% dos sujeitos respondentes afirmaram concordar e se sentirem confiantes para explicar até que o estudante entenda. Dentre esse número elevado, encontram-se os dois PAPERs formados na área de exatas.

Outros dois sujeitos de pesquisa responderam discordar parcialmente, o que representa, aproximadamente, 9% da amostra. Os outros quase 5% responderam neutro. No Gráfico 19 a seguir, é possível ver com exatidão as respostas.

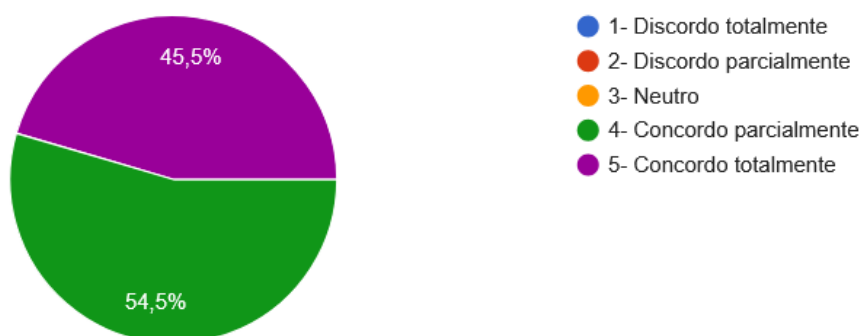
Gráfico 19: Aptidão do PAPE para explicar o conceito essencial até que os estudantes aprendam



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como a questão Q.15, a questão Q.17 – capacidade do docente de identificar a dificuldade do estudante PAEE em compreender os assuntos estudados – apresentou apenas respostas positivas, porém estas se mantiveram bem próximas, conforme apresentado no Gráfico 20.

Gráfico 20: Capacidade de identificar a dificuldade de compreensão do estudante da EE



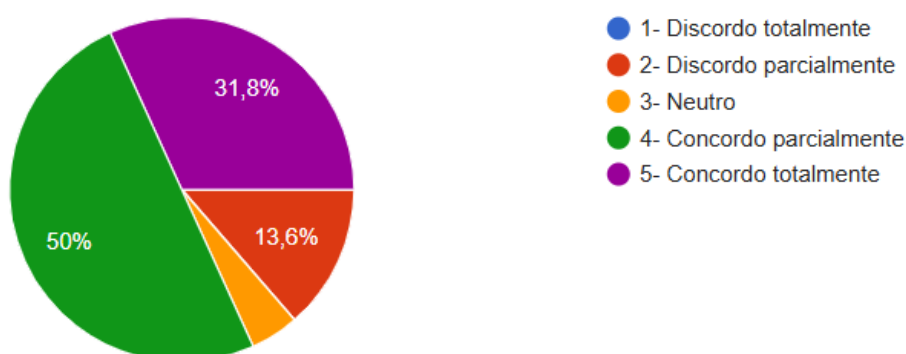
Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse aspecto, o PAPE (P7), afirmou concordar parcialmente, enquanto o professor (P11) afirmou concordar totalmente. A identificação das dificuldades de compreensão dos estudantes da EE constitui um passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Mantoan e Prieto (2006), a efetiva inclusão depende da capacidade do

professor em reconhecer as barreiras que impedem a aprendizagem e reorganizar as estratégias de ensino. Além disso, Carvalho (2016) acrescenta que compreender tanto as limitações quanto as potencialidades dos estudantes é condição indispensável para a elaboração de recursos e materiais adaptados, que favoreçam seu desenvolvimento.

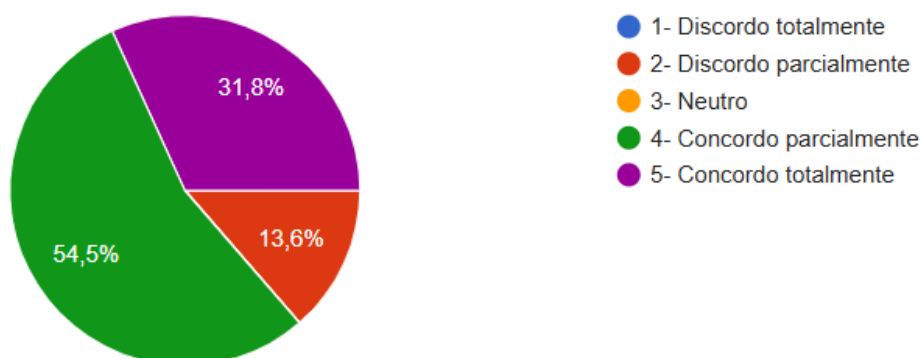
As questões Q.18 e Q.19, ilustradas nos Gráfico 21 e Gráfico 22, respectivamente, avaliaram a crença de autoeficácia dos PAPes em relação ao uso de tecnologias para melhorar as práticas e abordagens de ensino dos estudantes PAEE. Em ambas as questões, os resultados acima de 80% dos sujeitos respondentes foram obtidos. Os PAPes afirmaram ser capazes e se sentirem confiantes em utilizar tais ferramentas nas práticas pedagógicas.

Gráfico 21: Capacidade de utilizar tecnologias para melhorar a abordagem de ensino dos conteúdos



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 22: Capacidade de utilizar ferramentas tecnológicas para auxiliar nas práticas de ensino

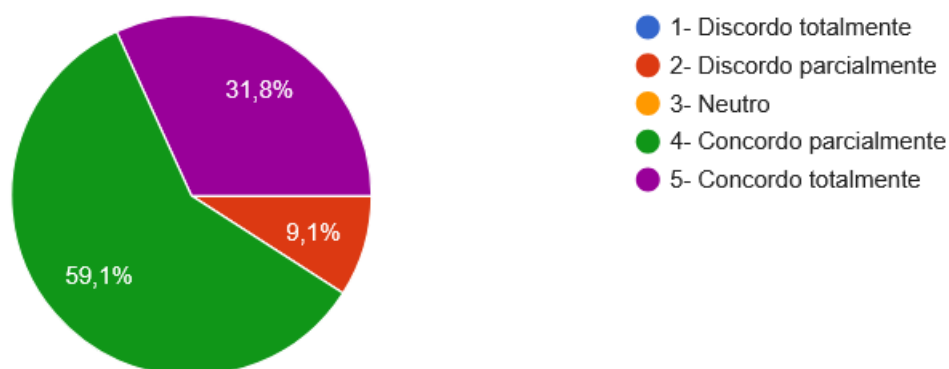


Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Mantoan e Prieto (2006), a tecnologia, quando integrada ao currículo, possibilita flexibilizações que asseguram a participação de todos os estudantes, respeitando as necessidades e ritmos de aprendizagem. Do mesmo modo, Bacich e Moran (2017) também reconhecem que a incorporação de recursos digitais e interativos pode potencializar a aprendizagem significativa, desde que mediada por práticas pedagógicas planejadas e críticas. Assim, a tecnologia não deve ser entendida apenas como ferramenta de apoio, mas como estratégia pedagógica capaz de transformar o ambiente escolar, garantindo equidade no acesso ao conhecimento e fortalecendo a efetividade das práticas inclusivas.

Além disso, Glat e Pletsch (2012) destacam que as tecnologias assistivas desempenham papel fundamental ao favorecer a autonomia, a comunicação e a interação de estudantes com deficiência, constituindo-se como recursos de acessibilidade que ampliam as possibilidades de inclusão. Nesse aspecto, a questão Q.20 teve por objetivo mensurar o quão confiante os PAPes se sentem em relação à utilização de tais tecnologias. De forma surpreendente, 20 docentes, o que representa mais de 90% do público, afirmam serem capazes de auxiliar o estudante em práticas educacionais envolvendo tecnologias assistivas, conforme mostra o Gráfico 23.

Gráfico 23: Utilização de práticas educacionais envolvendo tecnologias assistivas



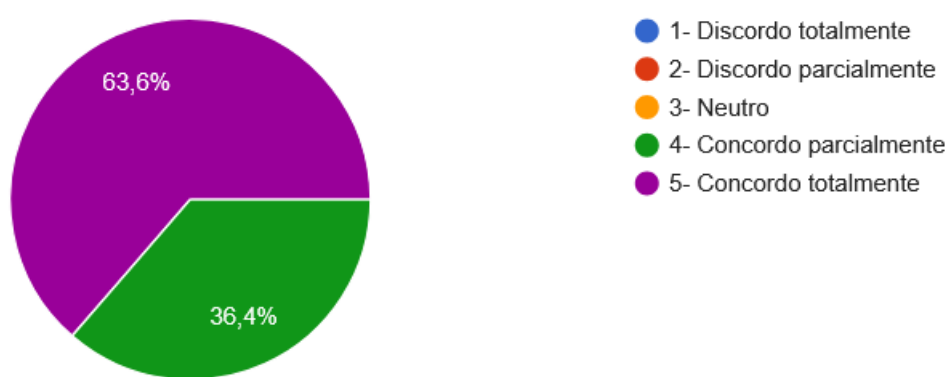
Fonte: Elaborado pela autora.

As questões Q.21, Q.22 e Q.24 trazem considerações acerca da crença de autoeficácia pessoal dos PAPes em relação ao trabalho colaborativo com outros profissionais que atendem os estudantes PAEE. Dentre esses profissionais, encontram-se: professores regentes da turma, psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos, coordenação pedagógica, entre outros. Essa parceria é fundamental para um melhor desempenho do estudante. Assim como destacado por Lopes e Mendes (2023), o processo inclusivo deve ser entendido como resultado de uma rede de apoio que envolva não apenas os educadores, mas também os profissionais da saúde, garantindo intervenções mais completas e eficazes. Carvalho (2016) complementa ao enfatizar que a

cooperação entre esses profissionais possibilita identificar com maior precisão as dificuldades de aprendizagem e propor estratégias adequadas, fortalecendo a prática inclusiva e assegurando o direito à educação de qualidade para todos.

Por outro lado, a crença do PAPE em sua capacidade de planejar de forma conjunta estratégias de ensino inclusivo foi avaliada pela questão Q.21. Destaca-se que mais de 63% dos docentes responderam positivamente, concordando totalmente com essa possibilidade, conforme mostrado no Gráfico 24.

Gráfico 24: Capacidade dos PAPE de colaborar com outros docentes para planejar estratégias de ensino inclusivo



Fonte: Elaborado pela autora.

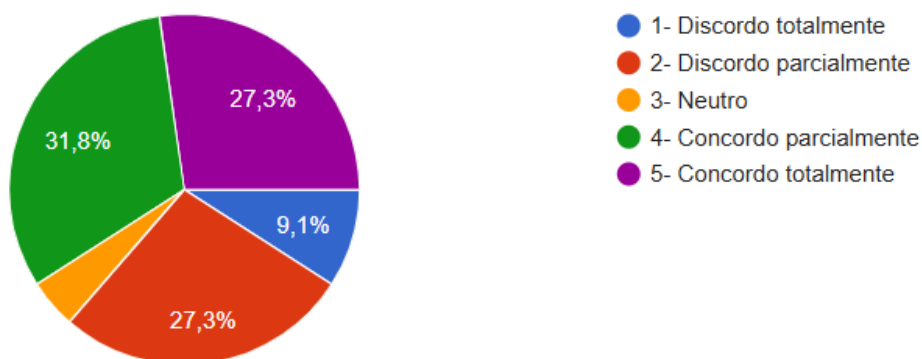
Apesar dos docentes PAPERs apresentarem uma crença de autoeficácia elevada, quanto ao planejamento pedagógico estratégico e ao desenvolvimento de metodologias, o contexto cotidiano mostra que essa parceria, muitas vezes, pode não atingir sua plenitude. Silva, Peres e Przylepa (2020) destacam, em seu estudo sobre a relação entre professores apoio e regentes, que o bom relacionamento entre os profissionais é importante para o desenvolvimento qualitativo e inclusivo da educação, de modo que as parcerias entre estes contribuem para o desenvolvimento das práticas inclusivas. Possivelmente a estrutura de organização das salas, composta por dois docentes ocupando cargos diferentes no mesmo ambiente educacional, gera diferenças hierárquicas que extrapolam os limites da sala até as coordenações e direções, limitando a atuação e um diálogo equitativo.

Conclusões semelhantes foram elucidadas por Glat e Pletsch (2012) ao destacarem a dificuldade de estabelecer uma parceria que permita o diálogo e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Além disso, é necessário destacar que o questionário mostrou uma falha no contexto de elucidar se a crença de autoeficácia dos professores em conduzir parcerias se

concretiza em ações de trabalho colaborativo com os professores regentes e demais profissionais do ambiente escolar.

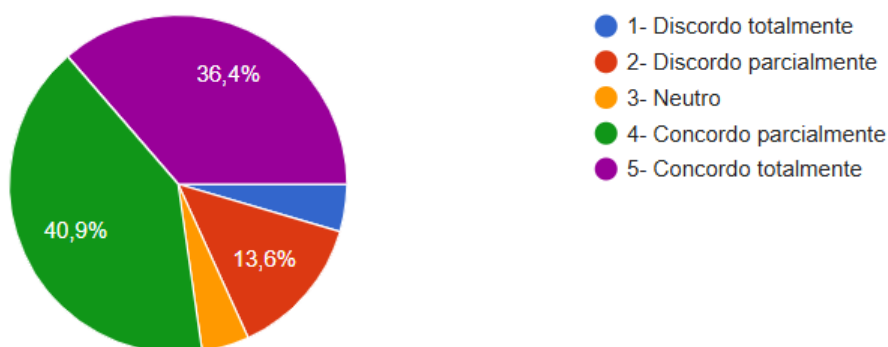
Em contrapartida, as questões Q.22 e Q.24 eram bem próximas. Enquanto a Q.22 avaliou a crença do PAPE em apoiar o estudante em relação à articulação com os profissionais que os atende nas clínicas multiprofissionais, a questão Q.24 avaliou a crença em relação à promoção da aprendizagem desses estudantes. Enquanto na primeira questão, ilustrada no Gráfico 25, foi observada grande variabilidade, com mais de 59% dos docentes afirmando terem sua crença elevada e 36% discordando, a segunda questão, mostrada no Gráfico 26, apresentou tendência com mais de 70% dos professores demonstrando elevada crença de autoeficácia.

Gráfico 25: Articulação das ações do PAPE com outros profissionais



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 26: Colaboração com demais profissionais que atendem o estudante PAEE



Fonte: Elaborado pela autora.

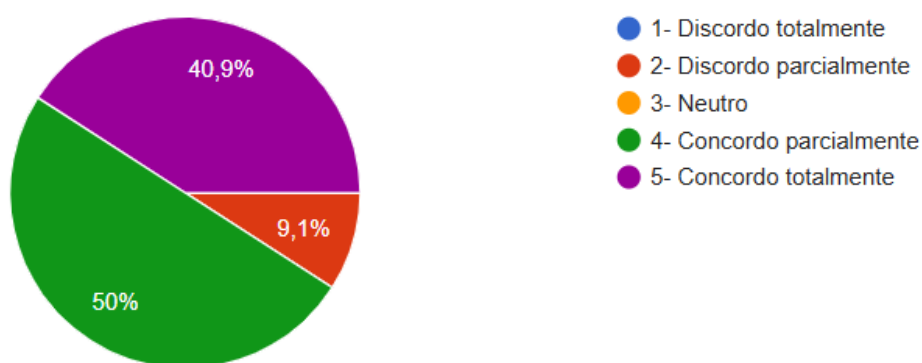
De modo geral, os docentes que apresentaram opiniões discordantes relatam diferenças significativas do ambiente terapêutico, aos quais os estudantes PAEE são submetidos durante seus atendimentos do ambiente escolar. Além disso, no ambiente terapêutico, o estudante é

atendido de forma individual, em ambiente adequado (controlado), com recursos destinados àquele estudante e durante um pequeno intervalo de tempo, ao contrário do ambiente escolar em que o PAPE, muitas vezes, não tem apenas um estudante para atendimento, fica durante o período de quatro horas em um espaço muito diversificado, com diversos estímulos, ruídos e interações.

A questão Q.23 avaliou a relação da crença com a capacidade de criar estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais dos estudantes PAEE. Para Iaochite *et al.* (2019), tais estratégias devem valorizar as potencialidades de cada estudante, assegurando condições de aprendizagem equitativas.

Nesse sentido, consoante Gráfico 27, mais de 90% dos docentes possuem a crença elevada. No entanto, possuir essa crença é diferente de aplicá-la na realidade cotidiana. É preciso construir protocolos considerando as características e potencialidades de cada estudante, criando ambientes acessíveis para todas as pessoas. Para isso, é necessário um trabalho colaborativo entre professor regente e PAPE. Entretanto, no contexto atual dos PAPEs, da Rede Municipal de Dourados-MS, a realidade enfrentada tem contribuído para impedir essa questão.

Gráfico 27: Capacidade de criar estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais dos estudantes PAEE



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Pajares e Olaz (2008), um indivíduo pode se sentir capaz, mas não fazer nada porque se sente impedido por limitações reais ou imaginárias. Assim, pessoas muito autoeficazes podem decidir não se comportar de acordo com suas crenças, pois não têm incentivo para fazê-lo. Na definição regimental do cargo PAPE, não foi prevista a hora-atividade necessária para o planejamento e preparo dos materiais adaptados. Adicionalmente,

com o aumento do número de laudos, é pouco provável o docente atender apenas a demanda de um estudante para seu acompanhamento. Dessa forma, apesar do elevado percentual de respostas, uma inclusão efetiva pode não estar sendo alcançada, de modo que a mensuração da crença de autoeficácia nessa questão pode não corresponder à realidade.

A elaboração de protocolos e estratégias individualizadas para estudantes da EE encontra respaldo legalmente na LBI, que assegura o direito à educação em igualdade de condições, com garantia de recursos e adaptações necessárias. O art. n.º 27, da referida lei, estabelece que a educação deve considerar as características, interesses e necessidades de aprendizagem da pessoa com deficiência, enquanto o art. n.º 28 reforça a obrigação de adotar medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes (Brasil, 2015b).

Enquanto nas questões Q.1 a Q.24 foi estudada a fonte de eficácia da experiência pessoal, as questões Q.25 a Q.27, de caráter discursivo, tiveram por objetivo avaliar as outras três fontes de eficácia teorizadas por Bandura (1997). A questão Q.25 buscou relacionar a experiência vicária com a experiência docente dos PAPes.

Nesse sentido, seis docentes (P4, P10, P12, P16, P21 e P22) relataram não observar correlação entre a cooperação entre profissionais em benefício da sua crença de autoeficácia. Parte desses docentes possui experiência prévia relatada de 1 a 4 anos. Dessa maneira, a falta de experiência no cargo pode influenciar diretamente o desempenho de suas atividades e estabelecimento de trabalhos colaborativos. Além disso, as barreiras impostas pela relação entre professores regentes e PAPE também pode exercer influência significativa, como relatado pelo docente (P6): “Muitos profissionais banalizam a profissão do professor de apoio pedagógico. Outros profissionais fingem que não existimos em sala de aula, ignorando até mesmo o aluno público-alvo da educação especial”.

Adicionalmente, o professor P22, que apresenta elevada experiência, também respondeu não observar benefícios para crença de autoeficácia mediante trabalhos colaborativos. Isso pode também corroborar a dificuldade da relação entre os diferentes profissionais que atuam na formação do estudante PAEE.

Por outro lado, os PAPes P1, P2, P9 e P18 afirmaram que a observação e as colaborações com professores regentes foram fundamentais para elevarem a crença de autoeficácia. O docente P1 afirmou que, para obter um retorno sobre as adaptações das atividades, precisa pedir. Porém, nas avaliações, costuma receber maiores contribuições dos regentes. Essas

contribuições fortalecem os laços, bem como aumentam a confiança do PAPE em realizar um trabalho de excelência, buscando atender as especificidades do estudante PAEE.

Já o docente P2 afirmou sentir sua crença de autoeficácia se elevar quando a docente de Ciências utilizou seu material adaptado para explicar o conteúdo para toda a turma. Paralelamente, o docente P9 apontou que as observações de diversas metodologias de alfabetização contribuíram para os recursos didáticos que utiliza em sala de aula com o estudante que atende. Por fim, o docente P18 salientou que a parceria que apresenta com a regente da sua turma é sinônimo de confiança em seu trabalho e que ela sempre busca sua opinião sobre o desempenho do estudante atendido: “Trabalho com uma professora Regente que confia no meu trabalho e busca opiniões sobre o que seria melhor para melhor compreensão dos estudantes PAEE”.

Alguns docentes relataram o exemplo da parceria existente entre sala de recursos, sala de aula e equipe médica multiprofissional como um ponto fundamental para elevação da crença e confiança do PAPE. Os docentes P3, P7 e P8 descreveram como essas articulações ajudaram na adaptação e escolha dos materiais mais adequados para os estudantes. Os depoimentos desses docentes estão descritos a seguir:

Psicólogo de fora da sala de aula ou escola já me passou dicas de como agir com o meu aluno (P3).

Articulação com psicológicos nós dois últimos anos foram fundamentais na adaptação dos estudantes que atendo pois tinham laudo de TAG associados ao TEA (P7).

Reuniões com terapeutas que atendem os PAEE colaboram para um trabalho mais significativo (P8).

Mendes (2010), Mantoan e Prieto (2006) e Glat e Pletsch (2012) ressaltam que a atuação colaborativa e interdisciplinar é condição indispensável para a garantia de processos de inclusão escolar efetivos, uma vez que a complexidade das demandas dos estudantes PAEE transcende o trabalho exclusivo do professor e exige a integração de diferentes áreas do conhecimento. Porém, sabe-se que essa articulação é restrita a alguns estudantes devido a, principalmente, condições financeiras. Embora o Sistema Único de Saúde (SUS) trabalhe com essas modalidades, a fila de espera é bem elevada, o que acaba prejudicando o estudante. Atrelado ao SUS, os planos de saúde também estão com demandas saturadas devido ao aumento do número de laudos (Cunha *et al.*, 2025).

Simultaneamente, os docentes P14, P17 e P19 reportaram o exemplo da parceria entre o PAPE e a SRM como peças fundamentais para o aumento da crença dos professores, bem como os documentos do estudante que ficam arquivados nas pastas como pontos fundamentais

para entender melhor o contexto de inserção do estudante. Atrélada à observação da SRM e uma parceria com uma terapeuta, a docente P20 exemplificou como a experiência vicária proposta por Bandura (1997) foi fundamental para moldar a profissional que é hoje. A seguir é apresentado o relato da docente:

Ao longo da minha trajetória como professora, especialmente atuando com estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE), a observação de outros profissionais tem sido uma fonte constante de inspiração e aprendizado. Um momento marcante foi quando acompanhei o trabalho de uma professora de AEE que utilizava recursos de tecnologia assistiva com um aluno não verbal. Observar como ela organizava atividades personalizadas e respeitava o tempo de resposta do estudante me fez acreditar ainda mais na importância da escuta sensível e da individualização do ensino. Outro exemplo foi a parceria com uma terapeuta ocupacional durante uma formação continuada. Ela demonstrou estratégias de organização espacial e sensorial que, quando apliquei em sala, contribuíram significativamente para a melhora da concentração e participação de um aluno autista com dificuldade de regulação sensorial. Ver os resultados positivos reforçou minha crença de que, com o apoio e troca entre profissionais, posso sim contribuir de forma significativa para o desenvolvimento desses estudantes. Esses momentos me mostraram que o trabalho colaborativo e a observação atenta de boas práticas ampliam minhas possibilidades de atuação e fortalecem minha confiança como educadora inclusiva (P20).

Esse relato de experiência corrobora o que a literatura apresenta. De acordo com Bandura (1997), ao observar colegas ou formadores experientes aplicando metodologias de ensino, estratégias de manejo de sala de aula ou recursos pedagógicos inclusivos, o docente em formação também pode construir a crença de que é capaz de reproduzir tais práticas em sua realidade.

Complementarmente, os docentes P11 e P15 relataram utilizar a observação da adaptação de outros profissionais PAPE para o enriquecimento e amadurecimento do seu material pedagógico. Os docentes que se espelham em profissionais da mesma área de atuação (PAPEs) podem apresentar maior crença autoeficácia associada à experiência vicária, pois vivenciam situações cotidianas semelhantes. Pessoas que não possuem certeza de suas próprias capacidades ou quando possuem pouca experiência anterior tornam-se mais sensíveis à experiência vicária (Pajares; Olaz, 2008).

Embora ampla maioria dos docentes tenha respondido positivamente, o que remete a um aumento da crença de autoeficácia a partir da observação da experiência vicária, o docente P5 respondeu negativamente, afirmando o seguinte: “Uma coordenadora da escola onde atuo me disse que nada vale minhas formações”.

Embora o docente P5 possivelmente não tenha compreendido corretamente a questão anterior, sua resposta corrobora a segunda questão discursiva, que aborda sobre a persuasão

social, concebida por Bandura (1997) como uma das quatro fontes de autoeficácia. Ela refere-se ao impacto que os encorajamentos, *feedbacks* e avaliações emitidos por outras pessoas exercem sobre as crenças individuais de capacidade (Bandura, 1997).

Quando docentes, colegas de trabalho ou gestores transmitem mensagens positivas de confiança, os indivíduos tendem a acreditar que possuem recursos suficientes para enfrentar desafios, aumentando a probabilidade de esforço e persistência. Dessa forma, ao avaliar as respostas para essa questão, de forma abrangente, é possível afirmar que a grande maioria dos PAPes gosta de receber esses pareceres e se sentem mais encorajados quando esse retorno vem de profissionais de outros segmentos e de forma positiva. Os persuasores desempenham importante papel no desenvolvimento das crenças de um indivíduo, de modo que persuasões positivas podem fortalecer a percepção de competência, enquanto as negativas podem atuar frustrando e diminuindo a resistência diante dos desafios e, conseqüentemente, a crença de autoeficácia (Pajares; Olaz, 2008).

O docente P1, nessa referida questão, demonstrou apresentar uma elevada crença de autoeficácia ao referir não sentir necessidade de receber *feedback* para saber que está exercendo um bom trabalho. Além disso, de acordo com o supracitado professor, quando recebe elogios por parte dos regentes da turma “se sente muito bem”. Somada a essa fala, PAPes como o P2 e P3 reforçam a ideia de que, quando o elogio vem de alguém que está envolvido com o estudante PAEE, tendem a “serem muito bem-vindos”. Paralelamente, o docente P4 ressaltou que a troca de experiências e esses retornos enriquecem o relatório e amplia as metodologias utilizadas.

Por outro lado, a questão analisada também obteve respostas de docentes que afirmam não vivenciar essa experiência, como é o caso dos PAPes P6, P7, P10, P16, P17 e P22) Testemunhos como o redigido pelo docente P7 reforçam a realidade de alguns PAPes, inúmeras vezes negligenciados e que não conseguem de fato exercerem seu papel fundamental no ambiente escolar.

Falta visibilidade dentro das unidades de que somos elo fundamental dentro da escola para um trabalho inclusivo. Por vezes somos vistos como estagiários, cuidadores ou invisíveis dentro das unidades escolares só notam nossas faltas porque nesses momentos os alunos “dão trabalho” (P7).

Por serem profissionais com nível de formação especializada, minimamente *lato sensu*, muitos docentes regentes consideram os PAPes como concorrentes ou um profissional que irá julgar e arbitrar sua atuação. Dessa forma, a categoria é menosprezada e subjetivada como o “professor apoio/assistente da sala”, não o PAPE definido pela legislação. Esse olhar prejudica

não só o estudante PAEE, mas também a relação entre os profissionais e, consequentemente, a crença de autoeficácia.

Em contraponto, docentes como o P2 e P4 afirmaram que elogios no conselho de classe, em que todos os docentes e coordenadores estão reunidos, bem como a troca de experiência, enriquece o repertório e amplia as metodologias. Além disso, reuniões com equipe multiprofissional para repasses dos avanços do estudante, além de elogios dos colegas de área alavancam a crença em suas próprias capacidades, motivando cada vez mais o docente a buscar por melhorias. Essas falas são reforçadas pelos comentários analisados dos docentes P4, P5, P8, P9, P11, P12 e P15.

Já a docente P14 apresenta levantamentos sobre a formação continuada e como ela, quando executada pelo corpo acadêmico da escola, traz benefícios:

Considero de suma importância quando o ocorrem palestras nas formações continuadas, sendo abordados pelos coordenadores, diretores e de outros colegas, frisando as pautas da educação especial, direitos que precisam ser assegurados e trocas de experiências (P14).

As formações continuadas são especialmente relevantes, uma vez que fornecem subsídios para diferenciação pedagógica, uso de tecnologias assistivas e práticas inclusivas, fortalecendo a confiança do professor em sua atuação (Glat; Pletsch, 2012; Mantoan; Prieto, 2006). Ao participarem de cursos, oficinas e grupos de estudo, os docentes não apenas ampliam seu repertório metodológico, mas também se percebem capazes de enfrentar desafios cotidianos.

O parecer dado ao PAPE, proveniente da SRM, traz benefícios bem relevantes, como o apresentado a seguir pelo docente P18:

Quando encaminho as atividades para a pessoa responsável pela SRM e na devolutiva há poucas (ou nenhuma) considerações, percebo que estou no caminho certo. Quando vejo avanços na leitura, escrita, interpretação e maior compreensão de conceitos matemáticos, também consigo enxergar que as estratégias de ensino estão dando certo e que tenho capacidade de atuar como professora apoio, apesar de todas as dificuldades do cargo (P18).

Como PAPE, é possível perceber diariamente que a docente do AEE, responsável pela SRM, pode agregar significativamente nas atitudes do PAPE por meio de *feedback*. Entretanto, devido à alta demanda do profissional da SRM, não há tempo hábil para analisar as atividades que o PAPE adapta para o estudante PAEE, bem como não consegue reunir-se periodicamente com os docentes. Assim, geralmente, o procedimento adotado simplifica-se em sugestões

acerca do relatório semestral do estudante PAEE, que aborda as evoluções que o estudante apresentou, assim como os próximos avanços esperados. Esta é uma etapa, que, corriqueiramente, ocorre também *feedbacks* provenientes da coordenação pedagógica, que necessita assinar o relatório descritivo do estudante com o PAPE como termo de ciência do progresso estudantil do PAEE.

O docente P19 expõe em sua fala a marcante frase: “Quando existe de fato uma reunião”. Essa fala reforça o que o docente P7 afirmou sobre a visibilidade, sobre a importância de serem considerados elos essenciais para o bom desenvolvimento do estudante. Quando é efetivada a parceria entre a escola e a equipe multiprofissional, havendo contribuições mútuas, os profissionais tendem a se sentirem mais qualificados e preparados para as adaptações exigidas; portanto, há maiores chances de se atingir o objetivo desejado.

Assim como na pergunta anterior, a docente P20 trouxe relatos da sua experiência, que corroboram uma elevada crença de autoeficácia partindo da fonte da persuasão social. A resposta fornecida pela docente pode ser conferida a seguir:

O feedback de outros profissionais tem um papel fundamental no fortalecimento da minha autoconfiança e na reafirmação da minha capacidade de atuar com estudantes PAEE. Um exemplo marcante foi quando uma coordenadora pedagógica elogiou minha abordagem com um aluno autista, destacando minha paciência, sensibilidade e capacidade de adaptação das atividades. Esse reconhecimento me encorajou a continuar investindo em estratégias diferenciadas e me mostrou que estava no caminho certo. Também tive a oportunidade de receber feedback positivo de uma psicopedagoga que acompanhava um estudante com deficiência intelectual. Ela comentou que as atividades que preparei estavam alinhadas com os objetivos do plano terapêutico e que isso estava contribuindo para avanços importantes na aprendizagem e na autoestima do aluno. Isso reforçou minha percepção de que o trabalho colaborativo e interdisciplinar é essencial e que minha atuação pode, de fato, fazer a diferença. Essas opiniões, vindas de profissionais que admiro e respeito, foram decisivas para fortalecer minha crença na minha capacidade de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade (P20).

Por fim, o docente P21 afirmou que os *feedbacks* podem gerar aspectos positivos, mas também negativos. Os aspectos são negativos quando geram dúvidas no profissional em relação à escolha do método, da atividade a ser utilizada ou mesmo quando trazem um sentimento de comparação, conforme o próprio docente afirmou: “Se tal profissional faz tal coisa e de tal forma, será que eu deveria fazer assim também?!”.

Por vezes, a própria coordenação pedagógica aconselha o PAPE a procurar auxílio com seus semelhantes, instruindo-os a espelhar sua adaptação à daqueles que obtiveram sucesso. Essa ação pode influenciar negativamente, diminuindo a crença do professor em sua capacidade de atender as especificidades dos estudantes PAEE de forma autônoma.

Para encerrar o questionário, a questão Q.27 buscou relacionar os estados fisiológicos propostos com a realidade vivenciada pelo PAPE. Bandura (1997) ressalta que sentimentos de estresse, ansiedade, fadiga ou entusiasmo influenciam diretamente a percepção que o indivíduo tem de sua capacidade de realizar determinadas tarefas.

Em situações de alta pressão, por exemplo, professores que expressam corporalmente sinais de nervosismo ou insegurança podem duvidar de sua competência, reduzindo sua disposição para enfrentar desafios pedagógicos. Por outro lado, quando conseguem manejar tais estados e os interpretam como energia e prontidão, tendem a fortalecer sua crença de eficácia e a persistir diante de obstáculos (Bandura, 1986, 1997).

Nos últimos anos, sentimentos de desvalorização, exaustão e desmotivação têm contribuído significativamente para o adoecimento docente, gerando quadros de ansiedade, depressão, Burnout, entre outras doenças de cunho mental (Marinho; Albuquerque, 2024; Martins, 2025). Apesar de não haver um balanço oficial de afastamentos de PAPE da rede municipal de ensino de Dourados para tratamento psicológico, tem-se observado no cotidiano escolar um elevado número de profissionais nessas condições. Consequentemente, pode-se inferir uma correlação direta da saúde mental com a crença de autoeficácia na adaptação de materiais, bem como na relação com professores regentes, direção e, principalmente, com o estudante PAEE.

Por um erro de execução do Edital do Concurso Público, foi atribuída à classe uma carga horária de 20 horas semanais. Entretanto, o período letivo de trabalho é das 7h às 11h25 e de 13h às 17h25, nos períodos matutino e vespertino, respectivamente. Portanto, há uma extrapolação de 25 minutos diários na carga horária. Além disso, não foi previsto no Edital a hora-atividade para os PAPes, o que tem proporcionado uma exaustão física e mental. Em contrapartida, os docentes regentes estão resguardados sobre a Lei n.º 11.738/2008, que estabelece a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, garantindo a reserva de 1/3 da jornada de trabalho para hora-atividade (Brasil, 2008b).

Ambos os docentes, PAPE e regente, possuem o mesmo registro de cargo na Prefeitura Municipal de Dourados-MS: Profissional do Magistério Municipal; reiterando a existência de duas categorias distintas entre os profissionais da educação. Essa falha regulamentar tem influenciado significativamente no modo de agir dos docentes PAPes, como relatados pelos respondentes P4, P6, P7, P11 e P14. A seguir estão alguns relatos dos PAPes apresentados nas respostas do questionário, elucidando como o estado emocional influencia na sua crença.

A sobrecarga de trabalho, a falta de folga e ansiedade colabora para o estresse e a diminuição do nível de qualidade do ensino, demandas exacerbadas que a família nos impõe também atrapalham (P4).

O esgotamento por não ter um momento de descanso, como os outros profissionais da educação, muitas vezes nos consome, o estresse e insatisfação é oriundo do tratamento que recebemos nessa profissão (P6).

Desmotivado porque somos qualificados e nem temos remuneração adequado nem hora para planejar as atividades individualizadas sobrecarga de trabalho gera desgaste mental (P7).

Influenciam muito, sendo necessário, por diversas vezes, me afastar para controlar os momentos de ansiedade e estresse extremo. Motivos esses que acompanham a árdua tarefa de ser professor de apoio educacional (sem hora atividade e sem o respeito de ser professor) (P11).

Considero de suma importância estar bem fisicamente e mentalmente para conseguir desenvolver um bom trabalho, contudo, na atual conjuntura da rede, infelizmente um professor de apoio pode estar até com cinco estudantes com deficiência, independente das especificidades. Fica humanamente impossível realizar um bom trabalho e assistir a todos em sua plenitude. O atual cenário, com muitos estudantes em sala, sem momento para planejar as atividades, (pois não há o direito da hora atividade, que deveria ser assegurada por lei), são situações que causam crises de ansiedade e insatisfação quanto a atuação profissional. O cenário está crítico, e contribui negativamente para que o professor consiga desenvolver um trabalho com qualidade, pois o corpo e mente falam, e doenças começam a surgir (P14).

O docente P14 abarcou a questão da hora atividade, mas também adentrou em outros dois pontos que também adoecem muitos professores e, conseqüentemente, abaixam sua crença de autoeficácia. O primeiro é o número cada vez mais elevado de estudantes PAEE em uma mesma sala de aula sob a tutela do PAPE, estudantes estes com diferentes tipos de deficiência e necessidade de assistência.

De modo complementar, o segundo motivo é a cobrança das famílias, também relatados pelos docentes P4 e P9, sobre a expectativa de avanços pedagógicos desses estudantes. Como relatado pela docente P14, o cenário está crítico e cada vez mais é necessário que políticas públicas sejam criadas para estabelecer esses limites. Em 1º de julho de 2024, o MEC, por meio da portaria n.º 41, instituiu o grupo de trabalho com a finalidade de discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. Porém, até o presente momento, setembro de 2025, nenhuma decisão se concretizou (Brasil, 2024). A prefeitura de Dourados, juntamente com o Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados-MS (SIMTED) e o grupo de representantes PAPEs, eleito por todos os efetivos nessa função, está se reunindo em busca de uma solução para os erros detectados no Edital do Concurso Público, bem como preencher as lacunas existentes. Mas, assim como o MEC, ainda não foi implementada nenhuma mudança.

Concomitante ao que o docente P14 relatou, os P18 e P19 destacam as contribuições acerca do tratamento recebido no ambiente escolar pelos demais funcionários e como eles impactam diretamente o estado emocional, afetando principalmente o estudante PAEE. Abaixo segue os relatos dos dois docentes:

O trabalho como professora apoio me fez enxergar por uma outra vertente, às vezes, o exercício da função é desanimador, pois dentro da escola somos tratados como subalternos, pessoas que não precisam ter VOZ. Muitos não acreditam no nosso potencial, trata-nos com indiferença como se não fôssemos professores. Isso causa indignação, pois além de professores somos especialistas, pessoas que vivem estudando para compreender a dificuldade de cada aluno (P18).

Acredito que quando a gestão da escola cria um clima indiferente à educação especial, ou quando o professor regente trata o Professor APE como mero "ajudante", como se fosse inferior e obedecesse a ordens suas, há sim comprometimento da qualidade do trabalho desenvolvido, pois o profissional valorizado tende a realizar melhor seu trabalho, sobretudo em uma escola em que a inclusão seja solução e não problema (P19).

A docente P20, assim como nas demais questões discursivas, apresentou testemunhos e exemplos que justificam como a fonte dos estados fisiológicos propostos por Bandura (1997) impactam a atuação docente:

Meu estado emocional influencia diretamente minha percepção sobre minha capacidade de atuar com estudantes do PAEE. Em momentos de motivação e satisfação, sinto-me mais criativa, paciente e aberta a experimentar novas estratégias. Lembro-me de um período em que participei de uma formação sobre práticas inclusivas e, ao colocar em prática os aprendizados com uma aluna autista, percebi avanços significativos em sua interação social. Isso me trouxe um sentimento de realização e reforçou minha crença de que estou preparada para contribuir com o desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, em momentos de estresse e ansiedade — como quando há sobrecarga de demandas ou quando enfrento situações desafiadoras sem apoio imediato —, minha confiança pode ser temporariamente abalada. Houve uma situação em que, apesar dos esforços, um aluno com múltiplas deficiências não respondia às propostas de intervenção. Senti frustração e dúvidas sobre minha atuação. No entanto, com apoio da equipe pedagógica e após reorganizar minha abordagem, consegui observar pequenas conquistas. Isso me ensinou que é natural vivenciar oscilações emocionais, mas que buscar apoio e manter o foco nas possibilidades é fundamental para superar esses momentos (P20).

Uma peça fundamental para que a sua crença não fosse rebaixada foi o apoio da equipe pedagógica em acolher as demandas dessa profissional e não deixar afetar diretamente o seu trabalho. Codo (1999) afirma que o mal-estar e o adoecimento docente são intensificados pela ausência de suporte organizacional. Similarmente, Oliveira e Strohschoen (2019) enfatizam que condições de trabalho precárias e falta de apoio institucional são fatores que potencializam quadros de ansiedade e síndrome de Burnout. Também nessa perspectiva, da Silva e Pacca (2011) reforçam a importância do trabalho coletivo, no qual a equipe pedagógica atua como

mediadora de práticas colaborativas que promovem não apenas o aprimoramento profissional, mas também o bem-estar docente.

Por fim, os docentes P21 e P22 apresentaram contribuições, relatando a insegurança sobre as melhores estratégias de ensino, bem como a oscilação entre dias que esses sintomas são mais presentes que outros:

Por vezes a ansiedade atrapalha ao gerar insegurança sobre estratégias e metodologias adotadas. Isso se torna ainda pior por ser associada à falta de tempo apropriado para preparar aulas e materiais (P21).

Ha dias em que sim. De forma a ficar irritada e não conseguir identificar as necessidades de meus alunos (P22).

De modo geral, a EE desenvolve-se cotidianamente, sem receita ou fórmula de sucesso. Enquanto este trabalho objetivou-se no papel e atuação do PAPE, é importante enfatizar que o principal beneficiado da EE, o estudante PAEE, também é um ser humano suscetível às intempéries humorísticas, não apresentando comportamento linear diário. Sendo assim, é fundamental que as Instituições de Ensino, os Órgãos Reguladores e o Estado encontrem caminhos para solucionar questões que tanto afetam a saúde mental do professor, influenciando a qualidade do ensino fornecido ao PAEE, além de propor programas de acolhimento, escuta, de formação continuada que abrangem a temática proposta.

Entretanto, embora a cidade de Dourados-MS tenha avançado em relação à efetivação dos PAPEs, conforme já mencionado anteriormente, pouca evolução pode ser observada após dois anos de concurso, havendo ainda a segregação disfarçada de inclusão presente nas escolas. O estudante PAEE ainda é de inteira responsabilidade do PAPE e há disseminação do pensamento que o PAPE precisa cumprir essa tarefa, pois possui menor número de estudantes.

Não há parceria entre professores regentes e PAPEs. O estudante, em algumas ocasiões, é retirado da sala de aula por não conseguir realizar alguma atividade proposta ou, quando fica em sala de aula, realiza atividades diferenciadas. Essa abordagem reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, nas quais o professor, apoiado por uma rede de suporte institucional, possa desenvolver estratégias que considerem a diversidade dos alunos, em consonância com os princípios da educação inclusiva defendidos por outros autores (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Dessa forma, o sistema de multicamadas contribuiria para a superação de concepções reducionistas e individualizantes ao propor uma análise mais ampla e contextualizada das demandas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender como as crenças de autoeficácia influenciam o exercício das atividades dos PAPes, sobretudo no contexto da EE em Dourados-MS. Os resultados evidenciaram que tais profissionais enfrentam desafios significativos, como a falta de tempo para o planejamento, a sobrecarga de funções, a ausência de equipes multiprofissionais e a carência de políticas públicas consolidadas que assegurem melhores condições de trabalho. Tais fatores impactam diretamente a atuação docente e a saúde mental desses profissionais, repercutindo em sentimentos de ansiedade e insegurança quanto às estratégias pedagógicas adotadas.

Além disso, a pesquisa demonstrou que as condições adversas de trabalho dos PAPes estão possivelmente influenciando suas práticas e suas crenças de autoeficácia. Muito embora descrevaem indícios de altas crenças de autoeficácia em vários aspectos, provavelmente devido à formação e à percepção do trabalho individualizado que desenvolvem com seus estudantes, ainda está distante do ideal de uma escola inclusiva.

As análises também revelaram que as quatro fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997) – experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais – encontram ressonância na prática cotidiana dos PAPes. Portanto, a observação de colegas, o apoio da equipe pedagógica, os *feedbacks* positivos e as formações continuadas mostraram-se elementos fundamentais para fortalecer a autoconfiança e ampliar o repertório metodológico desses professores.

Entretanto, constatou-se que, apesar dos avanços obtidos com a realização do concurso público para a função de PAPE em Dourados-MS, ainda persistem lacunas estruturais que comprometem a efetividade da inclusão escolar. Embora haja ampliação do acesso dos estudantes PAEE ao ensino regular, ainda se observam práticas que não garantem plenamente sua participação, aprendizagem e desenvolvimento em condições de equidade. Dessa forma, a inclusão, em muitos contextos, permanece restrita à dimensão do acesso e a permanência por meio de atendimentos individualizados fornecidos pelos PAPes, sem promover transformações estruturais nas práticas pedagógicas e na cultura escolar.

Um dos principais achados da pesquisa refere-se à centralização da responsabilidade pelo estudante PAEE na figura do PAPE. Evidenciam-se fragilidades na dimensão colaborativa do trabalho docente, indicando que o PAPE, frequentemente, é compreendido como o principal e, por vezes, único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Tal configuração reforça uma lógica assistencialista e individualizante, distanciando-se dos princípios da educação inclusiva ao não promover a corresponsabilização entre os diferentes atores do processo educativo, como o professor regente, a equipe pedagógica e os demais profissionais envolvidos. Nesse contexto, torna-se então urgente o investimento em programas de acolhimento e escuta docente, políticas de formação

continuada (para professores, gestores, familiares) que contemplem as especificidades da EE, bem como das práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento de uma escola verdadeiramente inclusiva, além da ampliação de parcerias com equipes multiprofissionais, condição indispensável para um processo inclusivo de qualidade.

Ao retornar o problema de pesquisa proposto nesse trabalho, os resultados obtidos permitiram analisar a relação entre as fontes de autoeficácia e a prática pedagógica dos PAPes, bem como compreender como essas crenças se manifestam na interação com professores regentes, equipe técnica e famílias. Dessa forma, a pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre o papel da autoeficácia docente no contexto inclusivo, especialmente no que se refere às demandas práticas enfrentadas por esses profissionais no cotidiano escolar.

Além disso, os resultados obtidos corroboram, em grande medida, os pressupostos da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997) ao evidenciar que os professores, mesmo diante de desafios estruturais e formativos, demonstram crenças relativamente elevadas de autoeficácia em relação à adaptação de materiais e à mediação pedagógica. Esse achado também converge com estudos como os de Tschannen-Moran e Hoy (2001) e Caprara *et al.* (2006), que associam níveis elevados de autoeficácia docente a maior engajamento e desempenho no processo de ensino aprendizagem. No entanto, observa-se uma divergência importante entre a crença declarada e as condições reais de atuação, uma vez que fatores como a ausência de colaboração entre professores, limitações institucionais e fragilidades na formação continuada, já apontados por Bzuneck (2017) e Martins e Chacon (2020), parecem comprometer a efetiva aplicação dessas crenças na prática pedagógica. Assim, os dados indicam que, embora a autoeficácia esteja presente em nível perceptivo, sua materialização depende diretamente das condições contextuais, revelando uma tensão entre o que os professores acreditam ser capazes de fazer e o que de fato conseguem realizar no ambiente escolar.

Diante desse cenário, destaca-se o sistema de multicamadas como um possível caminho para a reorganização das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva. Esse modelo propõe a oferta de diferentes níveis de suporte aos estudantes, de forma articulada e progressiva, priorizando intervenções no contexto da sala de aula comum e promovendo o envolvimento de todos os professores no processo educativo. Ao deslocar o foco do atendimento individualizado para uma abordagem coletiva e preventiva, o sistema de multicamadas contribui para a superação da lógica centrada exclusivamente no PAPE, favorecendo a construção de uma escola mais responsiva à diversidade.

Assim, conclui-se que fortalecer as crenças de autoeficácia dos PAPes significa não apenas contribuir para o desenvolvimento profissional e emocional desses docentes, mas também assegurar práticas pedagógicas mais justas, equitativas e comprometidas com o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação plena no espaço escolar.

Como perspectiva para futuras pesquisas e continuidade do trabalho, processos mais incisivos para avaliação da crença de autoeficácia podem ser investigados. Além disso, a Prefeitura, recentemente, reforçou novamente seu compromisso com a EE ao assinar um documento de convocação com o Ministério Público, garantindo que mais 220 profissionais se efetivem para o cargo PAPE, alcançando assim o total de 470 profissionais. Além de correlacionar a formação acadêmica, o tempo de experiência e as estratégias usadas para adaptação de material e estabelecimento de parcerias com outros profissionais, um trabalho de maior abrangência, pode ser uma ferramenta importante para a Prefeitura Municipal e, principalmente, para a Semed conhecer o perfil de seus profissionais. Até onde se sabe, não há um levantamento oficial sobre questões básicas, como o balanço de formação dos docentes efetivados. Assim, um trabalho extensivo e norteador pode contribuir para a elaboração de políticas educacionais, promovendo formação continuada e apoio institucional no que tange à saúde mental.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Fernanda Welter. Educação Especial na Formação Inicial de Professores de Ciências da Natureza. *In: Revista Triângulo*, v. 14, n.º 2, p. 241–261, 2021. ISSN: 2175-1609, DOI: 10.18554/rt.v14i2.5706.
- AINSCOW, Mel. Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, v. 10, n.º 4, p. 147–155, 1995. ISSN: 0268-2141, DOI: 10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x.
- ALVARENGA, Cacilda Encarnação Augusto. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. 2011. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ANDERSON, Carolyn S. The Investigation of School Climate. *Research on Exemplary Schools*. [no place]: Elsevier, 1985. p. 97–126. DOI: 10.1016/B978-0-12-068590-5.50012-7.
- APA, American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. 5ª Edição ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 1–992 p.
- AZEVEDO, Romilson Brito De; PINTO, Valmir Flores. Educação Especial e Educação Inclusiva numa recíproca que é verdadeira: legislação, prática escolar e formação docente. *RECH - Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem-Estar*, v. 6, n.º 1, p. 264–280, 2020.
- AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à teoria social cognitiva - Série teoria social cognitiva em contexto educativo**. 1ª Edição ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2014. 1–136 p.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (org.). Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. *In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (org.). Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006. p. 9–24.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. *In: Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Editora Alínea, 2006b. p. 9–24.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; BZUNECK, José Aloyseo. Considerações sobre a autoeficácia docente. *In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (org.). Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006. p. 149–159.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Editora Penso, 2017. 1–127 p.
- BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, v. 84, n.º 2, p. 191–215, 1977. ISSN: 1939-1471, DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. 1ª Edição ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1986. 1–640 p.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, Albert. Self-Efficacy. **Encyclopedia of mental health**. Academic Press, San Diego, 1998.

BANDURA, Albert. **Social Cognitive Theory**. *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc., 2007. DOI: 10.4135/9781412952651.n280.

BANDURA, Albert. Toward an agent theory of the self. **Handbook of self and identity**. 2nd Edition ed. New York: Guilford Press, 2008.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva - Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008. 1–176 p.

BANDURA, Albert; WESSELS, Sebastian. Self-efficacy. **Encyclopedia of Human Behavior**. New York: Academic Press, 1994. v. 4, p. 77–81.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; SEMEGHINI, Idméa Semeghini de Carvalho. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para reflexão com a comunidade. *In*: BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Integrar/incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 13–32. BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva/Tecnologia da Educação, 2017. 1–20 p.

BONDEZAN, Andreia Nakamura. **Educação inclusiva em região de fronteira: políticas e práticas**. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4ª Edição ed. São Paulo: Editora Vozes, 2009. 1–184 p.

BORUCHOVITCH, Evely; COSTA, Elis Regina. A autoeficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 93–115.

BRASIL. **Lei n.º 3.198**. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Presidência da República, Brasil, 1957

BRASIL. **Lei n.º 4.024**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasil, 1961.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Ministério da Educação, Brasil, 1971.

BRASIL. **Decreto n.º 72.425**. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Ministério da Educação, Brasil, 1973.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil, Brasília, Brasil, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 7.853**. Dispões sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Presidência da República, Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Brasil, 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação e do Desporto, Brasil, 1994

BRASIL. **Lei n.º 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil, Brasil, 1996.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República, Brasil, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 10.098**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República, Brasil, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Brasil, 2001^a.

BRASIL. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Ministério da Educação, Brasil, 2001b.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República, Brasil, 2001c.

BRASIL. **Lei n.º 10.436**. Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República, Brasil, 2002^a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002b.

BRASIL. **Educação Inclusiva - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article/153-programas-e-acoes-1921564125/educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-758281017/250-educacao-inclusiva-apresentacao>. 2003. Acesso em: dez. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Casa Civil. Presidência da República, Brasil, 2005.

BRASIL. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa** - Aprovada pela Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002. 2ª Edição ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante

programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação - Razões, Princípios e Programas**. Ministério da Educação, Brasil, 2007b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: [no publisher], 2008a.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. CNE/CEB n.º 4. Ministério da Educação, Brasil, 2009a

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Ministério da Educação, Brasil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: dez. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: Presidência da República, 2015a.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, Brasil, 2015b.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015c.

BRASIL. **Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-

Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a.

BRASIL. **Instituto dos Meninos Cegos (1889-1930)**. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. Arquivo Nacional, Brasil, 2019b.

BRASIL. **Decreto n.º 12.773**, de 8 de dezembro de 2025, altera o decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a política nacional de educação especial inclusiva e a rede nacional de educação especial inclusiva. Presidência da República. Casa Civil, Brasil, 2025^a.

BRASIL. **Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria SECADI/MEC n.º 27, de 22 de março de 2024**. Institui o Grupo de Trabalho, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, com a finalidade de discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 12.181, de 13 de setembro de 2024**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n.º 2, p. 77–101, 2006. ISSN: 1478-0887, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. [no place]: Educ, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n.º 5, p. 7–25, 1999.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 30, n.º 59, p. 697, 2017. ISSN: 1984-686X, DOI: 10.5902/1984686X28427.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, n.º 2, p. 137–143, 2003. ISSN: 1413-8271, DOI: 10.1590/S1413-82712003000200005.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman De. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n.º 2, p. 303–315, 2009. ISSN: 1517-9702, DOI: 10.1590/S1517-97022009000200006.

CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SCHMIDT, Carlo. Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (Asset). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n.º 2, p. 229–246, 2018. ISSN: 1980-5470, DOI: 10.1590/s1413-65382418000200006.

CAPRARA, Gian Vittorio; BARBARANELLI, Claudio; STECA, Patrizia; MALONE, Patrick S. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. **Journal of School Psychology**, v. 44, n° 6, p. 473–490, 2006. ISSN: 00224405, DOI: 10.1016/j.jsp.2006.09.001.

CARVALHO, Maria Celeste Neves de. **Professores de apoio educativo: mediadores? Como? Quando?** Orientadora: Isabel Pimenta Freire. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**. A Reorganização do Trabalho Pedagógico. 4ª Edição ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 1–152 p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11ª Edição ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; AZZI, Roberta Gurgel. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, n.º 58, p. 237–252, 2015. ISSN: 0104-4060, DOI: 10.1590/0104-4060.43236.

CASTELO, Letícia Benvenuti; LUNA, Iúri Novaes. Crença de autoeficácia e identidade profissional: Estudo com professores do ensino médio. **Psicologia Argumento**, v. 30, n° 68, p. 27–42, 2012.

CASTILHO, Ela Wiecko V. De. **O papel da escola para a educação inclusiva**. Justiça, cidadania e democracia. Rio de Janeiro: ScieELO Books, 2009. p. 108–119.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial n. 1793 de 23/12/1994**. 2001. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. **Revista Educação Especial**, 2022. ISSN: 1984-686X, DOI: 10.5902/1984686X67410.

CUNHA DE OLIVEIRA, Bruno DA; CAVALCANTE DA PENHA, Maria Sthefanny; BROMBINE ALVES RODRIGUES, Giulia Beatriz; ARAUJO PÜSCHEL, Mariana; BOARATI, Vanessa. **Judicialização de tratamentos para o Transtorno do Espectro Autista no âmbito da saúde suplementar: Análise de sentenças proferidas pelo TJSP em 2023**. 2025.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n° 3, 2014. ISSN: 1983-6635, DOI: 10.22277/rgo.v6i3.1386.

DECHICHI, Cláudia. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Orientadora: Heloisa Szymanski. 2001. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DIAS, Magnara Moreira Santos; SILVA, Janete Pereira Da; SILVA, Simone Morais Da; NUNES, Cláudio Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa; SOUZA, Luiz Humberto Rodrigues. **Análise**

Descritiva de Dados na Educação: Limites e Possibilidades. Análise de Dados Quantitativos na Educação. [no place]: Editora Omnis Scientia, 2024. DOI: 10.47094/978-65-6036-596-4/20-30.

DOURADOS. **Lei Complementar do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados - MS.** Lei Complementar n.º 118. Câmara Municipal de Dourados, Brasil, 2007.

DOURADOS. **Política Municipal de Inclusão das Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.** Lei Municipal n.º 3.448. Prefeitura de Dourados, Brasil, 2011.

DOURADOS. **Lei Complementar do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados.** Lei Complementar n.º 456. Prefeitura de Dourados, Brasil, 2023

EMMER, Edmund T.; HICKMAN, Julia. Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. **Educational and Psychological Measurement**, v. 51, n.º 3, p. 755–765, 1991. ISSN: 0013-1644, DOI: 10.1177/0013164491513027.

DRUMOND, Adriana Cláudia. **A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena e o atendimento às pessoas com Síndrome de Down (1962-1976): diálogos com pestalozzianos.** Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/31b712b6-60f6-4f1e-a211-97125145d158/content> Acesso em: dez. 2025.

FERNANDES, Mayra Matias; COSTA FILHO, Roraima Alves Da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n.º 2, p. 219–232, 2019. ISSN: 1980-5470, DOI: 10.1590/s1413-65382519000200003.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial.** 2ª Edição ed. Curitiba: IBPEX, 2011. 1–244 p.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência.** Piracicaba: Unimep, 1995.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. **Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de burnout em professores do ensino médio.** Orientador: Sergio Antonio da Silva Leite. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. Crenças de autoeficácia docente robustas: Estratégias para prevenir o desenvolvimento da síndrome de burnout. **Autoeficácia em Contextos de Saúde, Educação e Política.** 1ª Edição ed. Porto Alegre: Letra 1, 2017. p. 83–93.

FLEMING, Erica C. UDL for Inclusive Teaching. **Journal of Teaching and Learning with Technology**, v. 12, n.º 1, 2023. ISSN: 2165-2554, DOI: 10.14434/jotlt.v12i1.36327.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª Edição ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 1–76 p.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. **Interactions – Collaboration skills for school professionals.** 3rd Edition ed. New York: Longman, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 123–139.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. 1ª Edição ed. Porto Alegre: Penso Editora, 1995. 1–356 p.

GIBBS, Colin. Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. **Journal of Educational Enquiry**, v. 4, nº 2, p. 1–14, 2003.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, v. 8, nº 20, p. 26–28, 1998.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. [no place]: EDUERJ, 2012. ISBN: 9788575114414, DOI: 10.7476/9788575114414.

GOMES, Tereza Helena Piedade; SILVA DE OLIVEIRA, Gláucia Caroline. As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, nº 4, p. 1–18, 2021. ISSN: 2179-426X, DOI: 10.26843/rencima.v12n4a33.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: <https://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2019/03/A-pessoa-com-defici%C3%Aancia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade.pdf>. Acesso em: jan. 2026.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. 33ª Edição ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. 1–160 p.

HOY, Anita Woolfolk; SPERO, Rhonda Burke. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, nº 4, p. 343–356, 2005. ISSN: 0742051X, DOI: 10.1016/j.tate.2005.01.007.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; ALVES DA COSTA FILHO, Roraima; MATIAS FERNANDES, Mayra; PALLA-KANE, Ana. Potencialidades da Aprendizagem Observacional para o Ensino Inclusivo em Educação Física. **Educação: Teoria e Prática**, v. 29, nº 61, p. 370–388, 2019. ISSN: 1981-8106, DOI: 10.18675/1981-8106.vol29.n61.p370-388.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; WINTERSTEIN, Pedro José. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, nº 4, p. 825–839, 2011. ISSN: 2179-3255, DOI: 10.1590/S0101-32892011000400003.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; GURGEL AZZI, Roberta. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, v. 30, nº 71, 2017. ISSN: 1980-5942, DOI: 10.7213/psicol.argum.7472.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil, 2025

ISIDORIO, Allisson Roberto; SILVA, Juliana Pereira Zorzin. A voz do professor como caminho formativo: narrativas, reflexão e supervisão na escola. **Revista Educação Pública**, v. 25, nº 16, p. 1–5, 2025.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº 124, p. 255–256, 2005. ISSN: 0100-1574, DOI: 10.1590/S0100-15742005000100012.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2ª ed. [no place]: Autores Associados, 1992. 1–123 p.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 135–156.

JORAM, Elana; GABRIELE, Anthony J. **Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities**. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, nº 2, p. 175–191, 1998. ISSN: 0742051X, DOI: 10.1016/S0742-051X(97)00035-8.

KELLY, Orla; BUCKLEY, Karen; LIEBERMAN, Lauren J.; ARNDT, Katrina. Universal Design for Learning - A framework for inclusion in Outdoor Learning. **Journal of Outdoor and Environmental Education**, v. 25, nº 1, p. 75–89, 2022. ISSN: 2206-3110, DOI: 10.1007/s42322-022-00096-z.

KLASSEN, Robert M.; CHIU, Ming Ming. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, nº 3, p. 741–756, 2010. ISSN: 1939-2176, DOI: 10.1037/a0019237.

LAVRADOR, Rute Sônia Fernandes. **A utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em Educação**. Orientador: Luís de Miranda Correia. 2009. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Instituto de Estudos Criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994. 1–263 p.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. ISSN: 1809-449X, DOI: 10.1590/s1413-24782023280081.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante; CUNHA, Débora Alfaia Da; BRASIL, Silvany Ellen Risuenho; NINA, Karla Cristina Furtado; SILVA, Simone Souza da Costa. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, v. 36, nº 1, 2023. ISSN: 1984-686X, DOI: 10.5902/1984686X69480.

MACEDO, Izabel Cristina de. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola**. Orientadora: Soely Aparecida Jorge Polydoro. 2009. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª Edição ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003. 1–95 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v. 8, nº 26, p. 36–44, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). 7ª Edição ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006. 1–104 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 8ª Edição ed. Barueri: GEN Atlas, 2022. 1–392 p.

MARINHO, Marcelo Pedro; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha De. Depressão em professores do Ensino Fundamental: fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento. **Revista Profissão Docente**, v. 24, nº 49, p. 1–18, 2024. ISSN: 1519-0919, DOI: 10.31496/rpd.v24i49.1623.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias**. 2018. 1–328 p. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 70, 2019. ISSN: 1984-686X, DOI: 10.5902/1984686X35883.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, nº 1, p. 1–16, 2020. ISSN: 1980-5470, DOI: 10.1590/s1413-65382620000100001.

MARTINS, Saulo. **A conquista da vaga e o afastamento da função de professor da rede pública municipal de educação de Luziânia/GO: uma abordagem psicodinâmica**. 2025. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Goiás, Luziânia, 2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Orientadora: Maria Amelia Almeida. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, nº 57, p. 93–109, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial**. 1ª Edição ed. São Carlos: Editora EdUFSCar, 2014. 1–160 p.

MENESES, Pedro Paulo Murce; ABBAD, Gardênia da Silva. Construção e validação de um instrumento para avaliar auto-eficácia em situações de treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, nº 1, p. 121–130, 2010. ISSN: 0102-7972, DOI: 10.1590/S0102-79722010000100015.

MITRE, Sandra Minardi; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; GIRARDI-DE-MENDONÇA, José Márcio; MORAIS-PINTO, Neila Maria De; MEIRELLES, Cynthia de Almeida Brandão; PINTO-PORTO, Cláudia; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, nº suppl 2, p. 2133–2144, 2008. ISSN: 1413-8123, DOI: 10.1590/S1413-81232008000900018.

MOREIRA, Herivelto. As dimensões da satisfação e da insatisfação de professores do ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 3, nº 2, 2010. ISSN: 1982-873X, DOI: 10.3895/S1982-873X2010000200001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. 1–195 p.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? **Integração**, v. 8, nº 20, p. 37–40, 1998.

NETTO, Daiane; CASSAL, Janete Beatriz Küger; CANDIDO, João Ernesto Pelisari. Inclusão escolar e os desafios docentes: um estudo do panorama brasileiro na perspectiva interdisciplinar. **Interdisciplinaridade**, v. 12, p. 66–82, 2018.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, nº 1, 2019. ISSN: 2175-6236, DOI: 10.1590/2175-623684853.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. 1ª Edição ed. Lisboa: Editora Educa, 2002.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, nº 2, p. 356–377, 2022. ISSN: 2183-0452, DOI: 10.21814/rpe.20839.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, nº 2, p. 126–143, 2015.

OLIVEIRA, Aldeni Melo De; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. A importância da ludicidade para inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, nº 23, 2019.

OLIVEIRA, Guilherme Laranjeira Mendonça; CAMELO, Aline Cristina Pereira da Silva; PEREIRA, Alana Ermília Paiva. Formação de professores para Educação Especial. **Revista Mosaico**, v. 12, nº 3, p. 02–08, 2021. ISSN: 2178-7719, DOI: 10.21727/rm.v12i3.2784.

OLIVEIRA, Rafael Sales Lisboa de. **Crenças de professores de ciências da natureza e matemática sobre motivação dos alunos**. Orientador: José de Pinho Alves Filho. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, Rafael Sales Lisboa de. **Crenças de autoeficácia sobre integração tecnológica de professores universitários**. Orientador: José de Pinho Alves Filho. 2024. 290 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

PAGANOTTI, Emille Gomes; CIA, Fabiana. Autoeficácia de Professores da Pré-Escola e Ensino Fundamental 1 para Práticas Inclusivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023. ISSN: 2175-3539, DOI: 10.1590/2175-35392023-235335.

PAJARES, Frank. **Self-Efficacy Beliefs in Academic Setting**. Review of Educational Research, p. 543–578, 1996.

PAJARES, Frank. **Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy**. Disponível em: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. Acesso em: jan. 2026.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabian. **Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral**. In: *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97–114.

PAJARES, Frank; SCHUNK, Dale. Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: RIDING, Richard J.; RAYNER, Stephen G. (ed.). **International perspectives on individual differences: self-perception**. Westport: Ablex, 2001. v. 2, p. 239–265.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria - Teoria dos testes na Psicologia e na Educação**. 5ª Edição ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 1–392 p.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, v. 33, p. 143–156, 2009.

PRADO, Danielle Nunes Martins; VITALIANO, Celia Regina. Análises de políticas educacionais referentes ao professor de apoio em classes inclusivas. **Revista Teias**, v. 18, nº 49, 2017. ISSN: 1982-0305, DOI: 10.12957/teias.2017.27534.

PRETTE, Zilda Aparecida Pereira DEL PRETTE, Almir. O campo das habilidades sociais: Conceitos básicos e importância. In: PRETTE, Zilda Aparecida Pereira DEL PRETTE, Almir. **Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor**. 1ª Edição ed. São Carlos: Editora EdUFSCar, 2021. p. 9–24.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação: humanizar para educar melhor**. 1ª Edição ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2015. 1–174 p.

RODRIGUES, Dadiv. Desenvolver a educação inclusiva: Dimensões do desenvolvimento profissional. **Revista da Educação Especial**, v. 4, nº 2, p. 7–16, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. **Revista Noesis**, v. 71, p. 24–29, 2007.

ROSA, Liane Serra Da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A Análise Temática como Metodologia na Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, p. 8574, 2021. ISSN: 1809-0354, DOI: 10.7867/1809-0354202116e8574.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Colecção Ciências da Educação - Em busca de Indicadores de Educação inclusiva: A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer**. [no place]: Edições Universitárias Lusófonas, 2011. v. 01, 1–351 p.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, nº 3, 2015a. ISSN: 1678-4669, DOI: 10.5935/1678-4669.20150019.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, nº 3, 2015b. ISSN: 1678-4669, DOI: 10.5935/1678-4669.20150019.

SANTANA, Andressa Maciel Nonato; TEIXEIRA, Verônica Rejane de Lima. A Importância de Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial em Escolas Públicas / The Importance of Specialized Educational Assistance in Special Education in Public Schools. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 16, nº 63, p. 299–313, 2022. ISSN: 1981-1179, DOI: 10.14295/online.v16i63.3588.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli Dos; INÁCIO, Amanda Lays Monteiro. Avaliação das crenças de autoeficácia docente: uma revisão de literatura. **Interação em Psicologia**, v. 25, nº 3, 2021. ISSN: 1981-8076, DOI: 10.5380/riep.v25i3.68816.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 1–76 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7ª Edição ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHUNK, Dale H. Self-efficacy and achievement behaviors. **Educational Psychology Review**, v. 1, nº 3, p. 173–208, 1989. ISSN: 1040-726X, DOI: 10.1007/BF01320134.

SHULMAN, Lee S. Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Journal of Education**, v. 193, nº 3, p. 1–11, 2013. ISSN: 0022-0574, DOI: 10.1177/002205741319300302.

SILVA, Aline Maira Da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. 1ª Edição ed. Curitiba: Editora Intersaberes Ltda, 2012. 1–2016 p.

SILVA, Andrialex William Da; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SANTOS, Rogério Alves Dos; GUEUDEVILLE, Rosane Santos. Universalização ão Excludente e Individualização Inclusiva. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. e55830, 2023. ISSN: 1809-3876, DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e55830.

SILVA, Elifas Levi Da; PACCA, Jesuína Lopes de Almeida. Algumas implicações no trabalho coletivo na formação continuada de professores. **Revista Ensaio**, v. 13, nº 3, p. 31–49, 2011.

SILVA, José Castro; SILVA, Manuela Marques. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, nº 2, p. 87, 2015. ISSN: 2183-0452, DOI: 10.21814/rpe.7733.

SILVA, Juliana Jesus Da; PERES, Cristiane Pereira; PRZYLEPA, Mariclei. A prática pedagógica do professor de apoio na inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular. **Revista em Educação em Debate**, v. 42, nº 83, p. 24–37, 2020.

SILVA, Uyara Ribeiro Da; MENDES, Mariana Lucas. **LDB e Educação Especial**: Conquistas de 1996 a 2021. 2022. 1–21 p. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Urutaí, 2022.

SILVIA, Paul J. **Exploring the Psychology of Interest**. 1ª Edição ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. 1–263 p.

SIMÕES, Bruno dos Santos; CUSTÓDIO, José Francisco; REZENDE JUNIOR, Mikael Frank. Motivações de licenciandos para escolha da carreira de professor de Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, p. 77–107, 2016.

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, nº 3, p. 611–625, 2007. ISSN: 1939-2176, DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611.

SOUZA, Sandra Lúcia Pacheco de Almeida Costa; INOCENTE, Nancy Julieta; ARAÚJO, Elvira Aparecida Simões DE. Autoeficácia no trabalho docente: o uso de tecnologia digital e virtual no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 12, nº 5, p. 328–348, 2016.

TAKAHASHI, Sola. Co-constructing efficacy: a “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 4, p. 732–741, 2011.

TARTUCI, Dulcéria. **A experiência escolar de surdos no ensino regular**: condições de interação e construção de conhecimento. Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes. 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, nº 7, p. 783–805, 2001. ISSN: 0742051X, DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Educativas Especiais - Declaração de Salamanca e Plano de Ação**, 1994, Genebra. Genebra: UNESCO. 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien -1990)**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990, Jomtien. Jomtien: Unicef. 1990.

VENDITTE JÚNIOR, Rubens. **Análise da autoeficácia docente em professores de Educação Física**. Orientador: Roberto Rodrigues Paes. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar: diálogo com os desafios e as possibilidades da escola. In: VIEIRA, Alexandro Braga; CHICON, Jose Francisco (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. p. 55–70.

VIEIRA, Kelmara Mendes; BRESSAN, Aureliano Angel. Construção e Validação de Instrumentos de Pesquisa de Survey: da Psicologia à Administração. **Revista Administração em Diálogo - RAD**, v. 24, nº 3, p. 7–27, 2022. ISSN: 2178-0080, DOI: 10.23925/2178-0080.2022v24i3.54115.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª Edição ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998. 1–191 p.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, nº 239, p. 139–151, 2014.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão Escolar e Autismo: Sentimentos e Práticas Docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. ISSN: 2175-3539, DOI: 10.1590/2175-35392020217841.

YANG, Hyunwoo; JEON, Haram; CHOI, Soobin. Associations between time spent communicating with parents, teacher self-efficacy, and stress: The role of professional development. **International Journal of Educational Research Open**, v. 9, p. 100500, 2025. ISSN: 26663740, DOI: 10.1016/j.ijedro.2025.100500.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ª Edição ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 1–290 p.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147–155, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A. AUTORIZAÇÃO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA PELA SEMED

TERMO DE COMPROMISSO

Autorizamos a coleta de dados referente à pesquisa intitulada “ Crenças de autoeficácia de professores de ciências e matemática para o atendimento educacional de estudantes público alvo da Educação Especial no município de Dourados/MS”, pela mestrandia Beatriz Vitorino Resende. A pesquisa será realizada nas dependências da Secretaria Municipal de Educação de Dourados e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Estamos cientes de que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado.

Declaramos que conhecemos, assim como o orientador da referida pesquisa, Prof. Bruno dos Santos Simões e que seguiremos seus preceitos.

Dourados-MS, 14 de outubro de 2024.


Carlos Vinícius da Silva Figueiredo
Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 1.470 de 29 de Fevereiro de 2024
Diário Oficial nº 6.076 de 01/03/2024

Nome: Carlos Vinícius da Silva Figueiredo

RG: 34.278.925-9

CPF: 324.507.608-81

Cargo: Secretário Municipal de Educação

CNPJ: 03.155/0001-44

APÊNDICE B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa como voluntário(a). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento (duas páginas), que está em duas vias. Uma delas é sua, e a outra dos pesquisadores. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Caso exista alguma dúvida, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores relacionados abaixo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Crenças de autoeficácia de professores de Ciências e Matemática para o atendimento educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial no Município de Dourados-MS

Pesquisadora responsável: Beatriz Vitorino Resende – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia/UFGD

Contato: beatriz.resende106@academico.ufgd.edu.br

Endereço: Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Rodovia Dourados-Itahum, Km 1279804-970 - Dourados, MS.

Contato: (32) 98861-7307

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP – UFGD) – Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 – Vila Progresso, Dourados – MS - CEP 79825-070; E-mail: cep@ufgd.edu.br; Telefone: (67) 3410-2853.

Descrição da pesquisa (conforme Res. CNS n.º 425/2024)

O objetivo principal desta pesquisa é investigar as crenças de autoeficácia de professores de apoio com relação à elaboração e adaptação de materiais instrucionais para os estudantes público alvo da Educação Especial da rede pública municipal de Dourados. Para tanto, é importante que você tenha conhecimento das seguintes informações:

1. A participação na pesquisa é totalmente facultativa;
2. Investigações como essa são relevantes, uma vez que recentemente ocorreu um concurso público para Professores de Apoio Pedagógico Educacional e contemplou profissionais de diversas áreas do conhecimento.

IMPORTANTE: Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes, e todo o material coletado será utilizado apenas com o propósito da pesquisa. Portanto, nenhuma imagem ou voz será divulgada. Apenas os pesquisadores terão acesso ao material. Nenhum dos participantes terá gastos financeiros com a pesquisa, mas caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da Lei. Ressaltamos ainda que, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Essa pesquisa não oferece nenhum risco de ordem física aos participantes. Entretanto, pelo fato de solicitar informações pessoais e por ter as respostas registradas através do questionário, podem ocorrer constrangimentos, intimidação, vergonha, humilhação, medo, problemas emocionais, moral, valores, discriminação, invasão de privacidade, ofensas, exposição, ansiedade e receio. Para minimizar estes riscos, ressaltamos que as respostas do questionário serão mantidas de forma a preservar sua identidade pessoal. Além disso, caso seja necessário, serão fornecidas orientações quanto ao encaminhamento psicológico e/ou jurídico. E, quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão de forma alguma divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios. Ressaltamos ainda que é garantida ao participante da pesquisa a liberdade de recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase desta investigação, sem penalização ou prejuízo algum.

A coleta de dados será feita por meio de um questionário. Todas as questões de pesquisa foram revisadas criteriosamente para que não trouxessem qualquer tipo de incômodo aos envolvidos no estudo.

Após análise, a essência do material constituirá parte da pesquisa institucional do pesquisador Beatriz Vitorino Resende. Mesmo não havendo nenhum benefício direto previsto aos participantes, tal pesquisa poderá trazer contribuições concretas ao Ensino de Ciências e a formação de professores de forma geral. O encerramento da pesquisa se dará após análise final do material coletado que será arquivado para possíveis análises futuras.

Caso necessitem de maiores explicações, os pesquisadores estarão à disposição para esclarecer as dúvidas, pelo correio eletrônico ou pessoalmente.

Documento assinado digitalmente
 BEATRIZ VITORINO RESENDE
 Data: 16/11/2024 18:08:00-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Beatriz Vitorino Resende
 Pesquisadora
 Responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO (assinado pelo(a) professor(a) de apoio pedagógico educacional)

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: *Crenças de autoeficácia de professores de Ciências e Matemática para o atendimento educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial no Município de Dourados/MS*. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Beatriz Vitorino Resende e por meio deste termo sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me leve a qualquer penalidade ou prejuízo.

Dourados, ____ de _____ de ____.

Assinatura Participante