

FONTES DE AUTOEFICÁCIA E AS CARACTERÍSTICAS DOS DOCENTES EM CONTEXTO INCLUSIVO

Sources of self-efficacy and characteristics of teachers in an inclusive context

Karla Cristina Furtado Nina – Universidade Federal do Pará/ Brasil
Edson Marcos Leal Soares Ramos – Universidade Federal do Pará/ Brasil
Rosamaria Reo Pereira – Universidade Federal do Pará/ Brasil
Gabrielly Araujo Caldas – Universidade Federal do Pará/ Brasil
Fernando Augusto Ramos Pontes – Universidade Federal do Pará/ Brasil
Simone Souza da Costa Silva – Universidade Federal do Pará/ Brasil

RESUMO: Este estudo investigou a relação entre as fontes de autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social e estados emocionais e/ou fisiológicos) e as características dos docentes: idade, tempo de atuação, experiência com público-alvo da educação especial, tipo de deficiência do aluno e formação em educação inclusiva. 193 professores da educação básica, atuantes em classes regulares da rede pública estadual, particulares e particulares de caráter confessional localizadas em dois municípios da região norte do Brasil responderam dois instrumentos: o questionário de caracterização do participante e a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente. Para a análise de dados utilizaram-se as técnicas de Análise Fatorial e de Correspondência. Os resultados indicaram que as 4 fontes de autoeficácia são fortemente associadas a 4 dentre as 5 características docentes investigadas. Constatou-se que os professores atribuíram os menores escores às quatro fontes de autoeficácia quando relacionadas à deficiência intelectual e os maiores quando relacionadas ao Transtorno Global do Desenvolvimento, além de associações altas da formação em educação inclusiva em Lato Senso com as fontes. Os dados indicam que a formação docente deve ser ajustada para responder às reformas educacionais e instrumentalizar o professor diante das especificidades dos alunos na educação inclusiva.

Palavras-chave: Autoeficácia. Educação inclusiva. Formação de professores. Inclusão escolar.

ABSTRACT: This study investigated the relationship between sources of self-efficacy (direct experience, vicarious experience, verbal and/or social persuasion, and emotional and/or physiological states) and teacher characteristics: age, length of service, experience with special education target audiences, type of student disability, and training in inclusive education. One hundred ninety-three elementary school teachers working in regular classes in public, private, and religious schools located in two municipalities in northern Brazil responded to two instruments: a participant characterization questionnaire and the Teacher Self-Efficacy Sources Scale. Factor analysis and correspondence analysis techniques were used for data analysis. The results indicated that the four sources of self-efficacy are strongly associated with four of the five teacher characteristics investigated. It was found that teachers attributed the lowest scores to the four sources of self-efficacy when related to intellectual disability and the highest when related to Global Development Disorder, in addition to high associations between training in inclusive education in the broad sense and the sources. The data indicate that teacher training should be adjusted to respond to educational reforms and equip teachers to deal with the specificities of students in inclusive education.

Keywords: Self-efficacy. Inclusive education. Teacher training. School inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão baseia-se no conceito de justiça social, em que todos os alunos têm o direito ao acesso igualitário a todas as oportunidades educacionais, independentemente do tipo de deficiência ou de qualquer forma de privação (Vaz et al., 2015). Nesse sentido, cada aluno deve ser educado para atingir o nível mais elevado possível de autonomia, aquisição de conteúdos, qualificações e competências. Em teoria, um dos fatores que podem influenciar o ensino inclusivo é o quanto o professor acredita ser capaz de realizá-lo (Fernandes et al., 2019).

Dentre as crenças relacionadas ao trabalho docente, destaca-se a autoeficácia (Fernandes et al., 2019). Tschannen-Moran e Johnson (2011) definem a autoeficácia docente como o julgamento dos professores de suas capacidades de alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a autoeficácia docente é de acordo com o modelo de reciprocidade triádica de Bandura (1997) e pode ser influenciada pela cultura e contexto de cada sujeito. Essas interações oferecem quatro fontes de autoeficácia, sendo elas: experiência de domínio ou direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social, e estados emocionais e/ou fisiológicos. Essas experiências não são absorvidas de forma mecânica, mas estão sujeitas ao processamento cognitivo de cada sujeito (Bandura, 1997; Tschannen-Moran; Johnson, 2011).

As experiências de domínio são a fonte mais influente de autoeficácia, pois se baseiam em vivências diretas e autênticas dos indivíduos (Wang et al., 2016). Um alto senso de autoeficácia, sustentado por sucessos anteriores, aumenta a motivação e a persistência diante de desafios (Bandura, 1997). Além disso, as experiências vicárias ocorrem pela observação de modelos sociais, que, para professores, pode vir da observação de colegas, de representações na mídia ou da literatura profissional (Wang et al., 2016; Tschannen-Moran; Johnson, 2011). Já a persuasão verbal refere-se à influência de outros para aumentar a crença na capacidade de êxito (Wang et al., 2016), como por meio de feedback de gestores e colegas, ou do engajamento dos alunos (Iaochite; Azzi, 2017). Por fim, os estados emocionais e fisiológicos também afetam a percepção de autoeficácia (Iaochite; Azzi, 2017). Emoções positivas fortalecem a autoconfiança, enquanto altos níveis de estresse e medo podem reduzi-la (Bandura, 1997).

Embora existam pesquisas que atestem o poder preditivo da autoeficácia na prática de ensino, há poucos estudos investigando as fontes subjacentes da autoeficácia dos professores (Klassen et al., 2011), especialmente no contexto da educação inclusiva. Todavia, investigar as

fontes subjacentes à eficácia docente, em práticas inclusivas, pode fornecer respostas sobre como implementar e superar possíveis resistências à adoção dessas práticas em contextos e culturas diversos, especialmente quando associadas com variáveis relativas ao professor.

Ao relacionar as quatro fontes de autoeficácia com características sociodemográficas e da atividade docente de 495 professores de educação básica, Nina et al. (2016) revelaram a associação entre a fonte persuasão verbal e/ou social e tempo de serviço no magistério e de função. Dos aspectos sociodemográficos investigados, apenas a idade foi correlacionada aos estados afetivos e fisiológicos. Destaca-se ainda que não houve associação significativa das demais fontes com as variáveis sociodemográfica e aquelas relativas à atividade docente.

Yada et al. (2019) realizaram um estudo cujo objetivo foi explorar as quatro fontes da autoeficácia de professores para práticas inclusivas com 261 professores japoneses e 1123 professores finlandeses. Em ambos os países, a experiência de domínio foi identificada como a mais forte das quatro fontes que contribuem para autoeficácia dos professores para práticas inclusivas e que a persuasão verbal pode funcionar de forma peculiar nestes diferentes contextos étnicos. Sugerem que nos diferentes contextos seja organizado programas de treinamento de professores de forma inicial e continuada, o que permitirá a ampliação das experiências de domínio. Em particular, deve-se fornecer oportunidades aos professores que permita ganhar experiência de domínio por meio da prática de ensino, de modo que os professores novatos possam entrar neste trabalho exigente com confiança em sua capacidade de implementar a educação inclusiva.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo investigar a relação entre as fontes de autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social e estados emocionais e/ou fisiológicos) e as variáveis relativas às características dos docentes como idade, tempo de atuação no magistério, experiência com público-alvo da educação especial, tipo de deficiência do aluno e formação em educação inclusiva.

2. MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de um estudo empírico, quantitativo e descritivo, uma vez que se utiliza de quantificações e técnicas estatísticas (Dancey et al., 2017).

2.1 Participantes e ambiente da pesquisa

Participaram deste estudo 193 professores da educação básica dos municípios de Belém (n=99) e Castanhal (n=94), ambos localizados no estado do Pará, região norte do Brasil. O

ambiente da coleta ocorreu em 10 escolas, sendo estas públicas estaduais (n=4), escolas particulares (n=2) e escolas particulares de caráter confessional (n=4).

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: (1) questionário de caracterização do participante, constituído por questões referente a dados pessoais, acadêmicos e contextuais; (2) Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes (Efaed) (Iaochite; Azzi, 2017), composta por 16 itens divididos em quatro fatores (experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social e estados emocionais e/ou fisiológicos), contém respostas do tipo likerts distribuídas, desde 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). A consistência interna da escala total (α de Cronbach) foi de 0,81.

2.3 Procedimentos Éticos

Este estudo seguiu os procedimentos éticos de pesquisa, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), cuja aprovação foi expressa no parecer nº 2.912.010. Os participantes concordaram com a pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual estavam claros os objetivos da pesquisa, bem como as questões éticas inerentes a ela.

2.4 Coleta de dados

Os instrumentos, de caráter auto aplicativo, foram aplicados coletivamente em cada uma das escolas, durante a realização da jornada pedagógica, evento objetiva o fortalecimento do processo educativo. A aplicação teve duração de 30 a 40 minutos. Na ocasião, foram explicitados os objetivos da pesquisa, bem como esclarecidas as dúvidas dos participantes.

2.5 Análise dos Dados

As técnicas estatísticas envolvidas neste estudo foram a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (ANCOR). Para as análises propostas, foram consideradas a variável fontes de autoeficácia docente e variáveis relativas às características dos docentes, como idade, tempo de atuação no magistério, experiência com aluno com diferentes deficiências, entre outras. A AF é uma técnica estatística multivariada de interdependência que busca compactar as relações observadas entre um conjunto de variáveis inter-relacionadas, na busca de fatores comuns (Fávero et al., 2009). É usada para investigar as relações entre muitas variáveis e organizá-las em um conjunto menor de fatores (Hair, et al., 2009).

Por meio da análise fatorial construiu-se um índice para cada uma das fontes de autoeficácia docente (experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e/ou social e

estados emocionais e/ou fisiológicos). Contudo, para a aplicação da técnica foram atendidos os seguintes pressupostos: (1) teste de normalidade, onde se identificava a existência ou não de valores discrepantes no conjunto de dados; (2) análise da matriz de correlação, na qual a maior parte das correlações devem ter valores iguais ou maiores que 0,30 (Hair et al., 2009); (3) estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores variam de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 o seu valor, mais adequada é a utilização da técnica (Marôco, 2007); (4) teste de esfericidade de Bartlett, que avalia se a matriz de correlação é igual a matriz de identidade; e a análise da matriz anti-imagem, em que indica por meio da Medida de Adequação da Amostra (MAA) se a variável é apropriada para a utilização da técnica. Valores iguais ou superiores a 0,5 de MAA, indicam que a variável é importante na construção dos índices (fatores); (5) critério de Kaiser para determinar a quantidade de fatores extraídos; (6) Para calcular os escores fatoriais (índices) de cada professor são multiplicados os valores individuais atribuídos a cada pergunta pelos pesos fatoriais. Para realização da AF foi utilizado o software Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, versão 20.0.

O conjunto de valores dos escores padronizados referentes a cada uma das fontes de autoeficácia foi dividido da seguinte forma: Grupo 1 – grupo de professores com os menores escores (Baixa Experiência Direta 0 a 69,26%; Baixa Experiência Vicária 0 a 59,72%; Baixa Persuasão Verbal e/ou Social 0 a 67,78%; Baixos Estados Fisiológicos e Emocionais 0 a 57,87%); Grupo 2 – Professores com os escores moderados (Moderada Experiência Direta 69,27% a 94,14%; Moderada Experiência Vicária 59,73% a 84,38%; Moderada Persuasão Verbal e/ou Social 67,79% a 89,57%; Moderados Estados Fisiológicos e Emocionais 57,88% a 79,57%); Grupo 3 – Professores com os maiores escores (Alta Experiência Direta 94,15% a 100%; Alta Experiência Vicária 84,39% a 100%; Alta Persuasão verbal e/ou Social 89,58% a 100%; Altos Estados Fisiológicos e Emocionais 79,58% a 100%).

A segunda técnica utilizada, ANCOR, é uma ferramenta estatística exploratória de interdependência que verifica associações ou similaridades entre variáveis qualitativas ou variáveis contínuas categorizadas (Fávero et al., 2009). Sua principal característica é redução de dados a serem analisados pelo pesquisador com perda mínima de informações, o que facilita a representação gráfica e a interpretação conjunta de variáveis. Para validar a técnica da análise de correspondência é necessário seguir alguns pressupostos, são eles: (1) teste qui-quadrado (χ^2) para verificar a existência de dependência entre as variáveis. As hipóteses testadas são H0:

as variáveis são independentes e H1: as variáveis são dependentes; (2) critério β , para verificar a dependência entre as categorias das variáveis; (3) cálculo do percentual de inércia, referente à variação explicada por cada dimensão; (4) coeficiente de confiança, utilizando um procedimento baseado nos resíduos, definido pela diferença entre as frequências esperadas e as observadas; (5) após a obtenção dos valores dos resíduos, calcula-se o coeficiente de confiança (γ), para verificar a significância dos resíduos calculados. As associações entre as categorias são consideradas significativas, quando o valor do coeficiente de confiança (γ) $\geq 70,00\%$. A análise de correspondência foi realizada com o auxílio do aplicativo *Statistica*, versão 6.0. Em todos os testes, fixou-se $\alpha = 5\%$ ($p \leq 0,05$) para rejeição da hipótese nula.

Para realizar a ANCOR, todos os participantes foram classificados nas variáveis relacionadas a cada uma das fontes de autoeficácia de professores a partir do valor dos quartis amostrais (Hair et al., 2009), em um dos seguintes três grupos/categorias: Baixo(a) (0 a 53,22%) quando o valor do escore do participante é menor que o valor do primeiro quartil (Q1); Moderado(a) (53,23% a 76,73%) (Q2) quando o valor do escore do participante é maior ou igual ao valor do primeiro quartil (Q1) e menor que o valor do terceiro quartil (Q3) e Alto(a) (76,74% a 100%) quando o valor do escore do participante é maior que o valor do terceiro quartil (Q3). As demais variáveis foram categorizadas da seguinte maneira: (1) variáveis relativas as características dos docentes: (a) Faixa Etária (20 a 29; 30 a 39; 40 a 49; 50 a 59 e ≥ 60); (b) Tempo de atuação no magistério (<5; 5 a 9; 10 a 14; 15 a 19; 20 a 24 e ≥ 25); (c) Experiência com aluno com diferentes deficiências (auditiva, visual, múltipla, física, intelectual, Altas habilidades/superdotação, Transtorno global do desenvolvimento; Nenhuma; Outras); (d) Formação em educação inclusiva Lato Senso (Sim e Não).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total dos 193 participantes, 77,72% são do sexo feminino, com faixa etária entre 21 e 60 anos, média de 32,1 anos. A maioria, 23,49%, atuam na carreira docente entre 10 e 14 anos. Destes, 75,13% possuem experiência com alunos público-alvo da educação especial em salas de aulas regulares. Apenas 21,76% dos participantes possuem formação nível Lato Senso em educação inclusiva.

3.1 Quanto à experiência direta

A Tabela 1 demonstra os resíduos e níveis de confiança, resultantes da Análise de Correspondência às variáveis das Fontes de Autoeficácia. Os professores foram classificados

em três grupos, a saber: (1) baixos escores; (2) moderados escores; (3) altos escores na fonte experiência direta.

Tabela 1: Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência das Variáveis: Experiência Direta, Faixa Etária, Tempo de atuação e Experiência com aluno com diferentes deficiências, Formação em educação inclusiva Lato Senso.

Experiência Direta			
Variável	Baixa	Moderada	Alta
<i>Faixa Etária</i>			
20 a 29	-5,57(0,00)	2,88(99,60)*	1,32(81,41)*
30 a 39	1,53(87,33)*	-1,26(0,00)	0,22(17,45)
40 a 49	3,15(99,84)*	-2,44(0,00)	0,27(21,05)
50 a 59	-1,22(0,00)	1,52(87,24)*	-0,82(0,00)
>=60	2,19(97,11)*	1,24(78,43)*	-3,47(0,00)
<i>Tempo de Atuação</i>			
<5	-0,83(0,00)	2,67(99,25)*	-2,60(0,00)
5 a 9	-1,51(0,00)	0,06(4,54)	1,26(79,30)*
10 a 14	4,60(100,00)*	-1,45(0,00)	-2,25(0,00)
15 a 19	1,68(90,68)*	-0,16(0,00)	-1,28(0,00)
20 a 24	1,09(72,30)*	-1,99(0,00)	1,53(87,34)*
>=25	-4,24(0,00)	0,65(48,70)	2,92(99,65)*
<i>Experiência com aluno com diferentes deficiências</i>			
Nenhuma	-2,43(0,00)	-2,01(0,00)	4,67(100,00)*
Deficiência intelectual	2,93(99,66)*	-0,08(0,00)	-2,48(0,00)
Transtorno global do desenvolvimento	-1,92(0,00)	-0,97(0,00)	2,91(99,64)*
Outras	0,72(52,72)**	3,06(99,78)*	-4,48(0,00)
<i>Formação em educação inclusiva Lato Senso</i>			

Sim	-2,36(0,00)	0,85(60,22)**	1,03(69,53)**
Não	1,25(78,70)*	-0,45(0,00)	-0,54(0,00)

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Nota: **Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 \leq 70\%$.

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

A fonte de autoeficácia denominada experiência direta se constituem na forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia (Iaochite; Azzi, 2017). O grupo de professores com idade entre 20 a 29 anos apresentou escores de experiência direta moderados e altos, em contrapartida, professores com idade entre 40 a 49, foram os que apresentaram os escores mais baixos de experiência direta. Em relação ao tempo de atuação no magistério, professores com tempo maior ou igual a 25 anos de atuação apresentaram altos escores de experiência direta, em contrapartida, professores com 10 a 14 anos apresentaram baixos escores de experiência direta. Em relação à experiência com aluno com diferentes deficiências, o grupo de professores que têm alunos com deficiência intelectual em sala de aula apresentaram baixos escores em experiência direta e professores que atendem alunos com Transtorno global do desenvolvimento (TGD) apresentaram altos escores em experiência direta. Ademais, os professores que possuem formação em educação inclusiva a nível Lato Senso apresentaram moderados e elevados escores em experiência direta.

3.2 Quanto à experiência vicária

A Tabela 2 apresenta os resíduos e níveis de confiança, resultantes da Análise de Correspondência às variáveis das Fontes de Autoeficácia. Os professores foram classificados em três grupos, a saber: (1) baixos escores; (2) moderados escores; (3) altos escores.

Tabela 2: Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência das Variáveis: Experiência Vicária, Faixa Etária, Tempo de atuação, Experiência com aluno com diferentes deficiências e Formação em educação inclusiva Lato Senso.

Variável	Experiência Vicária		
	Baixa	Moderada	Alta
<i>Faixa etária</i>			
20 a 29	-2,56 (0,00)	1,25 (78,99)*	0,66 (48,83)
30 a 39	-0,29 (0,00)	1,78(92,43)*	-2,00 (0,00)
40 a 49	0,12 (9,49)	-1,58(0,00)	1,91 (94,35)*

Fontes de Autoeficácia e as Características dos Docentes em Contexto Inclusivo

50 a 59	2,41(98,39)*	-1,12 (0,00)	-0,69 (0,00)
>=60	2,28 (97,73)*	-2,53 (0,00)	1,22 (77,69)*
<i>Tempo de Atuação</i>			
<5	3,73 (99,98)*	-2,15 (0,00)	-0,55 (0,00)
5 a 9	-5,55 (0,00)	2,71 (99,33)*	1,43 (84,59)*
10 a 14	2,00(95,45)*	-1,04 (0,00)	-0,43 (0,00)
15 a 19	1,85 (93,54)*	-1,20 (0,00)	- 0,09 (0,00)
20 a 24	-1,28 (0,00)	-4,79 (0,00)	7,22 (100,00)*
>=25	-0,62 (0,00)	4,54 (100,00)*	-5,22 (0,00)
<i>Experiencia com aluno com diferentes deficiências</i>			
Nenhuma	-1,64(0,00)	0,07 (5,77)	1,36 (82,58)*
Deficiência intelectual	2,24(97,52)*	1,20 (77,05)*	-3,52 (0,00)
Transtorno global de desenvolvimento	-3,79 (0,00)	0,21 (16,66)	3,09 (99,80)*
Outras	2,38(98,27)*	-1,71 (0,00)	0,07 (5,84)
<i>Formação em educação inclusiva Lato Senso</i>			
Sim	1,22(77,69)*	-1,79 (0,00)	1,20 (76,94)*
Não	-0,64 (0,00)	0,94 (65,38)**	-0,63 (0,00)

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Nota: **Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 \leq 70\%$.

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

Em relação à experiência vicária, que se processa mediante a observação de modelos de sucesso ou de fracasso observados nas ações de outros professores, observou-se que o grupo de professores com faixa etária entre 20 e 29 anos apresentou moderados escores e o grupo entre 40 e 49 apresentou os maiores escores em experiência vicária. Além disso, os professores com tempo de serviço maior ou igual a 25 anos apresentaram os mais altos escores de experiência vicária, enquanto professores que atuam entre 10 e 14 anos apresentaram baixos escores de experiência vicária. Sobre a experiência com aluno com diferentes deficiências, os docentes que atendem alunos com Deficiência Intelectual apresentaram baixos e moderados escores,

enquanto professores que atendem alunos com TGD apresentaram elevados escores em experiência vicária. Os professores com formação Lato Senso em educação inclusiva oscilaram entre baixos e altos escores em experiência vicária.

3.3 Quanto à persuasão verbal e/ou social

A Tabela 3 apresenta os resíduos e níveis de confiança, resultantes da Análise de Correspondência às variáveis das Fontes de Autoeficácia. Por meio da análise realizada, foi possível delimitar três grupos de docentes, sendo estes: (1) baixos escores; (2) moderados escores; (3) altos escores.

Tabela 3: Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência às Variáveis: Persuasão verbal e/ou Social, Faixa Etária, Tempo de atuação, Experiência com aluno com diferentes deficiências e Formação em educação inclusiva Lato Senso.

Persuasão verbal e/ou Social			
Variável	Baixa	Moderada	Alta
<i>Faixa etária</i>			
20 a 29	-3,17 (0,00)	0,06 (5,11)	3,05 (99,77)*
30 a 39	-1,94 (0,00)	1,51(86,79)*	-0,19 (0,00)
40 a 49	2,41 (98,42)*	-,104 (0,00)	-0,94 (0,00)
50 a 59	2,82 (99,52)	0,84(59,88)*	-3,96 (0,00)
>=60	1,92 (94,50)*	-4,46 (0,00)	4,34 (100,00)
<i>Tempo de Atuação</i>			
<5	-0,22 (0,00)	1,17 (75,92)*	-1,42 (0,00)
5 a 9	-4,97(0,00)	2,19 (97,12)*	1,86 (93,73)*
10 a 14	2,09 (96,33)*	1,67 (90,51)*	-4,41 (0,00)
15 a 19	5,82 (100,00)*	-4,04 (0,00)	-0,11 (0,00)
20 a 24	0,64(47,72)	0,81 (0,00)	0,50 (38,02)
>=25	-2,22 (0,00)	-0,81 (0,00)	3,33 (99,91)
<i>Experiencia com aluno com diferentes deficiências</i>			
Nenhuma	-2,33 (0,00)	-1,68 (0,00)	4,76 (100,00)*

Deficiência intelectual	3,90 (99,99)*	-1,94 (0,00)	-1,17 (0,00)
Transtorno global de desenvolvimento	-4,28(0,00)	0,89 (62,57)**	3,05 (99,77)*
Outras	1,55(87,78)*	3,31 (99,91)*	-6,29 (0,00)
<i>Formação em educação inclusiva</i>			
<i>Lato Senso</i>			
Sim	-3,64 (0,00)	1,22 (77,78)*	1,89 (94,17)*
Não	1,92(94,51)*	-0,64 (0,00)	-1,00 (0,00)

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Nota: **Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 \leq 70\%$

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

Sobre a Persuasão verbal e/ou Social, isto é, os juízos de autoeficácia, com base no estímulo verbal de outras pessoas importantes, como colegas, supervisores e administradores, o grupo de professores com faixa etária entre 20 a 29 anos demonstrou altos escores de persuasão social, entretanto, professores entre 40 a 49 anos apresentaram baixos escores de persuasão verbal e/ou social. Destaca-se que os professores com tempo maior ou igual a 25 anos foram os que apresentaram maiores escores de persuasão verbal e/ou social e professores com tempo de atuação entre 10 a 14 anos variaram entre baixos e moderados escores. Em relação à experiência com aluno com diferentes deficiências, os professores que já trabalharam com alunos com deficiência intelectual apresentaram baixos escores nesta fonte e os que já trabalharam com alunos que tinham TGD apresentaram moderados e altos escores. Ressalta-se que os professores com formação em educação inclusiva Lato Senso apresentaram moderados e altos escores em Persuasão verbal e/ou social

3.4 Quanto aos estados fisiológicos e emocionais

A Tabela 4 apresenta os resíduos e níveis de confiança, resultantes da Análise de Correspondência às variáveis das Fontes de Autoeficácia. Por meio da análise realizada, foi possível delimitar três grupos de docentes, sendo estes: (1) baixos escores; (2) moderados escores; (3) altos escores.

Tabela 4: Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Estados Fisiológicos e Emocionais, Faixa Etária, Tempo de atuação, Experiência com aluno com diferentes deficiências e Formação em educação inclusiva.

Estados Fisiológicos e Emocionais			
Variável	Baixa	Moderada	Alta
<i>Faixa etária</i>			
20 a 29	-1,33(0,00)	1,37 (82,78)*	-0,59 (0,00)
30 a 39	0,06 (4,97)	0,09 (7,02)	-0,19 (0,00)
40 a 49	0,84 (59,88)**	-1,59 (0,00)	1,40 (83,84)*
50 a 59	0,59 (44,72)	0,84 (59,88)**	-1,76(0,00)
>=60	-0,62 (0,00)	-0,87 (0,00)	1,83 (93,33)*
<i>Tempo de Atuação</i>			
<5	3,99 (99,99)	-0,32 (0,00)	-3,51(0,00)
5 a 9	-0,96 (0,00)	0,06 (4,69)	0,87 (61,51)**
10 a 14	1,18 (76, 24)*	1,03(69,61)**	-2,61 (0,00)
15 a 19	3,51 (99, 96)*	-4,04 (0,00)	2,18 (97,11)*
20 a 24	0,64 (47,72)	-2,52 (0,00)	2,89 (99,61)*
>=25	-6,36 (0,00)	3,87 (99,99)*	0,87 (61,79)**
<i>Experiencia com aluno com diferentes deficiências</i>			
Nenhuma	-2,33 (0,00)	-0,47 (0,00)	3,00 (99,73)*
Deficiência intelectual	5,22 (100,00)*	-1,33 (0,00)	-3,35 (0,00)
Transtorno global de desenvolvimento	-4,28 (0,00)	-1,53 (0,00)	6,43 (100,00)*
Outras	-0,05 (0,00)	3,46(99,95)*	-4,82 (0,00)
<i>Formação em educação inclusiva Lato Senso</i>			
Sim	-4,46 (0,00)	1,80 (92,81)*	1,89 (94,17)*
Não	2,35(98,13)*	-0,95 (0,00)	-1,00 (0,00)

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Nota: **Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 \leq 70\%$.

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

A fonte de autoeficácia denominada Estados Fisiológicos e Emocionais representa o controle do nível de ativação (fadiga, estresse, ansiedade, tensão, estado de humor) que pode afetar diretamente o julgamento da capacidade para ensinar. Ao ser relacionada à faixa etária, demonstrou que o grupo de professores com 40 a 49 anos apresentaram escores de Estados Fisiológicos e Emocionais moderados e altos, em contrapartida, professores com idade entre 20 a 29 que apresentaram os escores moderados. Além disso, observa-se que os professores com tempo de atuação maior ou igual a 25 anos apresentaram os maiores escores, em contrapartida, professores com tempo menor de 10 a 14 anos apresentaram baixos e moderados escores. Em relação à experiência com aluno com diferentes deficiências, professores que já atuaram com alunos com Deficiência intelectual apresentaram baixos escores em Estados Fisiológicos e Emocionais, por outro lado, professores que já atuaram com alunos com TGD apresentaram altos escores. Professores com formação em educação inclusiva Lato Sensu apresentaram moderados e altos escores em Estados Fisiológicos e Emocionais.

Os resultados deste estudo foram discutidos a partir da teoria social cognitiva, especificamente, as fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997) e estudos já realizados sobre fontes de autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas (Clark; Newberry, 2018; Fernandes et al., 2019; Yada et al., 2019).

A associação entre cada uma das quatro fontes de autoeficácia docente e faixa etária revelou índices moderados e altos de fontes (experiência direta, experiência vicária, estados fisiológicos e emocionais) de autoeficácia entre os professores que se encontram na faixa etária de 20 a 29 anos e baixos índices nas fontes de autoeficácia na faixa etária entre 40 a 49 anos. Este dado evidencia que, à medida que a idade dos professores aumenta, as fontes de autoeficácia mudam, especialmente a experiência vicária e a persuasão verbal e/ou social. Bandura (1994) reconheceu que a idade não desempenha um papel de destaque na autoeficácia e suas fontes, mas considera que existem diferenças nas crenças de autoeficácia ao longo da vida de um indivíduo e como eles lidam com as situações que enfrentam durante esses períodos. É possível que para os participantes da presente pesquisa que estejam em um estágio de vida em que as demandas da prática pedagógica com alunos com deficiência já estão bem estabelecidas, algumas fontes de autoeficácia não causem tanta interferência.

O resultado da associação entre cada uma das quatro fontes e o tempo de atuação indicou que professores com os maiores índices em cada uma das fontes foram aqueles com maior ou igual a 25 anos de magistério. Tal resultado pode ser justificado pela fonte experiência de domínio, que se refere a vivências diretas de êxito de ensino (Bandura, 1997), entendendo que parte deste grupo de docentes pode ter experienciado mais oportunidades de sucesso durante a carreira do que aqueles que constituíram o grupo de professores que apresentaram menos tempo de magistério (10 a 14 anos).

Portanto, esse resultado parece indicar que os professores com mais tempo de atuação no magistério geralmente têm uma crença mais forte em sua capacidade de gerenciar as demandas e comportamentos na sala de aula, projetar e implementar atividades educacionais para ajudar diferentes alunos na aprendizagem. Em relação ao tipo de deficiência, observou-se que a deficiência intelectual ao ser associada com as fontes de autoeficácia, revelou os mais baixos escores dos professores. Logo, esse dado indica que a formação continuada que se sustenta apenas em modelos teóricos parece não estar sendo o suficiente para capacitar os docentes no manuseio dos desafios apresentados pelas pessoas com deficiência inseridas nas salas de aula. A literatura indica que os professores usam as mesmas estratégias de aula e metodologia para toda a turma, em que as tentativas de modificação na estrutura curricular consistem apenas em pequenos ajustes, sem transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência intelectual, o que minimiza as possibilidades de aprendizagens superiores (Pletsch & Glat, 2015).

De fato, o professor precisa estar inserido em um ambiente de formação continuada que lhe possibilite conhecimento teórico, troca de experiências práticas, partilha de suas vivências, sentimentos, frustrações e expectativas. Os baixos escores evidenciados em cada uma das fontes quando associada a deficiência intelectual desta pesquisa, são indicativos da necessidade de se incorporar experiências de domínio no processo de formação profissional (Bruce et al., 2010) o que ratifica o pressuposto de Bandura (1997) ao postular que a experiência de domínio é a mais forte fonte de autoeficácia. Assim, o conhecimento prático pode auxiliar os docentes a planejarem as estratégias e métodos adequados para ensinar o aluno com deficiência, assim como perceber seus avanços e seus limites.

Acerca dos professores que já atenderam alunos com TGD, observou-se níveis altos de escores nas quatro fontes de autoeficácia, demonstrando que esses docentes podem ser mais confiantes em trabalhar com esse público. Além disso, os professores que realizaram formação

em educação especial a nível Lato Senso, demonstraram altos escores em todas as fontes, o que demonstra a confiança dos docentes em ensinar alunos da educação especial, exceto na fonte experiência vicária. Os dados revelaram oscilação nesta fonte que variou entre baixo e alto o que pode estar relacionado com a qualidade do programa de pós-graduação no qual foi realizada a formação desses professores. Em suma, destaca-se que os programas de formação devem rever as experiências de treinamento de professores com vistas a contribuir com o desenvolvimento da autoeficácia docente (Clark; Newberry, 2018).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal achado deste estudo mostra que as quatro fontes de autoeficácia quando relacionadas à deficiência intelectual, revelaram os mais baixos escores dos professores e quando relacionada ao Transtorno global de desenvolvimento, os docentes apresentaram altos escores. Este achado sugere a necessidade de programas de formação voltados em experiências práticas do cotidiano do professor no atendimento dos diferentes tipos de deficiência.

Destacam-se, como limitações deste estudo, ao analisar a relação entre as fontes de autoeficácia dos professores e as características dos docentes, o fato de não se ter considerado variáveis relativas ao contexto de ensino. É possível que fatores como quantidade de alunos com deficiência em cada sala de aula, salário, apoio de equipe multifuncional, conhecimento sobre o diagnóstico do aluno podem favorecer uma compreensão mais consistente acerca das fontes de autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva. Assim, sugere-se que além de considerar variáveis pessoais, estudos futuros investiguem a relação entre as fontes de autoeficácia docente e as características dos contextos da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDURA, A. Self-Efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), **Encyclopedia of Human Behavior**. New York: Academic Press. Vol. 4, p. 71–81, 1994.

BANDURA, A. Self-efficacy: **The exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company. American Psychological Association, 23, 604, 1997.

BRUCE, C. D.; ESMONDE, I.; ROSS, J.; DOOKIE, L.; BEATTY, R. The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related

student achievement. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 8, p. 1598–1608, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.011>

CLARK, S.; NEWBERRY, M. Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 47, n. 1, p. 32–47, 25, 2018. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>

DANCEY, Christine P.; REIDY, John G.; ROWE, Richard. **Estatística sem matemática para as ciências da saúde**. Penso Editora, 2017.

FÁVERO, L. P. L.; BELFIORE, P. P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. <https://repositorio.usp.br/item/001769290>

FERNANDES, M. M.; COSTA, R. A. DA; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 219–232, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>

HAIR, J. F; BLACK, W. C.; BALBIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R.L. **Análise multivariada de dados**. Bookmann editora, 2009.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71, 2017. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.7472>

KLASSEN, R. M.; TZE, V. M. C.; BETTS, S. M.; GORDON, K. A. Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? **Educational Psychology Review**, v. 23, n. 1, p. 21–43, 2011. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

MARÔCO, J. **Análise Estatística com o SPSS Statistics.: 7ª edição**. [s.l.] ReportNumber, Lda, 2018.

NINA, K. C. F., RAMOS, E. M. L. S., RAMOS, M. F. H., SILVA, S. S. Da C., FERNANDEZ, A. P. De O., & PONTES, F. A. R. Sources of Self-Efficacy in Teachers. *Revista de Psicologia*, 25(1), 1–20, 2016. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.42685>

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas**

Críticas, v. 18, n. 35, p. 193–208, 2012. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312012000100012&script=sci_abstract&tlng=en


TSCHANNEN-MORAN, M.; JOHNSON, D. Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>


VAZ, S.; WILSON, N.; FALKMER, M.; SIM, A.; SCOTT, M. CORDIER, R.; FALKMER, T. Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. **PLOS ONE**, v. 10, n. 8, 2015. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>

WANG, L.Y.; TAN, L.S.; LI, J.Y.; TAN, I.; LIM, X.F. A qualitative inquiry on sources of teacher efficacy in teaching low-achieving students. **The Journal of Educational Research**, v. 110, n. 2, p. 140–150, 15, 2016. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1052953>

YADA, A.; TOLVANEN, A.; MALINEN, O. P.; IMAI-MATSUMURA, K.; SHIMADA, H.; KOIKE, R.; SAVOLAINEN, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13-24.


Credenciais da/os autora/es


Karla Cristina Furtado Nina. Professora do Instituto Federal do Pará (IFPA). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pedagoga (UNAMA), Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) pela UFPA.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5279-9238> E-mail: karla.nina@ifpa.edu.br


Edson Marcos Leal Soares Ramos. Bacharel em Estatística (UFPA), Doutor em Engenharia de Produção (UFSC). Professor do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública da Universidade Federal do Pará.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5425-8531> E-mail: ramosedson@gmail.com


Rosamaria Reo Pereira. Possui Graduação em Licenciatura Plena em Inglês e Português pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora e Pós-doutora em Teoria e Pesquisa do

Karla Cristina Furtado Nina, Edson Marcos Leal Soares, Rosamaria Reo Pereira, Gabrielly Araujo Caldas, Fernando Augusto Ramos Pontes & Simone Souza da Costa Silva

Comportamento (UFPA). Professora do curso de Letras-Inglês na Universidade Federal do Pará.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6134-2245> E-mail: rosareoufpa@gmail.com

Gabrielly Araujo Caldas. Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Federal do Pará (UFPA) e bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/ CNPq), na linha de pesquisa Ecoetologia do Desenvolvimento Humano.  Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2738-5839> E-mail: gabrielly.caldas@ifch.ufpa.br

Fernando Augusto Ramos Pontes. Psicólogo (UFPA), Doutor em Psicologia (USP), pós-Doutor na Universidade de Brasília (UNB) e na Universidade de Dortmund. Professor no Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (NTPC/UFPA).  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9569-943X> E-mail: farp1304@gmail.com

Simone Souza da Costa Silva. Psicóloga (UFPA); Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UNB), pós-Doutora em Ciências da Reabilitação pela Universidade de Dortmund. Professora no Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (NTPC/UFPA).  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0795-2998> E-mail: symonufpa@gmail.com

Endereço para correspondência: *Karla Cristina Furtado Nina*. Rua Augusto Corrêa, nº 01, Guamá, 66075-110, Belém/Pará. E-mail: karla.nina@ifpa.edu.br

Recebido: 05/02/2026.

Aceito: 21/02/2026.