

Educação inclusiva: autoconceito profissional de professores

Inclusive education: teachers' professional self-concept

Educación inclusiva: el autoconcepto profesional de los docentes

Recebido: 26/07/2021 | Revisado: 02/08/2021 | Aceito: 28/08/2021 | Publicado: 30/08/2021

Terezinha Camargo Magalhães

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6369-309X>
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
E-mail: tecamargo10@gmail.com

Felix Marcial Díaz-Rodríguez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6404-9338>
Universidade Federal da Bahia, Brasil
E-mail: felixmarcial@hotmail.com

Delnyze Dyanne Alves Fagundes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5720-5985>
Secretária de Educação da Bahia, Brasil
E-mail: dyannef@gmail.com

Micheli Oliveira Fraga dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4060-4103>
Universidade Federal do Oeste da Bahia, Brasil
E-mail: micheli.s0769@ufob.edu.br

Arthur Prado-Netto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6931-6455>
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
E-mail: arthurpradonetto@gmail.com

Gustavo Mamede Sant'Anna Xará

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0352-0971>
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
E-mail: gustavoxara@gmail.com

Fernanda Beatriz do Nascimento Silva Xará

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5055-9879>
Centro Universitário UNIFG, Brasil
E-mail: fernandaxara1@gmail.com

Elisa Regina Walhbrinck

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4987-4257>
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
E-mail: elisawahlb@hotmail.com

Rozimeire Soares de Oliveira Porto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-6756>
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
E-mail: rporto@uneb.br

Resumo

O autoconceito profissional do professor da educação inclusiva é a percepção que ele tem de si em relação à docência e às tarefas que desempenha nesse contexto educativo. Este estudo teve como objetivo analisar o autoconceito profissional de professores no contexto da educação inclusiva. Como método utilizou-se a estatística descritiva e inferencial para analisar os dados coletados com dois instrumentos, o primeiro buscou informações a respeito de a) conhecimento sobre a legislação e normas que regem a educação inclusiva; b) confiança do docente no ensino para alunos com deficiência; e c) experiência do docente no ensino para alunos com deficiência. O segundo instrumento foi a Escala de Autoconceito Profissional de Professores (EAPP), composta por 36 itens, distribuída por quatro dimensões: Cuidado na relação interpessoal em contexto escolar; Segurança no contexto laboral escolar; Vínculo (pertença) e cooperação no contexto escolar e Reconhecimento profissional no contexto escolar. A amostra foi por conveniência, constituída por 41 professores que atuam na educação inclusiva numa cidade baiana. Os resultados desta pesquisa revelam que os professores com mais experiência no ensino com alunos com deficiência sentem-se mais competentes; os que conhecem os normativos sobre a educação inclusiva colaboram mais com o grupo e os que apresentam nível elevado de confiança para o ensino com alunos com deficiência são mais seguros na profissão. O estudo conclui que o autoconceito geral do professor no contexto da educação inclusiva é positivo, sendo mais elevado nos fatores Cuidado na relação interpessoal; e Vínculo/pertença em contexto escolar da educação inclusiva; e ligeiramente rebaixados nos fatores Segurança em contexto laboral escolar; e Reconhecimento laboral.

Palavras-chave: Autoconceito; Autoconceito profissional; Docentes; Educação inclusiva; Professores.

Abstract

The inclusive education teacher's professional self-concept is the perception he has of himself in relation to teaching and the tasks he performs in this educational context. This study aimed to analyze the professional self-concept of teachers in the context of inclusive education. As a method, descriptive and inferential statistics were used to analyze the data collected with two instruments, the first sought information about a) knowledge about the legislation and norms that govern inclusive education; b) teacher confidence in teaching for students with disabilities; and c) teachers' experience in teaching students with disabilities. The second instrument was the Professional Self-Concept Scale of Teachers (EAPP), consisting of 36 items, distributed over four dimensions: Care in the interpersonal relationship in the school context; Safety in the school work context; Bond (belonging) and cooperation in the school context and Professional recognition in the school context. The sample was for convenience, consisting of 41 teachers who work in inclusive education in a city in Bahia. The results of this research reveal that teachers with more experience in teaching students with disabilities feel more competent; those who know the regulations on inclusive education collaborate more with the group and those who have a high level of confidence in teaching with students with disabilities are more confident in the profession. The study concludes that the teacher's general self-concept in the context of inclusive education is positive, being higher in the factors Care in the interpersonal relationship; and Bond/belonging in the school context of inclusive education; and slightly lowered in the factors Safety in the school work context; and job recognition.

Keywords: Inclusive education; Professional self-concept; Self-concept; Teachers; Teachers.

Resumen

El autoconcepto profesional del docente de educación inclusiva es la percepción que tiene de sí mismo en relación con la docencia y las tareas que desempeña en este contexto educativo. Este estudio tuvo como objetivo analizar el autoconcepto profesional de los docentes en el contexto de la educación inclusiva. Como método, se utilizó estadística descriptiva e inferencial para analizar los datos recolectados con dos instrumentos, el primero buscó información sobre a) conocimiento sobre la legislación y normas que rigen la educación inclusiva; b) la confianza de los docentes en la enseñanza para estudiantes con discapacidades; y c) la experiencia de los profesores en la enseñanza de estudiantes con discapacidad. El segundo instrumento fue la Escala de Autoconcepto Profesional del Docente (EAPP), que consta de 36 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: Cuidado en la relación interpersonal en el contexto escolar; Seguridad en el contexto laboral escolar; Vínculo (pertenencia) y cooperación en el contexto escolar y Reconocimiento profesional en el contexto escolar. La muestra fue por conveniencia, compuesta por 41 docentes que laboran en educación inclusiva en una ciudad de Bahía. Los resultados de esta investigación revelan que los docentes con más experiencia en la enseñanza de estudiantes con discapacidad se sienten más competentes; Quienes conocen la normativa sobre educación inclusiva colaboran más con el grupo y quienes tienen un alto nivel de confianza en la docencia con estudiantes con discapacidad tienen más confianza en la profesión. El estudio concluye que el autoconcepto general del docente en el contexto de la educación inclusiva es positivo, siendo superior en los factores Cuidado en la relación interpersonal; y Vínculo / pertenencia en el contexto escolar de educación inclusiva; y levemente rebajado en los factores Seguridad en el contexto laboral escolar; y reconocimiento laboral.

Palabras clave: Autoconcepto; Autoconcepto profesional; Educación inclusiva; Maestros; Profesores.

1. Introdução

A educação inclusiva fundamenta-se na concepção dos direitos humanos, que associa igualdade e diferença como valores indissociáveis e que implementa a ideia de equidade formal, contextualizando a exclusão dentro e fora da escola, levando em consideração suas circunstâncias históricas (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEEPEI], 2008).

Cris Forlin, especialista em educação inclusiva internacional e consultora da UNESCO, considera a educação inclusiva como o método mais justo e abrangente para educar todas as crianças, sendo amplamente aceito como a forma mais eficaz de apoiar todos os alunos. No entanto, para a autora, permanece uma enorme diversidade dentro e entre países em relação ao desenvolvimento, responsabilidade e governança para a implementação de políticas para apoiá-la (Forlin, 2018).

Ainscow (2020a), consultor da UNESCO, adverte que o consenso sobre Educação Inclusiva ainda permanece indefinido apesar de 25 anos de debate internacional (Ainscow 2020b). Para o autor, é cada vez mais visto, internacionalmente, a educação inclusiva como um princípio que apoia e acolhe a diversidade entre todos os alunos (UNESCO, 2017). Essa visão presume que o objetivo é eliminar a exclusão social resultante de atitudes discriminatórias sobre raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (Ainscow, 2020a). Como tal, começa a partir da crença de que a educação é um direito humano

básico e a base para uma sociedade mais justa. O autor acrescenta que a ênfase na equidade foi dada com a introdução da Estrutura de Educação 2030, instituída pela UNESCO (2015), o que implica uma preocupação com a justiça, pois cada aluno é importante e é igualmente importante (UNESCO, 2017), ressalta Ainscow (2020a).

A educação inclusiva é um campo de pesquisa educacional, política e prática que se desenvolveu e estabeleceu-se em um período de tempo relativamente curto. A educação inclusiva é, além de uma meta educacional, uma metodologia que busca identificar e dismantelar as barreiras à educação de todas as crianças, para que elas tenham acesso, presença, participação e bons resultados acadêmicos na escola regular local para todas as crianças e jovens (Slee, 2018).

A educação inclusiva está pautada em marcos internacionais, dentre estes, destacamos, neste estudo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien - Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Dakar (2000) e a Declaração de Incheon (2015). Dentre as leis e documentos nacionais, pautamo-nos no (a): Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, 2015), Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, 2014) e Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Decreto nº 10.502, 2020).

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948), que tratou sobre diversos direitos considerados básicos para a pessoa usufruir da cidadania plena, dentre eles, o direito à educação, aborda os direitos humanos e estabelece uma concepção sobre dignidade da pessoa humana, revelando a urgência de tratamento equitativo para o reconhecimento e respeito de todos a partir do prisma da igualdade.

Outro marco importante para a educação inclusiva ocorreu durante a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Desse encontro, foi produzida a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990), que estabeleceu um plano de ação para atender às necessidades básicas de aprendizagem que abarcam os seus instrumentos essenciais: aprendizagem – habilidades de leitura, escrita, expressão oral, cálculo e a solução de problemas – e os conteúdos básicos da aprendizagem – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (UNESCO, 1990).

Esse documento reafirma o direito à educação para todos, expresso pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e expande sua proposta ao considerar que os índices de qualidade da educação em âmbito internacional apresentavam-se de forma insatisfatória. Ao propor aos países signatários a universalização do acesso à Educação Básica e promoção da equidade nos processos de aprendizagens, esse documento tornou-se fundamental para a promoção de leis em todos os países participantes, que ainda não tinham viabilizado os processos básicos de alfabetização e letramento de forma universal para sua população.

A concepção da escola inclusiva engloba a propositura de uma *educação para todos* em conformidade com a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha, a qual orienta as escolas a adotarem estratégias de ensino e aprendizagem que abarcam a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades que os estudantes apresentam, não diferindo suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas. Nesse contexto, todas as pessoas são literalmente tidas como público-alvo da educação inclusiva.

O Brasil, sendo um país signatário da Organização das Nações Unidas (ONU), admite a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e abarca, na *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988), a educação como um direito social (art. 6º). Em seu artigo 205, a Carta Magna estabelece a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros, encarregando o dever de acesso ao Estado e à família, visando ao desenvolvimento integral das pessoas para o

exercício da cidadania e qualificação para o desenvolvimento do trabalho, devendo ser promovida e incentivada com o auxílio da sociedade em geral (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.069, 1990) menciona no artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Estabelece ainda, em seu artigo 54, o “dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Lei nº 8.069, 1990).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) nº 9.394 (1996) registra, em seu art. 58: “A educação especial, como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e garante, em seu artigo 59, que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos da educação especial um conjunto de componentes pedagógicos e didáticos tais como, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.”

O Fórum Mundial da Educação, em 2000, ocorreu, em Dakar - capital do Senegal, África, onde foi aprovada a *Declaração de Dakar*, a qual reiterou os pressupostos da Declaração de Jomtien e discutiu os avanços, estabelecendo metas, ações e prazos para o direito à educação; traçou estratégias para tutelar os interesses de crianças, jovens, e adultos, com relação às necessidades básicas de aprendizagem, incluindo os pilares da Educação para Todos: o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (UNESCO, 2000).

Vários pontos merecem destaque nessa declaração: abrangeu as crianças, jovens e adultos, principalmente as que não tiveram acesso à escola na idade apropriada, pelas políticas públicas educacionais; garantiu que, além incluir todos num ambiente escolar, é necessário assegurar a qualidade do ensino; reafirmou o princípio da universalização do direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948; clamou aos países signatários, incluindo o Brasil, que todos devem voltar à atenção para os grupos vulneráveis, que ainda se encontram alijados do direito à educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008) traçou as diretrizes para a consecução da inclusão no espaço escolar regular, tanto públicas quanto particulares, dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando “a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados do ensino; a transversalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”.

Após o decurso de quase 31 anos da Declaração de Salamanca, sendo que, nesse interim, outros documentos importantes foram assinados e ratificados, ainda há dificuldades nos meios governamentais, sociais e educacionais em entender e aceitar todas as pessoas de acordo com suas individualidades, particularidades e necessidades. O advento da educação inclusiva trouxe a preocupação em ofertar a educação para todas as crianças, jovens e adultos de maneira coletiva, baseada na premissa de que, quando o educando é incluído no ensino, extensivo a todos, ele tem maiores e melhores condições para o desenvolvimento e a aprendizagem, tornando-se um membro reconhecido pela sociedade, diferentemente do que ocorria no passado, quando essas pessoas eram segregadas e recebiam um tratamento desumano.

Como comprovação desse fato, recentemente, a Human Rights Watch no Brasil (2018) divulgou o relatório “‘Eles ficam até morrer’: uma vida de isolamento e negligência em instituições para pessoas com deficiência no Brasil”, no qual declara que, em algumas instituições de acolhimento para pessoas com deficiência no Brasil, elas ficam confinadas em péssimas condições, submetidas a tratamento desumano e degradante. Esse relatório, fruto da pesquisa realizada entre

novembro de 2016 e março de 2018 nas cidades de São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Niterói, Nova Friburgo, Brasília, Ceilândia e Salvador constatou que, nas instituições visitadas, poucas crianças com deficiência tinham acesso às escolas na comunidade e as que tinham, em sua maioria, ficavam segregadas e recebiam educação de forma limitada.

Os marcos e tratados internacionais preconizam que os governos devem reconhecer o respeito e a dignidade, inerentes às pessoas independente de deficiência ou não, além de garantir-lhes o direito de viver independente em sociedade em vez de estarem tuteladas em instituições sob controle de terceiros. Estabelecem ainda que os governos devem coibir a discriminação e o abuso contra elas e remover barreiras que as excluam da sociedade, pontuando também o direito das crianças, incluindo crianças com deficiência, de crescerem em família, sem serem separadas de seus pais, devido a sua deficiência ou pobreza (Human Rights Watch, 2018).

A *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Lei 13.146, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, passou a vigorar em cenário nacional em 2016, com o intuito de que os sistemas educacionais se tornassem mais inclusivos para que o desenvolvimento dos estudantes com deficiência referente às habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais fosse mais abrangente. O Estatuto estabelece, em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Lei 13.146, 2015).

Em seu artigo 28, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, 2015) “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. E ainda, com vistas ao “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”, as escolas devem elaborar um “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”

Neste sentido, os sistemas educacionais devem garantir as condições de acesso, participação, aprendizagem e permanência ao público-alvo como um todo, sendo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em um espaço escolar que se baseia na inclusão, a participação ativa de todos os estudantes juntos, são necessárias práticas que garantam o desenvolvimento de aprendizagens e que possibilitem a continuidade dos estudos, o atendimento especial especializado, a acessibilidade arquitetônica e materiais pedagógicos adequados e diversificados.

O *Plano Nacional de Educação* (PNE) (Lei 13.005, 2014) tem, como intuito, estabelecer metas educacionais para todo o Brasil. Dentre essas diretrizes, a Meta 4 aborda a universalização do nível de Educação Básica para todos os brasileiros na faixa de quatro a 17 anos, incluindo os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além do atendimento educacional especializado. O prazo para o cumprimento da Meta 4 do PNE foi até 2020 para as modificações arquitetônicas, bem como para pautar novas propostas de ensino que alcancem os direitos das crianças e adolescentes com deficiência, possibilitando seu desenvolvimento integral em suas múltiplas aprendizagens.

Recentemente, o Fórum Mundial de Educação ocorrido em Incheon, Senegal, Coreia do Sul, em 2015, aprovou a *Declaração de Incheon*, que reafirma as declarações de Jomtien (1990) e de Dakar (2000) e confia à UNESCO a liderança e coordenação da Educação 2030. O documento final foi denominado Educação 2030 - *Declaração de Incheon rumo a uma*

educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015). Esse fórum demarcou o Marco de Ação da Agenda Educação 2030, cujo foco pauta em cinco princípios importantes: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria e ressalta os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para a educação que devem ser implementados até 2030 pelos países signatários. O objetivo da ODS 4 é assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos entre os anos de 2015 e 2030.

Indo na contramão das recomendações das Agências Internacionais, das quais o Brasil é signatário, recentemente o governo brasileiro instituiu a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (Decreto nº 10.502, 2020), que visa, em seu artigo 1º, “implementar programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. E, em seu artigo 5º registra que: A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida destaca como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial. O referido documento enfatiza que estes são os educandos com deficiência, os educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista; altas habilidades ou superdotação.

Suprime a obrigatoriedade e flexibiliza a educação nas escolas regulares inclusivas e permite escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos. Além disso, ainda prevê a definição de critérios de identificação, acompanhamento e acolhimento dos estudantes, caso estes supostamente não tenham se beneficiado com as escolas e salas regulares inclusivas, estabelecendo um apoio técnico e assistência financeira aos estados e municípios pela União para a implementação dessa política.

Em vista disso, essa política vem sendo considerada como de exclusão e tem recebido uma grande quantidade de questionamentos por parte de pesquisadores, ativistas e sociedade em geral que defendem a educação inclusiva como um direito de todos sem discriminações ou segregações. As medidas do governo federal buscam a retomada de um modelo em que as instituições escolares e turmas para pessoas com deficiências são específicas, segregadas dos demais alunos de ensino regular.

Em entrevista ao Uol (2020), Maria Tereza Mantoan destacou que o decreto é totalmente inconstitucional, o qual retrocede todas as conquistas alcançadas até hoje, tanto para os estudantes da educação especial e seus familiares quanto para as escolas inclusivas. “A escola não pode comparar alunos, a escola deve trabalhar e desenvolver os estudantes segundo a capacidade de cada um. O público alvo da educação especial é um público que tem que ter assistência em suas necessidades e a escola deve buscar um ambiente para todas e todos”, acrescentou a pesquisadora que “Qualquer forma de exclusão fere o direito à educação”.

Como ainda paira, em nosso meio, a concepção (errônea) de que educação inclusiva e educação especial são vistas como sinônimas, Nozu, Icasatti e Bruno (2018) explicitam bem essa diferença e esclarecem que a educação inclusiva é um conjunto de princípios que englobam a igualdade, a participação e o respeito pela diversidade humana, enquanto que educação especial compõe-se por um campo de conhecimento teórico e prático, cuja função é propiciar a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Vale esclarecer que, no paradigma inclusivo, não é o aluno que deve mudar de escola, mas a escola é que deve adequar-se para acolher todos os educandos, sem distinção. A escola, como agente de transformação social, deve promover respostas às diferenças individuais dos estudantes.

Desse modo, a inclusão é considerada uma prática social desenvolvida na arquitetura, na educação, no trabalho, na cultura e no lazer; nas atitudes, nas concepções e na maneira de perceber e compreender a si mesmo, o outro e as coisas (Camargo, 2017). Nessa linha de pensamento, Glat (2018) acrescenta que o ingresso do educando com deficiência na escola regular trouxe a reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares.

Como consequência dessa reconfiguração nas relações interpessoais, estudos sobre o autoconceito profissional dos docentes no contexto da educação inclusiva tornam-se relevantes, pois o conhecimento que o docente tem de si reflete diretamente nas interações sociais e no desempenho em sala de aula. Para Coito (2018), elevados níveis de autoconceito profissional podem levar a atitudes positivas face à educação inclusiva.

Em linhas gerais, o que a pessoa pensa sobre si mesma é o que designamos por autoconceito (Magalhães, 2008; Magalhães & Sousa, 2008). O autoconceito está contido na autoconsciência, também conhecida como eu, sendo uma propriedade componente da personalidade, recebendo, tanto na sua formação como no desenvolvimento, uma grande influência de toda a experiência biopsicossocial do sujeito, principalmente da esfera psicossocial e, de maneira particular, da valoração cognitiva-afetiva-experiencial da pessoa, condição que muda constantemente, desenvolvendo-se e ao mesmo tempo provocando comportamentos correspondentes a suas mudanças (Díaz, 2021).

Marsh (2005), com muita propriedade, confirma seus pressupostos sobre a importância da pesquisa sobre o autoconceito, tanto com problemas individuais quanto sociais. Somando-se a isso, clarifica que este é um dos constructos mais antigos, mais importantes, mais polêmicos e dos mais estudados nas ciências sociais e humanas. Yeung, Craven e Kaur (2014) acrescentam que os valores, as crenças e os comportamentos das pessoas podem ser influenciados pelo autoconceito.

O autoconceito é assim formado pelo componente cognitivo, que são as percepções das habilidades e das características que o ser possui ou gostaria de ter; pelo componente comportamental, que são os meios estratégicos de auto-apresentação que a pessoa utiliza para demonstrar aos outros a imagem positiva de si mesmo; pelo componente avaliativo, também denominado de autoestima, que é representado pelos sentimentos valorativos, no âmbito pessoal, da autoconfiança e a aceitação do ser humano como pessoa (Tamayo et al., 2001). Em suma, os fatores biopsicossociais são essenciais na formação do autoconceito.

O primeiro autor a postular sobre o autoconceito foi o filósofo William James (1890), cujas ideias e princípios influenciaram algumas das suas correntes teóricas contemporâneas. Entretanto, Cooley (1902) foi o introdutor da teoria do *Looking-Glass Self* sobre autoconceito, qual seja a sua principal perspectiva é *theother self*, isto é, nós pensamos como o outro pensa sobre nós. O autoconceito reflete as avaliações das pessoas significativas com quem interagimos e o que nós acreditamos que elas pensam sobre nós. O nosso espelho é as pessoas: se a interação for favorável para nós, desenvolveremos o autoconceito positivo. Caso contrário, se, na interação, o outro for agressivo, crítico, ou nos ridicularizar, desenvolveremos um autoconceito negativo, baixo. Assim sendo, a interação social exerce um poderoso efeito no comportamento humano e nossa forma de agir reflete o que pensamos sobre nós mesmos. Essas percepções de si variam em diversos aspectos, tais como grau, tempo, lugar e cultura.

O autoconceito profissional é compreendido como a percepção que os docentes enquanto profissionais constroem sobre si mesmos nas relações com os demais profissionais no contexto escolar (Coito, 2018; Roque & Veiga, 2007). Nessa linha de pensamento, ele refere-se ao comportamento do professor em relação aos sentimentos, ao afeto e aos juízos, favoráveis ou desfavoráveis, interligados a suas vivências nos espaços educativos. Por suas características, ele pode tornar-se um elemento importante para a identificação da qualidade das interações educativas e do investimento dos sujeitos que compõem o espaço escolar em diferentes dimensões (Gonçalves & Veiga, 2007).

Veiga et al. (2003) avaliam que o autoconceito profissional pode facilitar a promoção de outras dimensões da personalidade, quer intrapessoais, quer relacionais. Assim, o autoconceito profissional dos professores constitui um fator

importante tanto no processo de ensino, quanto no clima de escola e na eficácia da sua organização, somando-se a isso o desenvolvimento do autoconceito acadêmico dos próprios alunos (Onetti et al., 2019).

Gonçalves e Veiga (2007) argumentam que o autoconceito profissional é tido como um construto consciente, multidimensional, evolutivo, autodescritivo e avaliativo. Nessa mesma linha, Souza (2006) defende que é pertinente considerar, no contexto escolar, a existência do autoconceito profissional, pois este influencia o comportamento da pessoa em cada ambiente de trabalho organizado. O autoconceito profissional é formado pela percepção de várias dimensões do eu manifestadas no ambiente de trabalho e o modo como essa pessoa vê-se como profissional será determinante para influenciar suas atitudes e seu comportamento no local de trabalho.

Destacamos três estudos realizados na última década no âmbito internacional, esclarecendo que não localizamos estudos no Brasil com autoconceito profissional de docentes, que tenham sido publicados nos últimos dez anos. Stojiljković et al. (2014) realizaram uma pesquisa na Servia, com 120 professores de escolas primárias e secundárias com o objetivo de examinar o autoconceito dos professores e suas habilidades empáticas. Os resultados demonstraram que os professores avaliaram-se positivamente em todas as dimensões do autoconceito e que a alta empatia prediz autoestima, sendo que esta favorece o autoconceito social.

O segundo estudo refere-se a uma pesquisa de Coito (2013), realizada em Portugal, que investigou o autoconceito profissional dos educadores de infância e as suas atitudes face à educação inclusiva, com um total de 332 educadores de infância de vários contextos de trabalho, creches e jardins-de-infância, da rede pública e privada com e sem apoio do estado. Utilizou as escalas The Teacher Self-Concept Evaluation Scale (TSCES) e uma escala adaptada da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP). Os resultados mostraram que o autoconceito profissional dos docentes de infância é, em termos globais, positivo e que suas atitudes face à educação inclusiva são adequadas como esperado. As dificuldades ressaltadas pelos educadores foram insuficientes para a formação na legislação que os incentive ao desenvolvimento de políticas inclusivas. O estudo conclui que os educadores com maiores níveis de autoconceito profissional preferem trabalhar em contexto de jardim-de-infância.

O terceiro trabalho a referir é o estudo de Jesus (2013), realizado em Portugal, cujo objetivo foi perceber a relação entre a percepção dos docentes, quando posicionados em diferentes fases da carreira, ou a lecionar a distintos ciclos de estudo, acerca do modelo de avaliação do seu desempenho e do autoconceito profissional. O estudo não encontrou uma relação significativa entre o Autoconceito Profissional dos Professores e os Ciclos de Estudo, verificando-se uma tendência para aquele tornar-se menos positivo ao longo do ciclo de vida profissional do docente.

Veiga et al. (2006) avaliam que existe uma crescente preocupação com a problemática do desenvolvimento do autoconceito profissional de professores, pois são várias questões que permitem explicar como as pessoas, com base no que pensam de si próprias, elaboram projetos de vida diversificados, principalmente no que tange ao contexto escolar.

Nesse prisma, a questão que norteia este trabalho é que autoconceito profissional têm os professores que atuam na educação inclusiva? Este estudo teve como objetivo analisar o autoconceito profissional de professores no contexto da educação inclusiva, quando submetidos à Escala de Autoconceito profissional de professores (EAPP), conforme Veiga et al. (2003). Especificamos, no âmbito da metodologia utilizada, os participantes, a amostra, o procedimento realizado, os instrumentos empregados na coleta de dados e as análises estatísticas efetivadas.

2. Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada uma amostra por conveniência composta por 41 professores que atuam em escola inclusiva na Educação Básica, em uma cidade baiana. A maioria dos participantes (70,7%) leciona no ensino

fundamental; 29,3% são docentes do ensino médio; 95,1% são professoras; 4,9%, professores; 41,5% estão na faixa etária de 30-39 anos, 45,7% na faixa etária 40-49 anos e 12,8%, entre 50-59 anos.

Para atender às questões éticas que envolvem pesquisas com seres humanos e garantir o sigilo e anonimato dos participantes em todas as fases da pesquisa, todos os instrumentos foram codificados com P1 a P41. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram informados sobre a garantia de desistência da pesquisa a qualquer momento, conforme preconiza a resolução do Conselho Nacional da Saúde 510, do Ministério da Saúde (2016), bem como da livre e espontânea participação. A coleta foi efetuada em 2019, numa sala na escola e demorou em média de 15 a 20 minutos.

Utilizamos dois instrumentos para coleta de dados. O primeiro foi composto por duas partes. Na primeira parte, os docentes forneceram informações sobre os dados demográficos: idade, sexo, formação, nível mais elevado de educação. Na segunda parte, os docentes informaram sobre: a) o conhecimento sobre a legislação e as normas que regem a educação inclusiva (Declaração de Salamanca (1994), LDBEN (1996), Constituição Federal Brasileira (1998), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015); b) o nível de confiança no ensino para alunos com deficiência; e c) experiência no ensino para alunos com deficiência.

O segundo instrumento que utilizamos foi a Escala de Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP) para coletar os dados. Essa escala foi, inicialmente, desenvolvida por Veiga et al. (2003). Posteriormente, Veiga e Gonçalves (2007) efetuaram um estudo confirmatório da escala EAPP e verificaram a confiabilidade do instrumento. A escala do tipo 5 pontos Likert possui 36 itens. Cada item pode ser respondido por: discordo totalmente (1), discordo parcialmente (2), discordo (3), concordo parcialmente (4), e concordo totalmente (5). A EAPP produz uma pontuação total que é obtida pela adição do valor das respostas sobre cada item.

O valor do escore total pode variar de 36 a 180 pontos. Uma maior pontuação na EAPP em cada fator indica que o inquirido possui o nível de autoconceito profissional mais elevado e está mais apto para conduzir o processo da educação inclusiva. Os 36 itens da EAPP estão distribuídos por quatro fatores que foram considerados como importantes no exercício da função docente no contexto da educação inclusiva:

Fator 1: Cuidado na relação interpessoal em contexto escolar- composta por 12 itens, alpha 0,89. Essa dimensão diz respeito a um aspecto bem valorizado, o da competência profissional, abrange a qualidade das relações interpessoais mantidas pelo professor e todos os segmentos que envolvem a comunidade escolar. Inclui, além disso, a percepção que o professor tem do seu papel na escola quanto aos aspectos educacionais e sociais e de seu relacionamento com os diversos elementos envolvidos na escola: funcionários em geral, alunos, colegas docentes, encarregados e participantes da comunidade escolar.

Fator 2: Segurança no contexto laboral escolar - composto por 14 itens, de marcação invertida, alpha 0,86. Refere-se a situações específicas de controle das emoções, ansiedade e integração no grupo.

Fator 3: Vínculo (pertença) e cooperação no contexto escolar - composto por quatro itens, alpha 0,76. Concerne à percepção que o docente tem da sua inserção nas relações sociais e de trabalho, da qualidade e importância do seu papel na escola e no grupo de trabalho em que se insere.

Fator 4: Reconhecimento profissional no contexto escolar do autoconceito profissional dos professores, composto por seis itens, alpha 0,78. Diz respeito à percepção que o professor tem de seu papel perante os diferentes segmentos da comunidade educativa, quanto à expressão do reconhecimento das qualidades e desempenho do seu trabalho ante os colegas e superiores, ou seja, refere-se à percepção sobre como os outros valorizam o seu trabalho.

Fator Geral- Composto por 36 itens, alpha 0.90. O autoconceito profissional dos professores da educação inclusiva é obtido pela soma dos escores dos quatro fatores específicos que formam a escala.

3. Resultados e Discussão

Realizamos este estudo em busca de resposta para a seguinte questão: que autoconceito profissional têm os professores que atuam na educação inclusiva?

Na análise das diferenças significativas entre as médias do autoconceito profissional de acordo com algumas características dos docentes que lecionam na escola inclusiva (Tabela 1), observamos:

1 – Sobre a experiência do docente com o ensino para pessoas (alunos) com deficiência – os que já ensinaram alunos com deficiência possuem maior F1, cuidado na relação interpessoal em contexto escolar – ou seja, eles têm maior percepção sobre sua competência profissional quanto aos aspectos educacionais e sociais.

2 – A respeito do conhecimento sobre as normas e legislação que regem a educação inclusiva tendo como parâmetro a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN (1996), a Constituição Federal (1998), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) – os professores que demonstram ter bom conhecimento da legislação e das normas sentem-se mais F3, vínculo (pertença) e cooperação no contexto escolar no autoconceito profissional dos professores com a comunidade escolar como um todo, são conscientes da importância das relações sociais e de trabalho no contexto da educação inclusiva.

Nosso estudo corrobora os resultados de Coito (2018) sobre a maior dificuldade apresentada pelos professores, que está na relação ao conhecimento e atuação perante a legislação existente, onde a formação inicial e contínua tem um papel preponderante. Destacamos que, por se tratar de um estudo português, refere as normas portuguesas e aos marcos das Agências internacionais.

3 – Com relação ao nível de confiança dos docentes para o ensino de alunos com deficiência – os professores com níveis de confiança elevados possuem maior F1, cuidado na relação interpessoal em contexto escolar do autoconceito profissional dos professores – quer dizer, o docente tem elevada percepção de sua competência profissional e de sua importância no contexto escolar no que tange aos aspectos educacionais e sociais.

Tabela 1: Diferenças significativas entre as médias de autoconceito e características dos professores.

| Características dos professores | | F1: cuidado | | F2: segurança | | F3: vínculo | | F4: reconhecimento | | Escore EAPP | |
|---|---------|-------------------------|------|---------------|-------|-------------------------|------|--------------------|------|-------------|-------|
| | | Média | DP | Média | DP | Média | DP | Média | DP | Média | DP |
| Experiência com ensino para alunos com deficiência | Sim | 53,0¹ | 5,45 | 47,6 | 9,06 | 17,6 | 2,25 | 24,5 | 3,96 | 142,8 | 13,32 |
| | Não | 49,3 | 5,58 | 46,3 | 8,80 | 17,8 | 1,66 | 25,7 | 2,35 | 138,3 | 12,44 |
| Conhecimento das Leis e Normas sobre Inclusão | Bom | 52,0 | 4,71 | 45,5 | 10,62 | 16,6² | 2,29 | 23,0 | 4,40 | 137,1 | 14,45 |
| | Médio | 50,6 | 6,57 | 50,5 | 6,64 | 18,0 | 1,48 | 25,6 | 2,39 | 144,0 | 12,42 |
| | Baixo | 51,9 | 5,92 | 47,1 | 8,72 | 18,7 | 1,11 | 26,3 | 2,46 | 144,0 | 12,48 |
| Nível de Confiança ensino para alunos com deficiência | Elevado | 54,2³ | 3,99 | 46,6 | 8,33 | 16,6 | 2,99 | 23,0 | 4,40 | 140,4 | 12,54 |
| | Médio | 52,9 | 6,31 | 47,0 | 9,86 | 18,1 | 1,73 | 25,4 | 3,79 | 142,9 | 16,19 |
| | Baixo | 49,0 | 4,73 | 48,0 | 9,01 | 18,1 | 1,44 | 25,8 | 1,96 | 140,8 | 9,27 |

1 Teste de Mann-Whitney [$U_2 = 104,00$; $p \leq 0,05$]

2 Teste de Kruskal-Wallis [$\chi^2(2) = 6,46$; $p \leq 0,04$]

3 Teste de Kruskal-Wallis [$\chi^2(2) = 7,29$; $p \leq 0,03$]

Fonte: Dados da pesquisa.

Os escores fatoriais calculados de acordo com os níveis de resposta (Figura 1) mostram que, em sua maioria, os índices de resposta de autoconceito foram elevados (próximos ou maiores do que 4). De acordo com a ANOVA

[$F^2_{(4)}=33,57$; $p \leq 0,001$]. Verificamos então que o autoconceito dos professores nos fatores F1, cuidado na relação interpessoal, e F3, vínculo/pertença em contexto escolar do autoconceito profissional dos professores da educação inclusiva, foram significativamente mais elevados. Isso significa que os docentes sentem-se valorizados e competentes como profissionais, ademais, percebem a qualidade das relações interpessoais mantidas com segmentos que envolvem a comunidade escolar. Percepcionam seu papel na escola quanto aos aspectos educacionais e sociais e sobre seu relacionamento com todos os segmentos envolvidos na escola (F1); e que os docentes têm elevada percepção da sua inserção nas relações de trabalho e sociais, da qualidade e da importância do seu papel na escola e no grupo de trabalho em que se inserem (F3).

Já nos fatores F2, segurança em contexto laboral escolar do autoconceito dos professores, e F4, reconhecimento laboral do autoconceito profissional dos professores, em nosso estudo, mostraram-se ligeiramente rebaixados. Isso quer dizer que o autoconceito dos docentes revela-se rebaixado, provavelmente menos satisfatório do que deveria, o que denota que eles não se sentem totalmente em segurança para desempenhar as atividades no contexto laboral escolar, apresentando, em situações específicas, descontrolo das emoções, ansiedade, e integração no grupo (F2). Além disso, os docentes não se percebem bem ante os diferentes segmentos da comunidade educativa, quanto à expressão do reconhecimento de suas qualidades e do desempenho de seu trabalho ante os colegas e seus superiores, ou seja, os docentes pesquisados não se sentem totalmente reconhecidos pela escola/comunidade acadêmica diante do trabalho que desempenham na educação inclusiva (F4).

No nosso estudo, na dimensão F1, Cuidado na Relação Interpessoal, corrobora os resultados da pesquisa de Jesus (2013) e Couto (2018), que constata que o autoconceito dos professores tem valor mais elevado, ou seja, expressa a percepção que o professor tem de suas relações interpessoais mantidas com os vários atores da comunidade escolar.

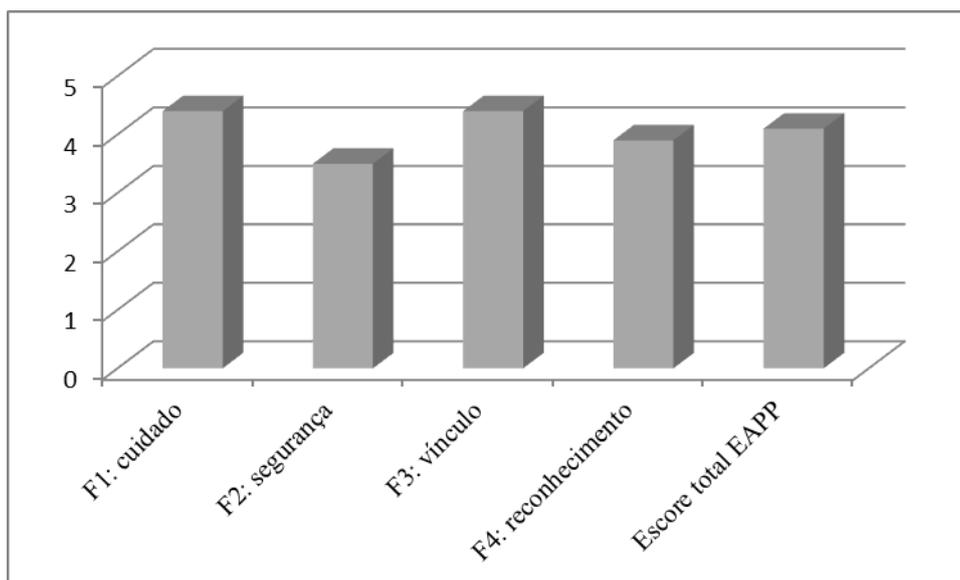
Nossos resultados no fator F2, Segurança no contexto laboral escolar, divergem dos de Jesus (2013) que apresenta valor alto, elevado. Porém, nosso estudo corrobora o estudo de Coito (2018), que resulta no autoconceito dos docentes menos elevado.

Nossos resultados no fator F3, vínculo/pertença em contexto escolar do autoconceito profissional dos professores da educação inclusiva, foram mais elevados, portanto, divergem dos de Coito (2018), que obteve um resultado menos elevado, e de Jesus (2013), cujo resultado foi menos alto.

Neste sentido, Roque e Veiga (2007) esclarecem que o sentimento nesse fator F3 de pertença (vínculo) em contexto laboral do autoconceito profissional dos professores corresponde à percepção do docente sobre suas interações sociais e no trabalho, bem como à percepção sobre a importância e a qualidade de seu papel no grupo de trabalho e seu desempenho no grupo a que pertence e sente-se vinculado.

Já no fator F4, Reconhecimento Laboral do autoconceito, os nossos resultados corroboram os resultados obtidos nos trabalhos de Couto (2018) e de Jesus (2013), cujo fator F4, Reconhecimento Laboral é o menos satisfatório na percepção dos docentes portugueses, sendo que para Couto (2018) os docentes não se percebem o reconhecimento das suas qualidades profissionais e desempenho pelos diversos componentes da comunidade portuguesa.

Figura 1: Comparação dos escores de autoconceito profissional (escala de 1 a 5).



Fonte: Dados da pesquisa.

O autoconceito profissional geral do professor da educação inclusiva em nosso estudo revela-se em termos globais muito positivo, elevado. Docentes com autoconceito profissional elevado sentem-se competentes e confiantes em sala de aula; sentem-se úteis enquanto pessoas com habilidades necessárias para cumprirem as tarefas que lhes são atribuídas e sentem-se capazes de resolver quaisquer problemas que possam surgir no decurso das aulas; demonstrando boa relação interpessoal e social com todos os atores envolvidos na escola.

Nossos resultados corroboram os resultados do estudo de Coito (2018) que revelou o autoconceito geral profissional dos educadores de infância como muito positivo e as atitudes em relação à educação inclusiva que estão no caminho certo para a inclusão, sendo positivas e diferenciadas, assim como o estudo de Stojiljković et al. (2014), que demonstrou que os professores avaliaram-se positivamente em todas as dimensões do autoconceito e que a alta empatia prediz autoestima, a qual favorece o autoconceito social.

4. Considerações Finais

Realizamos esta pesquisa com o intuito de responder à questão medular que conduziu este estudo: que autoconceito profissional têm os professores que atuam na educação inclusiva? Para isso, propusemos analisar o autoconceito profissional de professores no contexto da educação inclusiva, quando submetidos à escala EAPP.

Na amostra analisada, os docentes demonstraram a percepção sobre seu autoconceito geral profissional como positivo, elevado. O autoconceito profissional do professor em geral leva-nos à compreensão de que eles têm percepção elevada como profissionais para atuarem no contexto da educação inclusiva.

Com relação aos fatores que compõem as dimensões do autoconceito, conforme os dados podemos concluir que os docentes, no grupo pesquisado, demonstraram possuir a percepção de si mesmo mais elevada considerando os fatores cuidado na relação interpessoal e, vínculo/pertença em contexto escolar do autoconceito profissional dos professores da educação inclusiva; e ligeiramente rebaixado considerando os fatores, segurança em contexto laboral escolar, e reconhecimento laboral do autoconceito profissional dos professores.

Ambos - os professores com mais experiência no ensino com pessoas com deficiência e os docentes que apresentam nível elevado de confiança para o ensino de alunos com deficiência - têm maior percepção sobre sua competência profissional

quanto aos aspectos educacionais e sociais.

Os professores que demonstram ter bom conhecimento da legislação e das normas sobre a educação inclusiva sentem-se mais vinculados e inseridos ao grupo e cooperam mais com a comunidade escolar como um todo, são conscientes da importância das relações sociais e de trabalho no contexto da educação inclusiva e da qualidade e importância do seu papel na escola e no grupo de trabalho em que se inserem. Isso sinaliza a necessidade de oferta de formação continuada para os docentes que incluam estudos sobre os marcos normativos internacionais e nacionais que compõem a educação inclusiva para que os docentes tenham maior segurança em seu desempenho junto à educação inclusiva.

Vários fatores devem ser considerados pelas escolas no acolhimento aos estudantes da educação inclusiva, a fim de assegurar os objetivos educacionais, nomeadamente a aprendizagem qualitativa, eficaz e ao longo da vida. Um desses fatores torna-se o ponto primordial para o sucesso na inclusão, que é propiciar a formação inicial e continuada dos professores que atuam no atendimento desses alunos, o que possibilita o desempenho pleno individual e coletivo dos alunos da educação inclusiva. Outros fatores merecem destaque, como as competências e habilidades didáticas dos docentes, capazes de propiciar práticas pedagógicas eficazes, aliados a métodos e estratégias de ensino capacitados a assegurar a aprendizagem de todos os alunos incluídos na escola regular.

Para que a escola se firme e reafirme como inclusiva e favoreça a inclusão social de todo o alunado, é necessário contar com uma equipe composta por gestores, professores e pessoal com formação e capacitação para tal. Além disso, é necessário rever os modos de interação entre todos esses membros e os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar e que, nela, interferem direta ou indiretamente como ponto comum para o aumento do autoconceito profissional dos docentes. Por outro lado, a escola e todos os que, nela, atuam devem envidar esforços para retroalimentar todo o arcabouço que envolve a estrutura de organização do trabalho pedagógico, abrangendo projeto político pedagógico, metodologias adotadas, estratégias de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas e práticas avaliativas, recursos pedagógicos e didáticos e propostas curriculares que propiciem o desenvolvimento e aprendizagem de todos os seus participantes.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, demonstramos, sem nenhuma pretensão generalizadora, que o autoconceito elevado do professor é condição *sinequa non* para a atuação eficiente e desejável na educação inclusiva, na qual o docente projetará o comportamento profissional adequado e necessário para o desenvolvimento individual e social de todos os alunos sem distinção. Reafirmamos que o conhecimento de nós mesmos proporciona-nos melhores elementos para lidarmos com a condição humana diversa em sala de aula, uma vez que cada aluno é um ser único e diferente.

Finalmente, este estudo levantou pontos e contrapontos que podem e devem ser estudados e discutidos em futuros trabalhos, a fim de aprofundar e ampliar os estudos sobre o autoconceito de professores no Brasil, fazendo-o com pesquisas com professores atuantes em outros contextos escolares e com outros instrumentos de recolha de dados, estudos qualitativos, e ou mistos, estudos narrativos, etnográficos e teoria fundamentada nos dados. Além disso, levantamentos que contemplem, além da atuação do professor na educação inclusiva, sua prática pedagógica, sua formação, sua identidade e a valorização do professor, condições essenciais para a oferta de uma educação inclusiva enquanto direito humano.

Referências

- Ainscow, M. (2020a). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134 <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. (2020b). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Barbosa, D. S., Fialho, L. M. F., & Machado, C. J. S. (2018). Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 598-618. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33213>
- Camargo E. P. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces *Ciênc. educ.* 23 (1) <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Charges Scribers Sons.
- Chhabilata Dei, S. M. (2018). Self-concept and Teacher Effectiveness: A Study of Women Primary Teachers in Odisha. *JORS Journal of Humanities And Social Science*, 23 (7), 08-13. <https://doi.org/10.9790/0837-2307030813>
- Coito, M. F. (2013). *Autoconceito profissional dos educadores de infância e atitudes face à educação inclusiva*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10341/1/ulfpie046325_tm.pdf
- Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. (2001). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
- Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. (2020). Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Diaz, F. (2021) *Três Psicologias: psicologia geral, psicologia das idades e psicologia da aprendizagem*. Appris.
- Forlin, C. (2018). The inclusive education policy conundrum: A realism for enabling sustainability, accountability and high-quality education? *Inclusive Education Policy Dialogue*. <https://rcepunesco.ae/en/KnowledgeCorner/WorkingPapers/WorkingPapers/Inclusive%20Education%20Policy%20Dialogue%20-%20The%20inclusive%20education%20policy%20conundrum%20A%20realism%20for%20enabling%20sustainability>
- Glat, R. (2018). Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, (24), 9-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>
- Gonçalves, V. F., & Veiga, F. H. (2006). Autoconceito profissional dos professores. *Actas6º Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade de Évora. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4830/1/Autoconceito%20profissional%20dos%20professores.pdf>
- Human Rights Watch. (2018). Eles ficam até morrer: uma vida de isolamento e negligência em instituições para pessoas com deficiência no Brasil. <https://www.hrw.org/pt/report/2018/05/23/318010>
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*.
- Jesus, M. S. N. (2013). *Ciclo de vida, ciclos de estudo, autoconceito e percepção de avaliação de desempenho: contributo para um modelo de avaliação do desempenho docente*. [Mestrado em Ciências da Educação]. Instituto Superior de Educação e Ciências. ISEC. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9058>
- Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. (1990) Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10172.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Magalhães, T. C. (2008). Quem sou eu? O adolescente e seu olhar sobre si mesmo. *Revista Lusófona de Educação*, 11 (11) 199-200. <https://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/68>
- Magalhães, T. C., & Sousa, Ó. C. (2008). *Quem sou eu?* O adolescente e seu olhar sobre si mesmo. Alínea.
- Marsh, W. H. (2005). Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology. *British Psychological Society*.
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Ministério da Saúde. (2016). *Resolução nº 510/2016*. Conselho Nacional de Saúde. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Nozu, W. C. S., Icasatti, A. V., & Bruno, M. M. G. (2017). Educação inclusiva enquanto um direito humano. *Inclusão Social*, 11 (1). <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>
- Onetti, W, Fernández-García J. C., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PLoS ONE*, 14(2).. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640>
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990, 5 a 9 de março). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994, 7 a 10 de junho). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha. <https://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2000, 26 a 28 de abril). Declaração de Dakar. <https://unesdoc.unesco.org/search/4d9d83c9-627d-48da-bc27-6325e49ca2d4>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2015). *Declaração de Incheon*. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul. <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/
- Roque, P., & Veiga, F. H. (2007). Elementos sócio-escolares do autoconceito profissional dos professores. *Pensar a Educação (Revista da Associação dos Professores de Sintra)*, 1, 1029–1037. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6588>
- Slee, R. (2018). Defining the scope of inclusive education. Background paper for the 2020 *Global Education Monitoring Report*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5977/Defining%20the%20scope%20of%20inclusive%20education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G., & Dosković, Z. (2014). Teachers' Self-concept and Empathy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 875–879. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.313>
- Tamayo, Á., Campos, A., Matos, D. R., Mendes, G. R., Santos, J. B., & Carvalho, N. T. (2001). A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. *Estudos De Psicologia (Natal)*, 6, 157-165. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200004>
- Uol. (2020, 23 de outubro). Por que a nova política de educação especial é vista como um retrocesso? <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/10/23/por-que-nova-politica-de-educacao-especial-e-vista-como-retrocesso.htm>
- Veiga, F. H., Roque, P., Guerra, T., Fernandes, L., & Antunes, J. (2003). Autoconceito profissional dos professores: construção de uma escala de avaliação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), 2501-2513. <https://core.ac.uk/download/pdf/12424513.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- Veiga, F., Roque, P., Antunes, J., Fernandes, L., & Guerra, T. (2003). *Autoconceito profissional dos professores: Construção de uma escala de avaliação. Actas do 7º Congresso Galaico-português de Psicopedagogia*. Universidade da Corunha. <https://core.ac.uk/download/pdf/12424513.pdf>.
- Veiga, F. H., Gonçalves, V., Caldeira, M. J., & Roque, P. (2006). Representações dos professores acerca de si mesmos: Adaptação portuguesa da escala Teacher self-concept evaluation scale. *Actas do 19º Colóquio da AFIRSE*. Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5230>
- Veiga, F. H., & Gonçalves, V. (2007). Atitudes dos professores face a si-mesmo: Estudo confirmatório da “Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional de Professores” (EAPP). *Anais do 15º Colóquio Internacional da AFIRSE*. Universidade de Lisboa. <https://biblioteca.versila.com/link/?id=3311299>
- Yeung, A. S., Craven, R. G., & Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305–320. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.905670>