



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Perceções de autoeficácia para as práticas inclusivas dos professores do Ensino Regular e da Educação Especial

Orientador: Professor Doutor Paulo Dias

Carla Manuela Barroso Minhoto

PENAFIEL

Setembro 2015



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Perceções de autoeficácia para as práticas inclusivas dos professores do Ensino Regular e da Educação Especial.

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial- Domínio Cognitivo Motor.

PENAFIEL

Setembro, 2015

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza só se torna possível quando reunimos, para além de uma forte determinação pessoal, o apoio e colaboração de um conjunto de pessoas. No momento em que nos encontramos na fase final do trabalho, uma palavra de agradecimento para todos aqueles que, direta ou indiretamente, tornaram possível a conclusão desta etapa do nosso percurso pessoal e profissional. Neste sentido gostaríamos, porém, de destacar alguns elementos às quais muito devemos pelo seu apoio neste “trajecto”.

Ao nosso orientador, Professor Doutor Paulo Dias, pelo constante apoio, motivação e transmissão de saberes e, pela exigência, entendida como condição de investigação de qualidade;

A todos os docentes que responderam ao questionário, sem eles não seria possível apresentar este trabalho.

Aos diretores das escolas com quem contactámos, pela dinamização do processo e colaboração ao incentivarem os docentes a participar no estudo.

A todos os meus familiares, amigos e colegas que, de algum modo, contribuíram para a conceção, desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

A todos o meu profundo agradecimento.

RESUMO

A percepção de autoeficácia docente tem sido associada a vários indicadores de desempenho dos professores e dos alunos. Dado que a educação inclusiva é recomendada a nível mundial, revela-se importante avaliar em que medida os docentes se sentem capazes de desenvolver práticas inclusivas. Deste modo, o objetivo deste estudo foi explorar as percepções de autoeficácia na implementação de práticas que favoreçam a inclusão de alunos com NEE junto de 552 professores portugueses. O instrumento utilizado foi a escala *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (Sharman, Loreman & Forlin, 2011), que avalia três dimensões: instrução inclusiva junto dos alunos, eficácia na colaboração com outros membros educativos e controlo de comportamentos disruptivos. Adicionalmente, foram exploradas as diferenças de percepção de autoeficácia em função de variáveis pessoais e profissionais. Os resultados revelam que, de forma geral, os professores manifestam uma percepção elevada de competência na implementação de práticas inclusivas. Observou-se que a percepção de competências na instrução inclusiva está associada à maior experiência profissional, ao maior contacto com alunos com NEE, e é mais evidente nos docentes do segundo e terceiro ciclos e do ensino secundário. A percepção de competência na colaboração eficaz é maior em docentes com pós-graduação e mestrado, nos professores de ensino especial e que, nestes professores, esta competência aumenta com a experiência profissional. Conclui-se que a experiência profissional, particularmente a desenvolvida em contacto com alunos com necessidades educativas especiais, é um elemento importante para fomentar a percepção de autoeficácia para as práticas inclusivas.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Autoeficácia Docente, Educação Especial, Experiência Profissional.

ABSTRACT

The perception of teaching self-efficacy has been associated to teachers and students' various performance indicators. Considering the recommendation by several world organizations to develop inclusive education of pupils with special educational needs, it proves to be important to assess to what extent teachers feel able to develop actions in this regard. Therefore, the aim of this study was to explore the perceptions of self-efficacy in implementing practices that promote the inclusion of students with special educational needs, with 552 Portuguese teachers. The tool used was the scale "The Teacher Efficacy for Inclusive Practices" (Sharman, Loreman & Forlin, 2011), which assesses three dimensions: students' inclusive education, effectiveness in collaboration with other educational members and control of disruptive behaviour. In addition, we have explored the differences in perception of self-efficacy as result of personal and professional variables. The results show that, in general, teachers express a high perception of skills in what concerns the implementation of inclusive practices. From the differential analysis conducted, it was observed that the perception of skills in inclusive education is associated with higher professional experience, with higher contact with students with special educational needs, and it is more evident in teachers from the second, third and secondary cycles. It was also observed that the perception of skills in effective collaboration is higher in teachers with post graduations or with master's degree in special education and that in these teachers, this skill increases as the professional experience also increases. We may conclude that the professional experience, particularly developed in contact with pupils with special educational needs is an important element to enhance the perception of self-efficacy for inclusive practices.

Keywords: Special Needs Education, Inclusion, Self-efficacy Teacher, Special Education, Professional Experience.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
Capítulo I - Percepções de autoeficácia docente para as práticas inclusivas	7
1. A promoção da inclusão	8
2. Práticas essenciais na criação de um ambiente inclusivo na sala de aula	17
2.1. Estratégias para uma educação inclusiva	18
2.2. Colaboração intra institucional	19
2.3. Controlo de comportamentos	22
2.4. Papel dos professores de ensino regular e educação especial perante as exigências de uma prática inclusiva	23
2.4.1. Professores de ensino regular	23
2.4.2. Professores de educação especial	25
3. Percepções de autoeficácia e o seu papel na educação	27
4. A autoeficácia docente	31
5. Autoeficácia docente na implementação de práticas inclusivas	36
5.1. Fatores Pessoais na percepção de autoeficácia docente perante a inclusão	38
5.1.1. Género	38
5.1.2. Idade	40
5.2. Fatores Profissionais na percepção de autoeficácia docente para a inclusão	41
5.2.1. Habilitações profissionais	41
5.2.2. Nível de Ensino	42
5.2.3. Modalidade de ensino (Ensino Regular e Educação Especial)	44
5.2.4. Experiência profissional	46
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	50
CAPÍTULO I - METODOLOGIA	51
1. Problemática	52
1.1. Objetivos de Estudo	53
1.1.1. Objetivo Geral	53

1.1.2.	Objetivos Específicos:	54
1.2.	Formulação de Hipóteses e definição de variáveis	54
1.2.1.	Hipóteses	54
1.2.2.	Variáveis de Estudo	55
1.3.	Tipo de estudo e modelo de análise	55
1.4.	Amostra	56
1.5.	Descrição dos Instrumentos e Materiais	61
1.6.	Procedimento	62
1.7.	Descrição dos Procedimentos Estatísticos	62
CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS		64
1.	Análise estatística descritiva	65
CAPÍTULO III - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		72
1.	Discussão dos resultados	73
CONCLUSÃO		79
BIBLIOGRAFIA		82
ANEXOS		96
Anexo 1. Questionário TEIP The Teacher Efficacy for Inclusive Practices		97
Anexo 2. Pedido de Autorização aos Agrupamentos das Escolas		102

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Modelo inclusivo centrado no aluno e as responsabilidades das várias entidades num processo de inclusão (adaptação Correia, 2008)	11
Tabela 2: Modos de ação do professor de educação especial (adaptado de Serrano, 2005).	26
Tabela 3: Distribuição da amostra em função das idades (n=552).	57
Tabela 4: Distribuição da amostra em função da formação académica.	57
Tabela 5: Distribuição da amostra em função do nível de ensino em que leciona.	58
Tabela 6: Distribuição da amostra em função grupo de ensino.	58
Tabela 7: Distribuição da amostra em função do nível de ensino em que leciona (n=522).	59
Tabela 8: Professores que lecionaram em salas com crianças NEE.	59
Tabela 9: Experiência de ensino em salas com crianças com NEE.	60
Tabela 10: Relacionamento pessoal com alguém NEE.	60
Tabela 11: Distribuição da amostra em função da escola em que lecionam.	61
Tabela 12: Análise descritiva dos resultados obtidos na escala “Teacher Efficacy for Inclusive Practices”.	65
Tabela 12: Análise descritiva dos resultados obtidos na escala “Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP). (continuação)	66
Tabela 13: Autoeficácia para a inclusão em função do género.	66
Tabela 14: A Relação entre autoeficácia e idade.	67
Tabela 15: Autoeficácia em função do grau académico (habilitações literárias).	68
Tabela 16: Autoeficácia dos professores em função do nível de ensino em que leciona.	68
Tabela 17: Autoeficácia dos professores em função do ensino de educação regular e educação especial.	69
Tabela 18: Relação entre autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas e experiência profissional.	70
Tabela 19: Autoeficácia dos professores em função da experiência de lecionação com ou sem alunos com NEE em sala de aula.	71
Tabela 20: Autoeficácia dos professores em função do número de anos que lecionou em salas/turmas com alunos NEE.	71

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do género. _____ 56

ÍNDICE DE SIGLAS

NEE Necessidades Educativas Especiais

TEIP Teachers Efficacy for Inclusive Practices

AE Aotueficácia

PEI Plano Educativo Individual

CEI Currículo Específico Individual

UNESCO United National Edicational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

Introdução

“ A qualidade de vida presente e futura é o objetivo. A qualidade de vida implica autonomia por parte dos sujeitos ativamente construtores dos seus próprios destinos, jogados nos contextos em que todos os outros indivíduos jogam também os seus. A obrigação de todos os agentes educativos é assegurar que esse jogo é justo e que nele todos têm oportunidades iguais” (Capucha, 2010: p.47).

Nas últimas décadas, a concepção de educação tem vindo a mudar. Passou-se de uma escola segregadora dos alunos afetados por algum problema ou deficiência, para uma escola aberta a todos. A mudança de paradigma ter-se-á iniciado em 1994 com a elaboração da Declaração de Salamanca. Este documento prevê um conjunto de diretrizes de orientação educativa que, a serem aplicadas, conduzem à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular (Correia, 2008). As crianças com NEE podem ser muito diferentes das outras por apresentarem algum tipo de atraso mental, dificuldades de aprendizagem, desordens emocionais ou comportamentais, incapacidades físicas, problemas de comunicação, lesões cerebrais, deficiência visual ou mesmo dotes e talentos especiais (Gomes, 2009). A inclusão pressupõe a inserção destas crianças na escola de ensino regular das suas residências, nas quais exista uma pedagogia centrada no aluno, como um todo, e que vá ao encontro das suas características e necessidades educativas especiais (Correia, 2008).

Neste sentido, a escola inclusiva engloba hoje uma população discente cada vez mais heterogénea, com e sem necessidades educativas especiais, a quem os professores têm de ser capazes de atender (Nielsen, 1999). Face ao número crescente de crianças com necessidades educativas especiais, os ambientes educativos requerem profissionais mais aptos, que manifestem atitudes positivas, utilizando e aplicando materiais e métodos mais diversificados, de modo a que todos os alunos tenham a oportunidade de adquirir aprendizagens enriquecedoras (Correia, 1999).

Muitos professores mantêm reservas sobre a inclusão de crianças com NEE nas suas salas de aula, uma vez que sentem que não estão bem preparados. Os professores

precisam não só dos conhecimentos e competências adequadas, mas igualmente de disposições positivas para com a inclusão, se quiserem ser professores de inclusão eficazes. Isto é particularmente importante, na medida em que os professores também agem como modelos para a aceitação de inclusão, promovendo assim a aprovação dos alunos nas suas aulas (Forlin et. al., 2010). Neste contexto, a fim de melhorar as atitudes dos professores no sentido de incluir os alunos com NEE, é fundamental aumentar a sua perceção de autoeficácia e diminuir as suas preocupações sobre a inclusão, criando mais e melhores oportunidades para se envolverem com os alunos diferentes.

Neste âmbito, a evidência empírica tem vindo a apoiar as convicções de Bandura e outros autores acerca do impacto das perceções da autoeficácia, no que toca a todos os aspetos de vida do ser humano (Bandura, 1995; Brouwers & Tomic, 2001; Nogueira, 1991; Schwarzer & Renner, 2000). As crenças de autoeficácia ajudam a determinar se as pessoas pensam de modo positivo ou negativo. Com efeito, as crenças de autoeficácia são responsáveis pela quantidade de esforço despendido para a realização das atividades desenvolvidas ou ainda a desenvolver. Ou seja, as crenças de autoeficácia refletem-se na regulação do pensamento e comportamento, na maneira como as pessoas são mais ou menos vulneráveis às contrariedades dos diversos contextos de vida.

De uma forma geral, os indivíduos só se envolvem em atividades em relação às quais se sentem competentes e evitam aquelas que consideram intangíveis. Considera-se que os julgamentos ou crenças dos indivíduos acerca das suas capacidades ajudam a prever melhor o comportamento e as escolhas futuras. Entende-se por autoeficácia os julgamentos cognitivos de competências, referenciadas por objetivos relativamente específicos ao contexto e ou estudos para o futuro (Bandura, 1997).

Apesar da autoeficácia ter sido estudada em diversos domínios, é na escola que este constructo tem sido mais investigado. Como salienta Marques (2006), as principais investigações nesta área específica revelam que a autoeficácia docente é um dos constructos que melhor prognostica o comportamento dos alunos em situações de realização escolar. Adicionalmente, é uma das dimensões que mobiliza os professores no que concerne à resolução dos seus próprios problemas. Na realidade, os professores com elevados sentimentos de autoeficácia estão predispostos à abertura,

experimentação, planificação, organização de novos métodos de ensino e mostram-se muito empenhados com os alunos (Marques, 2006).

Foi neste contexto que surgiu o interesse para a realização desta investigação, pois ao falarmos de inclusão, escola inclusiva e prática inclusiva, reportamo-nos à ação dos professores, enquanto atores neste contexto. A sua ação revela-se de uma importância fundamental, uma vez que são eles que têm a competência de planear e implementar as estratégias de ensino curriculares e extracurriculares. Por conseguinte, os professores deverão ser capazes de interferir de forma decisiva na prática da inclusão e, consequentemente, no sucesso da mesma.

Num momento em que se discutem novamente, em Portugal, as políticas de educação especial, o nosso estudo pretende ir um pouco além da mera questão da inclusão, que em nosso entender se tornou banalizada. Parece-nos importante perceber em que medida os professores se sentem competentes para a implementar. Assim, o principal objetivo do trabalho é compreender se as perceções de autoeficácia para as práticas inclusivas diferem entre os professores de Ensino Regular e Educação Especial. Com efeito, é fundamental conhecer para intervir. Só assim se conseguem elementos suficientes sobre o estado atual da realidade, neste caso em concreto sobre o modo como os professores se sentem em relação à sua possível intervenção. É nossa perspetiva que, ao recolhermos mais dados sobre as perceções de autoeficácia, poderemos criar as condições necessárias para que os professores se sintam mais confiantes e, consequentemente, se posicionem para atuarem de forma cada vez melhor, contribuindo, assim, para o processo real de inclusão das crianças com NEE. Adicionalmente, pretendemos perceber se existem diferenças na perceção de autoeficácia em função de variáveis pessoais, tais como género, idade e grau académico e variáveis profissionais, nomeadamente, a experiência profissional no Ensino Regular e Especial e o nível de ensino de lecionação. De facto, são dados que podem ajudar a elucidar quanto à necessidade de formação, por exemplo, não apenas dos professores do ensino regular, mas também dos de ensino especial. Em conjunto, estes professores têm a seu cargo funções que implicam responsabilidades, que melhor se colocarão em prática se baseadas em saberes sustentados.

Finalmente, investigar se as percepções de autoeficácia dos docentes variam em função do número de anos lecionados em salas/turmas com ou sem alunos NEE.

Este trabalho estrutura-se da seguinte forma: na primeira parte consta a revisão de literatura, na qual se clarificam as questões e conceitos que consideramos fundamentais; e na segunda parte apresenta-se o estudo empírico.

Assim sendo, a primeira parte é dedicada às percepções de autoeficácia para as práticas inclusivas, mais propriamente a promoção da Inclusão, práticas essenciais na criação de um ambiente inclusivo na sala de aula. Ainda nesta primeira parte, aporta-se o papel dos professores no Ensino Regular e Educação Especial perante uma prática inclusiva. Segue-se a análise das percepções de autoeficácia e o seu papel na educação, bem como a autoeficácia docente. Por último, abordam-se os fatores pessoais e profissionais que eventualmente interferem nas percepções de autoeficácia docente perante as práticas inclusivas.

A segunda parte é constituída por três capítulos, nos quais se apresentam as opções metodológicas, os resultados obtidos, com a respetiva análise e discussão à luz dos fundamentos teóricos.

Finalmente, procura-se tecer as conclusões que nos merecem os resultados alcançados, conjugados com a discussão teórica desenvolvida.

É de referir que o nosso estudo foi realizado seguindo a metodologia quantitativa, tratando-se de um estudo descritivo. O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o questionário “The Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP), respondido por professores em exercício, ou não, na Região Norte do nosso país. Dado que a escala distingue três subescalas, inquiriram-se os professores acerca das estratégias inclusivas, eficácia na colaboração e eficácia no controlo de comportamentos.

Em jeito de conclusão, pretendemos contribuir para a construção de escolas e sociedades verdadeiramente inclusivas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

**Capítulo I - Perceções de autoeficácia docente para as práticas
inclusivas**

Capítulo I – Percepções autoeficácia docente para as práticas inclusivas

Na parte teórica desta investigação procuraremos, primeiramente, tecer considerações gerais em torno da inclusão e práticas associadas, nomeadamente as funções dos professores de ensino regular e de educação especial na promoção de uma educação inclusiva. Abordaremos a percepção de autoeficácia e a autoeficácia para as práticas inclusivas - a dimensão central deste estudo. Assim sendo, começamos por explorar em que medida estas dimensões se relacionam com fatores sociodemográficos e com o exercício profissional.

1. A promoção da inclusão

De acordo com a Declaração Universal de Direitos Humanos, toda a criança tem o direito à educação e deve ser-lhe dada a oportunidade de alcançar e manter o nível de aprendizagem adequado às suas características (Gomes, 2009). No ano de 1994, com a Declaração de Salamanca, o conceito de necessidades educativas especiais sofreu alterações em Portugal, passando a englobar todas as crianças e adolescentes cujas necessidades educativas originem deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Gomes, 2009). Nesta mesma Declaração de 1994 (cit. por Correia, 2008) pode ler-se:

“A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEE ou das restantes crianças” (p.54).

Importa, então, referir que, para este estudo, consideramos os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), aqueles que têm algum tipo de limitação nos domínios intelectual, emocional, sensorial e físico, afetando a sua capacidade de aprendizagem académica e socioemocional. O conceito de NEE abrange crianças e adolescentes que

necessitam de apoio e de um serviço de educação especial, bem como de adaptações/adequações curriculares que respondam às suas necessidades e ritmo de aprendizagem (Correia, 2008).

Segundo Correia (2008), existem dois tipos distintos de NEE: as ligeiras e as significativas. As primeiras requerem a modificação parcial do currículo escolar que se concretiza em função das características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso escolar. Habitualmente, manifestam-se como problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, linguístico e socioemocional. Também se manifestam através de perturbações ao nível da aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. As NEE significativas são aquelas que exigem adaptações curriculares generalizadas, mantendo-se geralmente ao longo de todo o percurso escolar do aluno. Neste grupo encontramos crianças com atrasos no desenvolvimento, desencadeados por défices graves numa ou mais áreas, como sensorial, cognitiva ou comportamental.

De acordo com os dados apresentados por Correia (2008), “das crianças e adolescentes em idade escolar, 10 a 12% têm algum tipo de necessidade educativa” (p.53). Segundo o paradigma inclusivo, compete às escolas assegurar respostas educativas eficazes que possibilitem a estas crianças experimentar o sucesso, tendo em consideração o seu tipo de necessidade (Correia, 2008). O mesmo autor defende ainda que todos os alunos com NEE, sem exceção, devem ser integrados nas classes regulares, porém, acreditam que alguns apoios prestados a esses alunos podem também realizar-se fora da classe regular, assim as suas necessidades educativas o permitam.

Com a Declaração de Salamanca, a escola passou a privilegiar a inclusão dos alunos com NEE, em detrimento de outras modalidades de ensino. O termo Inclusão define-se como uma ação que visa combater a exclusão, tendo como pressuposto a valorização e aceitação da diversidade humana (Lavrador, 2009). Este conceito baseia-se no princípio de que todos os alunos, independentemente das suas características, interesses ou necessidades, possam aprender juntos e em igualdade de oportunidades nas turmas de ensino regular. Para além disso, a inclusão atende a todos os níveis de desenvolvimento da criança (académico, socioemocional e pessoal) e pressupõe o uso de todos os serviços de apoio (educação especial, psicólogos, terapeutas, entre outros), de modo a

proporcionar-lhe uma educação apropriada e a maximizar o seu potencial (Lavrador, 2009).

Deste modo, ainda que a inclusão reconheça o direito de todas as crianças aprenderem juntas, haverá casos em que a resposta às necessidades de aprendizagem poderá exigir diferentes modalidades de atendimento só encontradas fora da classe regular. É neste contexto que diversos autores referidos por Gomes (2009) propõem a existência de três níveis de inclusão, nomeadamente:

- Inclusão total: o aluno com NEE frequenta a tempo inteiro a classe regular, sendo o apoio prestado sempre dentro da turma do ensino regular;
- Inclusão moderada: o aluno com NEE frequenta a classe regular, mas desenvolve fora dela atividades alternativas e/ou de enriquecimento;
- Inclusão limitada: o aluno com NEE só vai à classe regular desenvolver algumas atividades, sobretudo aquelas que lhe permitam a socialização com os restantes colegas sem NEE.

Atualmente, a inclusão é considerada como um atendimento a alunos com necessidades educativas especiais na escola da sua residência e, sempre que possível, em classes regulares dessa mesma escola. A inclusão pretende, por isso, que todos os alunos tenham direito a educação igual e de qualidade, que os prepare o melhor possível para a vida ativa, para que assim se tornem adultos mais capazes e autónomos (Nielsen, 1999).

Adicionalmente, no modelo inclusivo, o ensino é centrado no aluno como um todo. Por conseguinte, as entidades que o constituem têm uma série de responsabilidades que asseguram uma evolução favorável da criança com NEE (ver tabela 1).

Tabela 1: Modelo inclusivo centrado no aluno e as responsabilidades das várias entidades num processo de inclusão (adaptação Correia, 2008)

ALUNO			
Desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal			
ESTADO:	ESCOLA:	FAMÍLIA:	COMUNIDADE:
<ul style="list-style-type: none"> - Legisla; - Assegura os recursos humanos e materiais; - Concede autonomia às escolas; - Sensibiliza a população para a inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica a inclusão; - Senbiliza a comunidade e apoia os pais; - Adapta os currículos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoia a inclusão da criança na escola e na comunidade; - Responsável pela socialização primária da criança. - Confere conforto e segurança à criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa e contribui para o desenvolvimento global do aluno; - Apoia a família;

O modo como todas a entidades se organizam determinará o tipo de educação que melhor se adequa às necessidades dos alunos com NEE, levando-os a adquirir as ferramentas necessárias ao seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal. Para uma educação inclusiva, é crucial que as crianças com NEE frequentem as escolas dos seus irmãos, vizinhos e amigos, a fim de se sentirem parte da sua comunidade. De resto, é impossível pensar em escola inclusiva sem ter em conta a comunidade onde ela se insere. Ou seja, a comunidade deve ser capaz de responder à diversidade da sua população, independentemente das problemáticas que esta apresenta. No fundo, uma escola inclusiva considera e respeita a diferença, independentemente da sua natureza (Gomes, 2009).

É, pois, perceptível que um dos maiores desafios da escola inclusiva é, sem dúvida, prestar uma resposta educativa eficaz a todos os alunos, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social. A intervenção pedagógica na escola deverá, por isso, ser de cariz global, abrangendo não somente a dimensão ensino/aprendizagem, mas igualmente a dimensão social. No entanto, alguns alunos NEE necessitam aprender os conteúdos com estratégias distintas às existentes no currículo do ensino regular, de modo a desenvolverem competências em áreas deficitárias, como a socialização, a autonomia pessoal, ou outras dimensões essenciais ao seu bem-estar físico e psicológico. É com currículos adequados, uma pedagogia flexível, uma utilização eficaz dos recursos e uma articulação permanente com a comunidade que a escola promove um desenvolvimento harmonioso dos seus alunos (Marcos, 2009).

Pelo exposto, é possível concluir que a escola se assume hoje como a instituição/ organização que estabelece a ponte entre a família e a sociedade, preparando as crianças

para desempenharem os papéis que lhes serão confiados na vida adulta. É, por excelência, um palco de interações entre pares, onde as crianças aprendem a cooperar com outros.

Tendo em conta o anteriormente desenvolvido, é evidente a diversidade das necessidades específicas de alunos com NEE. Assim sendo, é fundamental que a formação de professores integre áreas do saber que lhes permita intervir diretamente com estas crianças. Por consequência, o contexto de ensino engloba professores de ensino regular que dominam os diversos conteúdos académicos (como a matemática) e docentes que, para além de dominarem um conteúdo académico, detêm formação específica para intervir junto de alunos com NEE, sendo estes últimos designados de docentes de educação especial. A cooperação entre estes dois tipos de docentes, de ensino regular e especial, resulta num trabalho em equipa que produz estratégias adequadas às necessidades das crianças.

Na realidade, só através de cooperação e trabalho em conjunto, os professores têm elementos suficientes sobre as crianças com NEE, nomeadamente ao nível do contexto do qual fazem parte. Não é raro que muitas estejam sujeitas a situações de isolamento. Por este motivo, a inclusão de crianças com NEE no ensino regular, deverá prevenir os efeitos danosos do isolamento social destas crianças, permitindo-lhes interagir em situações diferenciadas, enquanto adquirem conhecimento e se desenvolvem (Batista & Enumo, 2004). As relações que se estabelecem entre pares, além da diversidade de interlocutores disponíveis em ambiente escolar, permitem a aquisição de um vasto leque de competências sociais.

Batista e Enumo (2004), por exemplo, constataram que crianças alvo de rejeição na escola ficam afetadas, reagindo com indiferença e até agressividade em posteriores contactos sociais. Os parceiros de brincadeiras parecem ser fundamentais no processo de socialização, sendo determinantes, juntamente com os pais, para a personalidade adulta. Para além disso, por imitação e observação dos seus pares, as crianças desenvolvem a linguagem e conseqüentemente a comunicação e a cognição (Batista & Enumo, 2004). Se, ao longo do seu percurso de vida, a criança com NEE for superprotegida ou afastada da vida em sociedade, menores serão as oportunidades de resolver problemas e tomar decisões, não potenciando, assim, o seu crescimento social e emocional (Gomes, 2009).

Os educadores também têm reconhecido que, na maioria dos casos, o facto de os alunos com NEE serem inseridos numa turma de ensino regular, possibilita o estabelecimento de relações com os colegas sem NEE, resultando, assim, numa melhor preparação para a vida em sociedade. A inclusão evita a segregação a que as crianças com NEE estão sujeitas, promovendo a sua participação mais significativa nas atividades e fomentando, desse modo, o sentimento de pertença a uma comunidade. Adicionalmente, através da relação entre pares, os alunos com NEE adquirem mais e melhores competências académicas (motivadas pela melhoria na concentração), sociais (devido à melhoria no comportamento) e de comunicação (Correia, 2008).

Exemplo disso são os trabalhos de Vayer e Roncin (1992) que analisaram várias experiências centradas na observação das interações entre as crianças com e sem necessidades educativas especiais. Os resultados apresentados indicam a existência de mais de 50% de interações entre esses dois grupos, havendo, porém, uma tendência para a criança se aproximar do seu semelhante. Verificaram, também, um aumento significativo das capacidades sociais em crianças com NEE e atitudes mais favoráveis dos alunos sem NEE para com os colegas diferentes. Os autores mostram que há um consenso científico quanto aos benefícios da inclusão de crianças com NEE numa classe de ensino regular.

Por sua vez, os alunos sem NEE, ao terem a oportunidade de contactar com colegas diferentes, entendem e aceitam a complexidade e diversidade das características humanas, reconhecendo que a partilha de aspetos comuns excede as diferenças (Nielsen, 1999). Desta forma, eles aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar ao próximo. Tornam-se, portanto, cidadãos mais cooperativos e respeitosos perante a diferença (Correia, 2008). Alguns estudos mostram ainda que a aceitação da diferença, pelos que são considerados “normais”, depende da idade da criança e do conhecimento que as crianças têm umas das outras (Vayer & Roncin, 1992).

Outras investigações apontam para o facto de que a quantidade e a qualidade das relações estabelecidas entre os pares depende do tipo de problemática apresentada pela criança com NEE. A título de exemplo, um aluno com NEE significativas com deficiência mental tende a ser mais rejeitado, demonstrando mais dificuldades para iniciar, manter e finalizar os contactos sociais com os seus colegas (Batista & Enumo,

2004). A respeito destas crianças, muitos educadores se têm insurgido contra a sua inserção na classe regular, alegando que interferem negativamente no sucesso escolar dos colegas sem NEE. Ainda que legítimas estas preocupações, se existir um apoio especializado no contexto da sala de aula (de um professor de educação especial, por ex.), o professor do ensino regular poderá mais facilmente responder às necessidades de todos os alunos (Correia, 2008).

É de salientar que a inclusão traz vantagens não apenas para as crianças com NEE, mas para todos os elementos da comunidade educativa. No que concerne aos docentes, observa-se que os que estão centrados no ensino regular absorvem dos seus parceiros de educação especial os conhecimentos de que necessitam sobre os tipos de NEE, as suas características e as formas mais eficazes de intervir em cada uma delas (Lavrador, 2009). Na perspetiva de Correia, (2008) o trabalho cooperativo reduz o estresse, permite uma melhor monitorização dos alunos e evita o isolamento a que muitos docentes estão sujeitos. Outra vantagem enunciada é que os ambientes inclusivos parecem melhorar a atividade profissional e a vida pessoal da classe docente.

Outra mais-valia da inclusão é o facto de envolver os pais no processo educativo. Isto observa-se não só ao nível da planificação e intervenção, como também na procura de respostas adequadas às necessidades existentes. Pais mais informados das necessidades dos filhos, apoiam-nos mais em casa e tendem a partilhar mais informações com os professores, sendo estas utilizadas pelos técnicos especializados em contexto escolar (Lavrador, 2009).

Como mencionado anteriormente, a inclusão proporciona o direito a aprender junto dos pares sem NEE, possibilitando aprendizagens similares e interações sociais adequadas. Outra das principais vantagens para o aluno com NEE é a diminuição de fatores associados à incapacidade física ou mental da criança. Os alunos sem NEE têm a possibilidade de perceber que todos somos diferentes e que as diferenças devem ser respeitadas e aceites. Por conseguinte, a inclusão permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, facilitando o desenvolvimento académico e social, reduzindo simultaneamente a exclusão social (Correia, 2008).

Perante o desafio da inclusão, surge a necessidade de repensar a forma como interagem os professores. A educação de alunos com necessidades educativas especiais e a sua

integração no ensino regular origina alterações significativas ao nível da cultura pedagógica da escola. Segundo Rodrigues (2005), a inclusão implica uma maior “flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais” (p. 22). Assim, para além das atitudes do professor, convém realçar que também as características a nível organizacional são determinantes para o sucesso da inclusão de alunos com NEE.

A este nível, Avramidis e Norwich (2002) identificaram como fatores determinantes: 1) a direção da escola: esta constitui-se como agente indispensável na construção de atitudes positivas face à inclusão; 2) suporte físico na sala de aula: equipamento e material didático adequados às necessidades das crianças servirão de incentivos à inclusão; e 3) a formação de equipas de trabalho: uma equipa multidisciplinar - com terapeutas, professores de ensino especial, psicólogos e auxiliares - é fundamental para o sucesso da inclusão.

Depreende-se, então, que a organização geral da escola e a cultura que promove são dimensões essenciais para que o processo de inclusão se desenrole com sucesso. Com efeito, o meio educativo tem um grande impacto no desenvolvimento das crianças com e sem NEE.

Quanto ao espaço concreto da sala de aula, cabe ao professor criar na sala de aula um ambiente positivo e enriquecedor, de modo a potenciar a aprendizagem. Luseno (2001) refere que a forma como os professores implementam os diversos programas inclusivos também é influenciada pelas suas atitudes face à inclusão. Por este motivo, o mesmo autor chama a atenção para o facto da aceitação por parte dos professores em trabalharem com alunos com NEE depender sobremaneira das suas crenças. Isto é, acreditarem que todas as crianças podem progredir nas suas aprendizagens em turmas do ensino regular e que a inclusão as beneficia. As suas atitudes e o discurso adotado serão determinantes para uma inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular.

De facto, muitas investigações, realizadas sobre a temática da inclusão, têm verificado que as atitudes dos professores são essenciais ao sucesso e à qualidade do processo de inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular (Ainscow, 1998; Avramidis

& Norwich, 2002; Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Elliot, 2008; Henning & Mitchell, 2002; Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009; Kuester, 2000; Luseno, 2001; Pinto, 2012; Van Reusen, Shoho & Barker, 2001). Acompanhando vários investigadores, Kuester (2000) refere que “Talvez o fator mais crítico para o sucesso da Inclusão é a atitude do professor” (p.2). Também Henning e Mitchell (2002) sugerem que as percepções dos professores acerca dos alunos com NEE são, provavelmente, o fator que mais contribui para o sucesso da inclusão, sendo a atitude destes profissionais fundamental para o êxito das suas práticas inclusivas.

Sobre este assunto é de realçar o trabalho de revisão de literatura entre 1998 e 2008, desenvolvido por Boer et al. (2011). Neste estudo de revisão, que integrou 26 pesquisas, a maior parte dos professores de educação regular do 1º ciclo mostra uma atitude neutral ou negativa face à inclusão de alunos com NEE. Uma das investigações selecionadas, realizada com 125 professores do ensino secundário nos Estados Unidos, aponta para atitudes negativas face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula (Van Reusen et al., 2001). O mesmo se verificou numa investigação realizada com 138 professores do ensino secundário no norte da Grécia, isto é, a existência de atitudes negativas por parte da maioria dos professores (Coutsocostas & Alboraz, 2010). Com resultados opostos observou-se um estudo, também na Grécia e com professores do mesmo nível de ensino, no qual a maioria terá revelado atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

Outros autores, como Avramidis, Bayliss e Burden (2000), numa investigação a 81 docentes em Inglaterra do ensino primário e secundário, verificaram uma atitude positiva face ao conceito global de inclusão. Um estudo realizado em Portugal no início do ano 2008, com 81 profissionais que estavam, diretamente ou indiretamente, ligados à implementação de práticas educativas inclusivas nas escolas, demonstrou que os professores Portugueses assumem atitudes favoráveis no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE (Santos & César, 2010). A este propósito, Rodrigues (2007) refere que:

“de pouco serviriam os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos. É fundamental que os professores de ensino regular e educação especial

conheçam, em diferido e também por experiência própria, situações em que uma adequada modificação do currículo e das condições de aprendizagem conseguiram eliminar barreiras à aprendizagem e promover a aquisição, pelos alunos, de novos saberes e competências” (p.19).

É de destacar que a diversidade nas atitudes dos professores, negativas ou positivas, nas diferentes investigações, poderá estar dependente dos diferentes contextos culturais, da metodologia adotada e do ano em que foi conduzido cada estudo.

Por sua vez, Jordan et al. (2009) sugerem que a atitude dos professores é influenciada pela natureza do problema que justifica as necessidades especiais dos alunos, pelas crenças que têm acerca das suas capacidades e a forma como se processam as suas necessidades. Como se pode verificar, a literatura salienta a importância das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, reconduzindo a sua análise à existência de uma série de fatores que com elas se relacionam, no quadro da implementação de uma escola inclusiva.

Considerando as especificidades da educação inclusiva e os seus diferentes agentes, iremos de seguida apresentar de forma diferencial, algumas práticas consideradas essenciais na criação de um ambiente inclusivo na sala de aula.

2. Práticas essenciais na criação de um ambiente inclusivo na sala de aula

Alguns autores sugerem que as competências essenciais para o sucesso de uma educação inclusiva enquadram-se essencialmente em três dimensões (Sharma, Loreman & Forlin, 2011). Primeiramente, reconhece-se a competência pedagógica, sendo necessário que os docentes dominem o conteúdo a lecionar e que consigam transmiti-lo de acordo com as necessidades e capacidades cognitivas de cada aluno. Assim, o professor deverá ser um facilitador da aprendizagem através do uso de estratégias específicas para uma educação inclusiva. Em segundo, os professores deverão fomentar um ambiente de aprendizagem positivo e seguro para todos. Isto implica o controlo efetivo do comportamento dos alunos, pelo uso adequado de estratégias disciplinares.

Em terceiro, consideradas as necessidades de articulação entre docentes, especialmente entre os professores de ensino regular e de educação especial, mas também a comunicação entre a escola e a família, é imprescindível que os professores tenham competências que facilitem a colaboração intra-institucional e com a família dos alunos. De seguida iremos abordar estas três dimensões e, ainda, ter em consideração as funções específicas dos professores de ensino regular e de educação especial (Sharma et. al, 2011).

2.1. Estratégias para uma educação inclusiva

Considerando os objetivos da educação inclusiva, os professores devem implementar uma grande diversidade de estratégias de ensino, de forma a proporcionarem o sucesso da inclusão. Contudo, não podem esquecer que tudo dependerá sempre do aluno em questão. Com efeito, para o sucesso da inclusão, as estratégias devem ser inteiramente adequadas às necessidades de cada aluno (Correia 2005). Seguidamente, apresenta-se um conjunto de estratégias para os professores, sugeridas por Correia (2005) e Cunha (2006), no sentido de promover a inclusão escolar:

1. Obtenção de informações prévias: quando o aluno com NEE é inserido na classe regular, os professores deverão procurar conhecer as condições do aluno, nomeadamente registos médicos e escolares, assim como a informação detalhada da sua problemática.
2. Informação aos alunos da turma: antes do aluno ser inserido na turma, ou grupo, é aconselhável que o professor transmita as informações acerca da sua problemática aos restantes colegas da turma, para assim minimizar as reações negativas à receção do aluno (o que poderia causar mal-estar e sentimentos indesejáveis).
3. Adaptação da sala de aula: sempre que necessário, é importante que o professor de educação especial trabalhe com o professor da turma, de modo a adaptar a organização da sala de aula (por exemplo, criando espaços para uma maior mobilidade). Segundo Correia e colegas (2005), “o movimento inclusivo exige uma grande reestruturação da

escola e da classe regular de forma a provocar mudanças substantivas dos ambientes educacionais de todos os alunos e não apenas daqueles que apresentam NEE” (p. 44).

4. Estabelecer um ambiente de interações positivas: é essencial a criação de ambientes em que as crianças interajam de forma direta e com proximidade física, pois os laços serão tanto mais fortes, quanto maior o contacto entre elas. Pela importância que tem, no apoio emocional e no desenvolvimento de comportamentos e comunicação, a amizade não pode ser negligenciada. Na realidade, é muito importante criar um “ambiente acolhedor que suscite o aumento de interações de alunos com e sem NEE, fomentando entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença” (Correia, 2005, p.34). Como estratégias, será necessário desenvolver atividades que exijam cooperação e interajuda entre pares, permitindo assim que todos aprendam um pouco sobre cada um. A este nível, os trabalhos de grupo deverão ser privilegiados, sobre os trabalhos individuais.

5. Manter expectativas positivas: a diversidade do grupo não pode diminuir a motivação dos alunos com NEE para o seu sucesso educativo. Sendo assim, é crucial que o professor apresente expectativas positivas relativamente ao seu desempenho. Concomitantemente, desenvolver os interesses dos alunos com NEE revela-se uma estratégia fundamental no ensino, pois permite aumentar a sua motivação. Neste caso, sugere-se que o professor desenvolva atividades direcionadas para os interesses desses alunos, a fim de estimular outras competências.

2.2. Colaboração intra institucional

“Perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências.”

Decreto - Lei nº 240/2001

De acordo com Correia (1999), é necessário que os professores de ensino regular e de educação especial unam esforços e troquem experiências para o desenvolvimento de programas de integração que satisfaçam as necessidades educativas da criança, antes de

se pensar em serviços formais de educação especial. Consideradas as especificidades dos docentes de ensino regular e ensino especial, é curial que se desenvolva uma estreita e positiva colaboração entre estes. A cooperação entre professores é um meio para se atingir um fim, designadamente, a aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos (Lima, 2002). O trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva. É antes um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, a partir do qual se alcançará de forma mais eficiente os resultados pretendidos. Tal é possível, na medida em que tem como base o enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (Roldão, 2007).

É possível que numa fase inicial a cooperação em contexto escolar suscite alguma relutância. Seja porque os professores se sintam incomodados pela presença de outro profissional dentro da sala de aula, seja pela necessidade de promover determinadas alterações nas próprias crenças acerca do processo educativo. Não obstante, passada essa fase inicial, o trabalho cooperativo mostra aos professores como este tipo de experiência os ajuda a tornarem-se melhores professores para todos os seus alunos. Consequentemente, os professores tendem a implementar por vontade própria esta metodologia (Hargreaves, 1998).

A estreita articulação na divisão das tarefas de planificação, apresentação, avaliação e, em suma, do trabalho desenvolvido na sala de aula, irá refletir-se na construção de um bom ambiente de ensino-aprendizagem, algo fundamental para a promoção da inclusão e do sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com NEE. Esta articulação ganha mais importância na conceção inclusiva do ensino. Adicionalmente, é de esperar que a manutenção de todos os alunos na mesma sala de aula, bem como a articulação entre os docentes do ensino regular com os de educação especial, ocorra em todos os níveis e etapas do ensino (Silva, 2011).

Contudo, Silva (2011) refere que será fundamental alterar as culturas praticadas nas nossas escolas. Na perspetiva do mesmo autor, o que tende a suceder, na maioria das escolas, é que os professores sejam colegas apenas no nome, uma vez que cada um trabalha de forma individual na planificação, preparação das aulas e do material. Lutando, igualmente, por conta própria na resolução dos problemas curriculares e de

gestão. No essencial, o trabalho docente é realizado individualmente, mesmo quando estes colaboram uns com os outros, porque tal colaboração não ultrapassa a porta das salas de aulas. As dificuldades apresentadas são de ordem diversa, como seja a falta de coordenação dos horários entre estes dois grupos de docentes, o número elevado de horas de trabalho burocrático e, por vezes, o grande número de alunos com NEE a serem acompanhados no trabalho conjunto, realizado entre os professores do ensino regular com os professores de educação especial para a inclusão dos alunos com NEE. As dificuldades que se colocam à realização de trabalho em articulação, entre estes dois grupos profissionais, passam, grosso modo, pela escassez de tempo, pela organização do trabalho definida essencialmente pela gestão dos estabelecimentos e pela formação específica - imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado que não exclua ninguém.

A cultura colaborativa influencia a escola e os membros que a constituem, sendo diversas as vantagens sublinhadas por Hargreaves (1998), designadamente: redução da incerteza no processo educativo e maior suporte moral; oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo; redução do volume de trabalho; melhor capacidade de reflexão; melhoria da eficácia; aumento da capacidade de resposta organizacional; e maior poder de afirmação política.

As consequências da colaboração confirmam a importância da cultura colaborativa entre profissionais. O contrário não gera tantas oportunidades de aprendizagem, nem tão pouco um percurso profissional tão rico, como tende a acontecer num ambiente de partilha e cooperação. A partir do que foi exposto, pode-se concluir que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer a sua maneira de refletir, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica (Damiani, 2008).

São vários os benefícios assinalados por Walther-Thomas (1997), decorrentes do ensino cooperativo para crianças com NEE: aumento da autoestima; aumento da autoconfiança; melhor desempenho académico e melhorias nas competências sociais. O mesmo autor refere ainda que os benefícios estendem-se aos restantes alunos que não requerem educação especial, nomeadamente: melhoria no desempenho académico; mais tempo com e atenção do professor de ensino regular; promoção de estratégias cognitivas e

competências de estudo; melhorias nas competências sociais; fomentando ainda o desenvolvimento de comunidades em sala de aula, nas quais os alunos se ajudam mutuamente.

2.3. Controlo de comportamentos

Na perspetiva de Demir, (2009), a ocorrência de comportamentos desajustados em contexto de sala de aula tem sido uma das principais dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores. Tal como é realçado por autores como Sun e Shek (2012), Özben (2010) e Estêvão (2008), estes comportamentos perturbam o bom funcionamento da aula, comprometem as aprendizagens e impossibilitam a obtenção de bons resultados. Por conseguinte, são considerados como indisciplina.

A indisciplina está associada ao incumprimento das regras previamente estabelecidas pelo professor (Amado & Freire, 2002), podendo ser entendida como um “incidente na fluência da aula e na comunicação professor/aluno ou aluno/aluno” (Mendes 1998, p.10). É de referir que os professores apresentam diferentes perspetivas, quer quanto aos comportamentos desajustados dos alunos, quer quanto às causas que lhes são atribuídas (Renca, 2008; Teixeira, 2007; Lopes, 2006).

A ocorrência da indisciplina gera a necessidade de criar estratégias não apenas para a eliminar, mas sobretudo para a evitar. É, pois, fundamental desenvolver uma boa gestão da sala de aula (Amado & Freire, 2002). Assim, a adoção de estratégias eficazes na gestão da sala de aula permitirá que o professor crie um ambiente organizado e benéfico à aprendizagem (Brophy, 1999).

É de salientar que uma das maiores dificuldades na gestão dos comportamentos dos alunos decorre da ausência de esclarecimento prévio no que concerne às regras em sala de aula. Com efeito, por vezes os professores assumem que as regras de comportamento estão interiorizadas pelos alunos. Todavia, nem sempre isso é verdade. Adicionalmente, é importante que cada professor relembre e clarifique com frequência as regras, na medida em que os alunos tendem a testar os limites, originando

situações/comportamentos desajustados para a turma/professor (Carita & Fernandes, 1997). Cabe, portanto, a cada agente educativo mobilizar, em cada situação, a sua capacidade de diagnóstico e bom senso, para encontrar as soluções mais adequadas para a diversidade de problemas com que se depara (Amado & Freire, 2009). É primordial saber e estar preparado, para assim prevenir problema, conforme sugerem diversos autores, que apontam ainda para um baixo nível de eficácia de ações sobre o comportamento indisciplinado (Amado & Freire, 2009; Estrela, 2002; Estrela & Amado, 2000). A prevenção da indisciplina contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, qualidade de vida e bem-estar social nas escolas em geral, ao mesmo tempo que se torna uma ação preventiva do insucesso, desmotivação, abandono escolar e outros fenómenos de carácter social Amado et al. (2009).

Como tivemos oportunidade de focar, algumas das estratégias para uma educação inclusiva têm como principais atores os professores. Importa, por isso, apresentar o papel inerente ao professor de ensino regular e de educação especial.

2.4. Papel dos professores de ensino regular e educação especial perante as exigências de uma prática inclusiva

Considerado o papel diferencial entre os professores de ensino regular os de educação especial no sucesso da inclusão como modelo de ensino privilegiado, iremos de seguida descrever sucintamente as funções específicas associadas a cada um destes profissionais.

2.4.1. Professores de ensino regular

Na perspetiva de Teixeira (2001), para além das funções que o professor de ensino regular tem a seu cargo, espera-se ainda que este:

“consiga levar os alunos a obter os melhores resultados escolares, (...) cumpra programas extensos, em alguns casos, particularmente complexos e que, simultaneamente, não deixe ficar nenhum aluno para

trás; (...) mantenha com os alunos uma relação de amizade que os compreenda e acompanhe na ultrapassagem de problemas, frequentemente graves e exteriores à escola, e (...), ao mesmo tempo, consiga manter na sala de aula uma disciplina que desapareceu do interior das famílias” (p. 34).

Na sua prática, o professor deve fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares, assegurando o desenvolvimento integral dos alunos. Ao mesmo tempo, deve garantir a realização de atividades educativas de apoio aos alunos e cooperar na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais. Deve refletir também sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência e na investigação, perspetivando o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências. É muito importante que o professor seja capaz de manifestar capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional.

A atitude pedagógica e a qualidade científica do professor do ensino regular é fulcral no desenvolvimento de uma escola inclusiva. A tarefa de gerir uma turma em que as aprendizagens se processam de acordo com a heterogeneidade dos alunos, e não em função de um aluno médio, é um grande desafio aos professores do ensino regular. O professor terá que planificar o seu trabalho tendo em conta um grupo de alunos no qual está integrado um (ou mais) aluno/s com NEE, e não desenvolver o ensino centrado exclusivamente naquele aluno em particular (Sanches, 1996). Não se poderá cair no exagero de superproteger o aluno com NEE, ao mesmo tempo que não se pode ignorá-lo.

Pelo exposto, importa enumerar algumas responsabilidades, apontadas por Kronberg (2010), que o professor de ensino regular deve considerar quando tem a seu cargo uma turma com alunos com NEE: 1) colaborar com os professores de educação especial, no sentido de traçar e implementar instruções/atividades para todos os alunos, particularmente para os alunos com NEE; 2) funcionar como o professor-base de todos

os alunos; e 3) deter conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE incluídos na turma.

2.4.2. Professores de educação especial

O professor de educação especial é o responsável por encontrar soluções que visem a inclusão das crianças com NEE em contexto escolar. O seu papel é determinante para promover a participação ativa de todos os agentes educativos (e outros profissionais, como terapeutas ou médicos) na formação da criança, sendo para isso essencial que a sua conduta seja pautada por uma liderança forte. Para Porter (1997, citado por Serrano, 2005) o professor de educação especial deverá possuir características pessoais distintivas, nomeadamente: 1) flexibilidade no modo de atender a todas as solicitações; 2) otimismo, desenvolvendo uma visão global positiva junto da escola e dos professores; 3) capacidade de comunicação; 4) equilíbrio emocional para confiar nos professores sem descurar a função de controlo, certificando-se que estes respondem positivamente ao desafio da inclusão; 5) persistência na busca de estratégias capazes de ajudar os professores a lidar com os seus alunos; e 6) capacidade de articulação com outros docentes e capacidade de integração do trabalho colaborativo, partilhando responsabilidades nas tomadas de decisão e empenhamento no aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Conforme é destacado por Porter (p. 41, citado por Serrano, 2005), os professores de educação especial não devem ser considerados como “especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelos professores de ensino regular” (Porter, p.41 citado por Serrano, 2005). Não obstante, as atitudes e procedimentos dos profissionais de educação especial são de extrema importância, pois podem influenciar o trabalho dos colegas do ensino regular. Stainback e Stainback (1999, citados por Serrano, 2005) distinguem formas de apoio e de não apoio relativamente aos modos de ação do professor de educação especial.

Tabela 2: Modos de ação do professor de educação especial (adaptado de Serrano, 2005).

Formas de apoio	Formas de não apoio
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajudar os alunos e as suas famílias a tornarem real a sua própria ideia de uma vida digna; ▪ Atender às necessidades de apoio identificadas pelos alunos, pelas famílias e por outros membros da equipa educativa e intervir em função de tal; ▪ Disponibilizar e modificar recursos de modo a que seja possível incluir os alunos na vida escolar quotidiana; ▪ Recordar que os alunos são os atores principais e que os membros da equipa educativa são os atores secundários; ▪ Valorizar os esforços dos colegas; ▪ Desenhar métodos curriculares e docentes que ajudem os alunos a desenvolver uma aprendizagem ativa; ▪ Desenhar métodos curriculares e docentes que ajudem o professor a incluir de maneira eficaz o aluno; ▪ Desenhar métodos curriculares e docentes que promovam a interdependência positiva entre os alunos da classe; ▪ Facilitar informação construtiva sobre os efeitos das ações dos demais elementos da equipa que se traduzam em interações mais eficazes entre os agentes educativos e, em última análise, na melhoria das aprendizagens do aluno; ▪ Facilitar a informação necessária, mas não excessiva e estar à disposição para o que for necessário, mas não em excesso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levar a cabo uma observação na turma e, de seguida, redigir umas notas, deixá-las na mesa do professor de turma, sem dar oportunidade a um diálogo sobre a ação futura; ▪ Expressar opiniões, conselhos e recomendações e ir-se embora sem dialogar sobre os mesmos; ▪ Solicitar uma reunião com o professor de turma, durante as horas letivas, sem prévia negociação; ▪ Apresentar ao professor de turma uma lista de atividades para serem incluídas nas aulas do mesmo dia; ▪ Impor ao professor de turma e à família o que têm de fazer.

Também Correia (2008) realiza uma síntese de desempenho profissional do professor de educação especial, dando ênfase às suas funções, designadamente: 1) modificar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE; 2) propor ajuda suplementar e serviços para o aluno ter sucesso nas suas atividades, dentro e fora da sala de aula; 3) alterar as avaliações para que o aluno tenha oportunidade de mostrar o que aprendeu; 4) colaborar com o professor da turma; 5) efetuar trabalho de consultoria a professores, pais e outros profissionais; e 6) trabalhar diretamente com o aluno com NEE, na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no Plano Educativo Individual (PEI) do aluno.

Das propostas apresentadas pelos vários autores, percebe-se que o professor de educação especial tem uma intervenção significativa junto do professor do ensino regular e que todo o trabalho tem como objetivo ajudar a superar as dificuldades dos

alunos com NEE, articulando as suas vivências com as exigências da escola e da sociedade.

É de real importância a disponibilidade que o professor de educação especial deve ter para com o professor da classe, sobretudo em duas grandes dimensões: a relação e o saber (Sanches, 1995). Para além do seu rigor científico, o professor de educação especial precisa de comunicar muito, transmitir calma e estabelecer contratos com o professor do ensino regular.

Em qualquer dos casos, ambos os professores, de educação especial e de ensino regular, devem estar disponíveis para trabalhar em conjunto em prol do sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Não obstante e resgatando o que se expôs até ao momento, é possível que nem sempre os professores se sintam capazes para abraçar todas as responsabilidades que lhes são incumbidas quando se deparam com alunos com NEE. Quer seja por não se sentirem preparados, quer seja por falta real de formação específica, ou por qualquer outro motivo. Por conseguinte, não é de todo estranho que tal resulte numa percepção mais ou menos errónea das suas capacidades e competências. Assim sendo, é relevante compreender as repercussões dessas percepções no processo educativo.

3. Percepções de autoeficácia e o seu papel na educação

A realização humana nas mais variadas esferas é afetada e explicada por vários fatores. Os sucessos e fracassos que experienciamos na realização das tarefas influenciam as nossas decisões futuras. As nossas capacidades e conhecimentos exercem igualmente uma poderosa influência acerca do que devemos ou não fazer, face às diversas tarefas com que nos confrontamos. É ainda importante considerar a forma como interpretamos os resultados obtidos nas nossas realizações, assim como os julgamentos que fazemos acerca das capacidades que possuímos para lidar com as dificuldades e tarefas, que são para nós especialmente desafiantes. Este último fator parece ser um dos mais determinantes na realização humana e diz globalmente respeito à percepção de autoeficácia.

A autoeficácia refere-se às “crenças nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinados resultados” (Bandura, 1997, p. 3). Por outras palavras, a autoeficácia reporta-se essencialmente a um conjunto de crenças, percepções e julgamentos acerca dos meios que possuímos (capacidades, conhecimentos, habilidades, comportamentos e estratégias), que nos habilitam a alcançar de forma eficaz um conjunto de metas que traçamos. Ora, quanto mais favoráveis forem os julgamentos acerca dos nossos recursos internos, mais positivas são as nossas expectativas de alcançarmos as nossas metas e, conseqüentemente, maior o nosso envolvimento nos nossos projetos. Bandura (1997, p. 2) afirma que o “nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objectivamente verdadeiro”.

Adicionalmente, as realizações das pessoas, nas mais variadas esferas da sua existência, são melhor previstas quando estas procedem à análise das suas crenças de autoeficácia, conhecimentos e habilidades em realizações anteriores. Note-se que, conforme diversos investigadores sugerem, as percepções relativas ao desempenho exercem um efeito maior na motivação do que o próprio desempenho. Isso mesmo é realçado por Pajares e Olaz (2008) ao afirmarem que se pode:

“prever melhor a maneira como as pessoas agirão por meio das suas crenças nas suas capacidades do que pelo que são realmente capazes de realizar, pois essas percepções de autoeficácia ajudam a determinar o que os indivíduos fazem com o conhecimento e as habilidades que possuem. Isto ajuda a explicar por que os comportamentos das pessoas às vezes não estão relacionados com as suas capacidades reais e por que o seu comportamento pode diferir amplamente, mesmo que tenham conhecimentos e habilidades semelhantes” (p. 102).

Os estudos conduzidos sobre as percepções de autoeficácia revelam que esta é uma dimensão com tendência para a estabilidade na generalidade das ações que as pessoas desempenham. No entanto, é de salientar que este tipo de julgamento pode variar em função do tipo de tarefa que o sujeito tem que enfrentar, já que as “crenças de autoeficácia são julgamentos cognitivos de competência, referenciados por objetivos relativamente específicos ao contexto e orientados para o futuro e são relativamente

maleáveis devido à sua dependência de tarefa” (Pajares & Oliaz, 2008, p.112). Consequentemente, observa-se a existência de percepções de autoeficácia generalizadas e dimensões de autoeficácia específicas (Coimbra, 2008), como é o caso da autoeficácia docente.

A percepção de autoeficácia é um constructo que se desenvolve. Isto é, os indivíduos formam as crenças de autoeficácia interpretando informações provenientes de quatro fontes principais: experiência de domínio (também designada por experiências anteriores de desempenho), experiências vicariantes, persuasão verbal ou social e estados fisiológicos ou somáticos e emocionais ou afetivos (Bzuneck & Guimarães, 2003; Nogueira, 1991; Pajares & Olaz, 2008).

No que respeita à primeira fonte, esta caracteriza-se por experiências anteriores em que o indivíduo tenha sido bem ou mal sucedido. As experiências passadas de sucesso numa determinada tarefa fortalecem as expectativas de eficácia pessoal, enquanto as experiências de fracasso as enfraquecem. A percepção de autoeficácia positiva depende da nossa capacidade de ultrapassar os obstáculos, especialmente os desafiantes. Pelo contrário, as experiências de sucesso fácil levarão o indivíduo ao desencorajamento e desinteresse (Bandura, 1995, 1996; Madux, 1995, citado por Coimbra, 2008). As experiências de sucesso fácil alimentam nas pessoas apenas a convicção do imediatismo dos resultados. Convirá também esclarecer que muitas vezes as pessoas com baixo sentido de autoeficácia tendem a valorizar pouco os seus sucessos anteriores. Estas pessoas, mesmo após terem alcançado um objetivo de dificuldade média-alta graças aos seus esforços, continuam a duvidar da sua eficácia.

A segunda fonte reporta-se às experiências vicariantes. Estas podem ser propiciadas através da observação, modelagem ou imitação de diversos modelos sociais. Através da observação do comportamento dos outros e daquilo que eles são capazes de fazer, é possível alimentar as crenças de autoeficácia. Se as experiências observadas se direcionarem para o sucesso, obtido com esforço, esta será uma boa forma, para quem observa, de acreditar que o mesmo poderá acontecer consigo. Do mesmo modo, se a observação contemplar uma situação de fracasso, apesar do esforço do indivíduo, isto irá diminuir no sujeito as crenças nas suas próprias capacidades, o que possivelmente poderá diminuir a motivação para a realização das suas próprias tarefas (Coimbra,

2008). É de sublinhar que as experiências vicariantes são particularmente poderosas e a pessoa que observa se identifica com o modelo.

A persuasão verbal ou social é também considerada uma fonte de autoeficácia. Através de palavras ou até mesmo atitudes tenta-se persuadir uma pessoa que é capaz de levar a bom termo uma qualquer situação. O facto de tentar convencer alguém acerca das suas capacidades, não significa que a realização de uma tarefa seja totalmente garantida. Por si só, a persuasão verbal tem efeitos limitados no que respeita à promoção do sentido de autoeficácia. Contudo, se utilizada com pessoas que têm uma expectativa positiva, ainda que limitada, da sua eficácia para o desempenho das tarefas, a persuasão verbal pode apresentar um efeito assinalável (Chambliss & Murray, 1979, citados por Lopes, 1990).

Por último, temos os estados fisiológicos e emocionais como fontes de desenvolvimento de autoeficácia. O facto de as pessoas se sentirem ou não confiantes na realização das tarefas, tem a ver com os seus estados fisiológicos. O estresse e a tensão são encarados e interpretados como indicadores de falta de capacidade para desempenhar essa tarefa. Pelo contrário, se o indivíduo se sentir emocionalmente motivado e se não experienciar sensações fisiológicas relacionadas com o estresse, tenderá a desenvolver percepções de autoeficácia pessoal positivas e a certeza de que será capaz (Coimbra, 2008).

Na generalidade, todas estas fontes não influenciam diretamente o comportamento. Pelo contrário, o efeito das fontes sobre a percepção de eficácia depende exclusivamente da forma como são interpretadas e processadas. A este propósito, Maddux (1995, citado por Coimbra, 2008) esclarece:

“A informação que é relevante para julgar a eficácia pessoal quer ela seja transmitida experiencialmente, vincariamente, persuasivamente ou afetivamente, não é inerentemente instrutiva. Antes ganha significado através do processamento cognitivo. Desta forma, a informação transmitida pelos diferentes modos de influência deve ser distinguida do processamento cognitivo através do qual a informação é selecionada, ponderada e integrada em julgamentos de autoeficácia” (p. 41).

As percepções de autoeficácia exercem uma influência em diferentes dimensões da vida. Por exemplo, estudos revelam que mulheres com um sentido de autoeficácia positivo conseguem gerir as múltiplas exigências da família e do trabalho (Ozer, 1992, citado

por Bandura, 1995). Outras pesquisas, como as realizadas por Bandura e seus colaboradores da Universidade de Roma, demonstram que são os pais que mais acreditam que podem contribuir para o desenvolvimento dos seus filhos, aqueles que mais alimentam as crenças de eficácia dos mesmos. Estas expectativas refletem-se não apenas diretamente - no rendimento escolar -, mas também indiretamente, através do comportamento pós-social dos filhos (Bandura, 1995). A percepção de autoeficácia encontra-se positiva e diretamente relacionada com o desempenho acadêmico, por exemplo, com o desempenho de problemas aritméticos (Schunck & Hanson, 1985, 1987, citado por Zimmerman, 1997). Também se observou que sob o ponto de vista da saúde, a percepção de autoeficácia era o melhor, e único, preditor da intenção e frequência do uso de fio dental, quando considerado o nível de severidade da doença oral e as expectativas relativas ao resultado dessa utilização (Beck & Lund, 1981; citados por Schwarzer & Renner, 2000). Nas situações de mudança de estilo de vida, as percepções de autoeficácia estão relacionadas com todas as suas fases: desde que as pessoas equacionam alterar os seus comportamentos; quando se considera a motivação e perseverança necessária para se ser bem-sucedido na alteração destes; e ainda na forma de manter os novos hábitos adquiridos (Bandura, 1995).

4. A autoeficácia docente

Tendo em conta que o objetivo do presente trabalho é avaliar a percepção de autoeficácia dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial, seguidamente procedemos à análise destes aspetos efetuando uma revisão da literatura.

A investigação das percepções de autoeficácia dos professores tem vindo a ser apontada ao longo dos anos como uma dimensão de predição da eficácia para o ensino. Nas décadas de 60 e 70, as investigações debruçaram-se sobre variáveis globais e gerais acerca do ensino. Nessa época, a linha de investigação dominante preocupava-se em estudar a associação entre o progresso dos alunos e a capacidade de gestão e organização da sala de aula por parte dos professores. Os alunos com maior rendimento tinham professores com maiores capacidades na gestão e organização da sala de aula (Brophy, 1988). A partir dos anos 80, as investigações acerca da eficácia do ensino

seguiram outro rumo (Bzuneck, 2000). Os investigadores centraram-se no que se passava na sala de aula, ao mesmo tempo que surgia um acentuado interesse sobre a autorregulação do processo de aprender; processo que viria posteriormente a designar-se de aprender-a-aprender. Criaram-se então as condições para que os investigadores começassem a identificar “diferenças nos professores e professoras em função dos seus conhecimentos da matéria e das suas crenças sobre o ensino e aprendizagem” (Bzuneck, 2000, p. 116). Tendo como base a teoria da Aprendizagem Social de Bandura, Ashton, Buhr e Crocker (1984) são considerados os pioneiros no estudo da autoeficácia docente, nos anos 80 (Buzneck 2000; Marques, 2006).

O conceito de eficácia do professor é definido na forma como o professor acredita ser capaz de influenciar o desempenho dos alunos (Nogueira, 1991; Bzuneck, 2000; Marques, 2006). Na base destes estudos reformula-se o conceito inicial, passando a distinguir-se dois conceitos associados entre si: a *eficácia no ensino* (respeitante às crenças relacionadas com a possibilidade do ensino gerar aprendizagem no aluno, apesar das capacidades dos alunos ou do seu ambiente familiar) e *eficácia pessoal* (que se refere ao sentido de eficácia pessoal do professor). Isto significa que os professores, apesar de acreditarem ser possível que certas práticas ou comportamentos de ensino produzam efeitos nas realizações dos alunos, não acreditam nas suas capacidades para as realizarem (Gibson & Dembo, 1984). Outras investigações (Marques, 2006) sugerem que é o sentido de eficácia pessoal do professor, muito mais do que eficácia no ensino, o determinante mais crítico para explicar a motivação e, conseqüentemente, o desempenho do professor. Este influencia o esforço que o professor vai despende no ensino e a sua persistência perante as adversidades.

De que forma é que as percepções de autoeficácia dos docentes afetam o seu desempenho profissional e funcionamento pessoal? Analisaremos os estudos empíricos que de alguma forma procuraram responder a esta questão fundamental.

Estudos empíricos (Tschannen-Mora, Woolfolk, Hoy & Hoy, 1998, citados por Marques, 2006) demonstram que a autoeficácia do professor não se relaciona apenas com os resultados, aproveitamento e motivação dos alunos, mas também com as condutas que estes manifestam na aula. Na generalidade, professores com elevados sentimentos de autoeficácia estão predispostos à abertura, experimentação, planificação,

organização de novos métodos e aprendizagens, manifestando elevado empenho com os alunos. Gibson e Dembo (1984, citados por Marques, 2006) consideram que os professores confiantes tendem a manter com mais eficácia a atenção dos alunos em todas as atividades; isto acontece quando comparados com professores que apresentam menos confiança na capacidade de ensinar. Na perspetiva de Houssego (1990), professores que eventualmente se sentem mal preparados para ensinar, tendem a fracassar, comprometendo as possibilidades de criar um ambiente favorável ao ensino. O facto do professor se sentir preparado, isto é, autoeficaz, é essencial para o desenvolvimento das suas capacidades na execução de qualquer tarefa (Marques, 2006). Assim, as crenças de eficácia dos professores parecem afetar a prática docente e a sua atitude global perante o processo educativo.

Através de Ashton (1984), temos elementos para identificar as características que distinguem os professores com alta e baixa percepção de autoeficácia. Os seus resultados permitiram concluir que: 1) os professores com alta autoeficácia atribuíam mais sentido e rigor ao seu trabalho, sentindo necessidade de criar aprendizagens significativas nos alunos; os professores com baixa eficácia sentiam-se mais frustrados face ao ensino; 2) os professores com alto nível de eficácia apresentavam com frequência expectativas de progresso, enquanto os professores com baixa percepção de eficácia previam falhas frequentes por parte dos alunos; 3) professores com sentido elevado de autoeficácia acreditavam ser da sua responsabilidade a aprendizagem do aluno, tentando corrigir as aprendizagens se estes fracassassem, enquanto o professor com baixa eficácia colocava essa mesma responsabilidade de insucesso no aluno; 4) professores com alto nível de autoeficácia planeavam as diversas aprendizagens dos alunos e propunham objetivos a alcançar, procurando estratégias para a sua concretização; 5) verificou-se que os professores com elevada autoeficácia se sentiam bem com o ensino, acerca de si próprios e com os alunos, enquanto que os professores com baixa eficácia se mostravam frustrados com o ensino, evidenciando sentimentos considerados negativos em relação ao seu trabalho; 6) os professores com altos níveis de autoeficácia apresentavam confiança nas suas capacidades e mostravam-se capazes de proporcionar aprendizagens aos alunos; 7) quando apresentavam altos níveis de autoeficácia, os professores sentiam-se mais envolvidos com os seus alunos, ao contrário, os professores com baixa percepção de eficácia experienciavam mais frequentemente um sentido de futilidade; 8) os

docentes com alto nível de autoeficácia manifestavam interesse no envolvimento com os alunos, envolvendo-os nas tomadas de decisão face aos objetivos e às estratégias.

Os estudos apontam que os professores possuidores de altas percepções de autoeficácia são mais apoiantes em relação aos alunos, conseguem ser mais tolerantes a situações de opiniões divergentes, são capazes de criar um ambiente mais positivo, dão mais atenção aos alunos e encorajam positivamente o seu entusiasmo e têm alunos com um rendimento mais alto (Ashton, 1984). Por outro lado, os professores com baixo nível de autoeficácia apresentam-se mais vulneráveis junto das turmas difíceis, empregando menos estratégias para lidar com o estresse, em comparação com professores mais confiantes (Evans & Tribble, 1986; Parkay, Greenwood, Olejnik & Proller, 1988, citados por Marques, 2006). Os comportamentos e ou ações do professor em sala de aula e a forma como lida com a indisciplina pode ser mediada pelas crenças da sua eficácia, mais propriamente no que diz respeito à gestão dos comportamentos problemáticos (Techannen, Moran & Hoy, 2011). De acordo com Dârjan (2012), as crenças de eficácia podem influenciar os comportamentos na sala de aula. Verifica-se que um elevado nível de autoeficácia está associado a uma gestão eficaz da sala de aula, ou seja, corresponde a um estilo de gestão de sala de aula democrático. Neste contexto, o professor com elevado sentido de autoeficácia transmite aos alunos mais independência. Por outro lado, o professor com baixos níveis de autoeficácia tende a reforçar o controlo sobre os alunos, limitando, por vezes, as suas ações.

No que concerne à versatilidade no ensino, Guskey (1988) encontrou no seu estudo relações significativas entre as percepções dos professores, normalmente associadas à eficácia da instrução, e às atitudes relativamente às inovações pedagógicas. Verificou-se que os professores que apresentam altos níveis de autoeficácia pessoal, mostram interesse e confiança pelo ensino e sentem-se preparados para atuar na sala de aula, sendo estes os que mais facilmente estão recetivos à implementação das novas práticas pedagógicas. Pelo contrário, os professores que se sentem menos eficazes são menos recetivos e não estão preparados para esta implementação. Adicionalmente, esta abertura à inovação aumenta com a experiência profissional. Encontramos resultados semelhantes no estudo de Ghai & Yaghi (1997), no qual se salienta que os professores com alto sentido de eficácia pessoal são mais suscetíveis de implementar práticas

educativas inovadoras. Quando surgem programas de formação, normalmente só comparecem e frequentam em grande número os professores com altos níveis de autoeficácia e não os professores com baixos níveis de autoeficácia (Nogueira, 1991).

Face à diversidade de estudos que comprovam as associações entre a autoeficácia docente e o seu desempenho profissional, Bzuneck (2000) sintetiza:

“ (...) a linha de pesquisa em torno do constructo senso de eficácia dos professores trouxe especificidades e extensões relevantes. Em síntese, altas crenças de eficácia dos professores apareceram relacionadas com: (a) melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas focalizadas; (b) incremento das crenças de autoeficácia dos próprios alunos consideradas como variável determinante de sua motivação; e (c) a adoção de estratégias mais adequadas para lidar com os alunos, especialmente com alunos-problema. E, inversamente, os professores com percepções mais baixas de autoeficácia caracterizaram-se por uma tendência para evitar atividades e até de as planejar quando as consideravam acima das suas capacidades; eram menos persistentes no trato com os alunos portadores de dificuldades e mostravam-se menos dispostos a inovações” (p.119).

A autoeficácia dos professores parece estar relacionada com os conhecimentos adquiridos pelos alunos e sua motivação, bem como com as práticas educativas, entusiasmo, compromisso e, por consequência, os comportamentos de ensino (Klassen, Bong, Usher, Chong & Huang, 2009). Assim sendo, é possível concluir que “(...) que a crença de autoeficácia dos professores é uma das características pessoais que, de modo consistente, tem aparecido como relacionada ao desempenho dos alunos” (Bzuneck, 2000, p.119).

A pesquisa acerca da autoeficácia tem crescido nas últimas décadas, todavia pouca atenção tem sido dada à compreensão da universalidade deste constructo. Uma análise realizada em cinco países diferentes (Canadá, Chipre, Coreia, Singapura e Estados Unidos) obteve que a autoeficácia dos professores é um constructo transcultural e que, por sua vez, está relacionado com a satisfação no trabalho (Klassen, Bong, Usher, Chong & Huang, 2009). Pode então concluir-se que a autoeficácia dos professores, além

da influência exercida nos alunos, como a motivação e a qualidade das aprendizagens, exerce também influência noutros fatores, nomeadamente na satisfação dos professores no trabalho. Apesar de ser consensual que a percepção de autoeficácia dos professores está fortemente relacionada com muitos resultados e características educacionais significativas, quer dos alunos quer dos próprios professores, esta área necessita ainda de muita informação complementar, nomeadamente em relação às medidas utilizadas para avaliar esta eficácia (Moran & Hoy, 2011).

5. Autoeficácia docente na implementação de práticas inclusivas

De forma a desenvolver a promoção da autoeficácia, Rodrigues (2007) sublinha que “é fundamental que os professores do Ensino Regular e de Educação Especial conheçam, em diferido e também por experiência própria, situações em que uma adequada modificação do currículo e das condições de aprendizagem conseguiram eliminar barreiras à aprendizagem e promover a aquisição, pelos alunos, de novos saberes e competências” (p.19). No que concerne à associação da autoeficácia com o desenvolvimento de práticas inclusivas, um estudo com alunos universitários e professores de educação pré-escolar, revelou que maiores percepções de autoeficácia pessoal para a docência estavam associadas a atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com incapacidades (Sari, Çeliköz & Seçer, 2009). Resultados similares foram observados num estudo sobre as atitudes dos professores sobre a inclusão dos alunos com NEE em turmas regulares e a respetiva aceitação. Verificou-se que elevadas percepções de autoeficácia para a docência geral, assim como um maior número de anos de experiência profissional estão associados a atitudes mais positivas perante a inclusão (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Assim, professores que demonstram mais confiança nas suas competências profissionais são também os mais recetivos à inclusão de alunos com necessidade mais desafiadoras.

Sharma et al. (2011), citando Bandura (1997), referem que as influências de eficácia percebida pelos docentes dependem, tanto do tipo de ambiente que estes criam para os seus alunos, como dos seus julgamentos sobre as diferentes tarefas de ensino que irão realizar para melhorar a aprendizagem desses alunos. Aplicando mais concretamente

esta teoria num cenário de educação inclusiva, um professor com elevada eficácia na implementação de práticas inclusivas acredita que um aluno com NEE pode ser efetivamente ensinado numa sala de ensino regular. Pelo contrário, professores com pouca eficácia para a implementação de práticas inclusivas consideram que há muito pouco a fazer para incluir alunos com NEE na sala de aula regular. Depende no entanto, da percepção de competência do professor, uma atitude mais positiva ou mais negativa relativamente à inclusão.

Poder-se-á afirmar que as percepções de autoeficácia também estão relacionadas com a qualidade do apoio institucional percebido (Guo, Dynia, Pelatti & Justice, 2014; Lee, Patterson & Vega, 2011). Sharma e Chow, (2008) desenvolveram um estudo com diversos diretores de escolas, verificando que uma boa implementação de práticas inclusivas permitirá o sucesso da educação inclusiva.

São várias as preocupações que os professores manifestam em relação aos alunos NEE. Em primeiro lugar sentem-se mais apreensivos relativamente aos recursos disponíveis, seguida das preocupações com a aceitação dos alunos, excesso de trabalho, e relativamente pouco preocupados com os padrões académicos (Woodcock, Hemmings & Kay, 2012).

São conhecidos estudos (Center & Ward, 1987; Clough & Lindsay, 1991 citados por Lopes, 2014) que reforçam a ideia de que as qualificações de educação especial (adquiridas, quer na formação inicial, quer em formação contínua) contribuem para a diminuição da resistência à prática inclusiva. No que respeita à formação dos docentes, constatou-se num estudo realizado com estudantes universitários em áreas vocacionadas para a posterior docência, que aqueles que frequentaram formação especial manifestavam maiores níveis de autoeficácia para a docência geral e para o ensino de alunos com baixos desempenhos académicos (Leyser, Zeiger & Romi, 2011). Leyser et al. (2011) verificaram ainda que o real contacto com alunos com NEE parece contribuir, não apenas para uma maior autoeficácia para o ensino inclusivo, mas também para uma maior percepção de competência no ensino em geral. Assim, verifica-se que professores que possuem maiores níveis de formação em educação especial, apresentam maior percepção de autoeficácia. No entanto, existem estudos em que foi observado que frequentar uma formação intensiva sobre educação inclusiva não afetou de forma

significativa as percepções de autoeficácia, nem as preocupações dos docentes quanto à inclusão (Woodcock, et al., 2012).

Segundo Savolainen, Engelbrecht, Nel e Malinen (2012), embora existam diferenças nas políticas nacionais em relação à educação inclusiva, o debate internacional não tem considerado o impacto total dessas medidas em países diferentes, por exemplo, ao nível da formação de professores. Este estudo comparou as atitudes dos professores em serviço e a autoeficácia na implementação de práticas inclusivas na África do Sul e Finlândia e as respetivas implicações na formação de professores nesses países. Professores do ensino primário e secundário, de ambos os países, responderam a um questionário com escala de avaliação de sentimentos, atitudes e preocupações na educação inclusiva, bem como, a uma escala de avaliação da autoeficácia docente na implementação de práticas inclusivas. Observou-se que os sentimentos gerais em relação à deficiência foram positivos em ambos os países. Com efeito, os professores manifestaram muitas preocupações sobre as consequências da inclusão de crianças com deficiências nas suas salas de aula. Enquanto o aspeto mais positivo de autoeficácia para os professores sul-africanos foi a sua percepção de autoeficácia na gestão de comportamentos, os professores Finlandeses viram esse aspeto como sendo o seu ponto mais fraco. A autoeficácia, particularmente eficácia na colaboração, esteve claramente relacionada com as atitudes gerais em relação à inclusão.

Em seguida, apresentamos estudos que relacionam as atitudes perante a inclusão e as percepções de autoeficácia docente com características sociodemográficas e exercício profissional.

5.1. Fatores Pessoais na percepção de autoeficácia docente perante a inclusão

5.1.1. Género

No nosso estudo pretendemos, também, averiguar se as percepções de autoeficácia diferem em função da variável género. No que se refere à percepção de autoeficácia dos professores e das professoras, no estudo realizado por Evans e Tribble (1986), as mulheres dos cursos para professores de nível elementar apresentavam uma maior

percepção de autoeficácia e maior envolvimento face ao ensino do que os seus colegas homens. No estudo realizado por Neto e Barros (1989) foram encontradas diferenças na autoeficácia do professor em função à variável género, sendo estas a favor das professoras. É, então, de esperar que manifestem maior autoeficácia (AE) na implementação de práticas inclusivas. Ainda na autoeficácia geral do docente, existem, no entanto, estudos onde não se verificaram diferenças na percepção da autoeficácia em função do género (Lee, Patterson & Veja 2011).

Em relação à autoeficácia do professor e às suas atitudes relativamente à inclusão, Avramis e Norwich (2002) constataram a existência de alguma inconsistência nas variações dos resultados em função do género. Os mesmos autores evidenciaram a inexistência de possíveis associações entre ambas as variáveis (Avramidis et al., 2000; Van Reussen et al., 2001; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) e, quando estas aconteciam, as atitudes mais positivas estavam direcionadas para as professoras ou futuras professoras (Bor et al., 2011; Romi & Leyser, 2006). Num estudo recente, acerca da existência de diferenças entre professores na expressão de sentimentos, atitudes, preocupações e nas crenças de autoeficácia, relativamente à inclusão, Lopes (2014) observou que os homens são menos positivos relativamente aos sentimentos, bem como relativamente à percepção de autoeficácia nas estratégias e na colaboração, revelando-se pelo contrário, mais positivos no que diz respeito às preocupações e à eficácia na gestão de comportamentos perturbadores. Os professores homens manifestam-se menos preocupados e consideram-se mais eficazes, enquanto que as professoras se mostram mais positivas relativamente a sentimentos e atitudes, embora mais preocupadas com as suas competências para ensinar alunos com NEE (Avramis et al., 2000; Klasse & Chiu, 2010; Opdal et al., 2001).

Considerando os estudos mencionados anteriormente, constata-se que não há um efeito significativo do género nas percepções de autoeficácia docente. Não obstante, de forma mais frequente, as pessoas do sexo feminino demonstram níveis mais elevados de autoeficácia docente, comparativamente aos seus pares do sexo masculino.

5.1.2. Idade

De uma forma geral, os dados relativos à influência da idade nas percepções de autoeficácia revelaram que os professores mais velhos apresentam níveis de autoeficácia mais elevados do que os docentes mais novos. Exemplo disso é o estudo de Bzunek (1996).

Relativamente à idade e às atitudes face à inclusão, vários estudos (Avramidis et al., 2007; Bornman & Danohue, 2013; Gal et al., 2010) demonstram que são os professores mais novos que apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE. Também Vaiyer e Roncin (1992) verificaram que, quanto mais jovens são os professores, mais recetivos são à inclusão, manifestando atitudes muito favoráveis.

Ainda em relação à idade, diversos estudos confirmam uma associação significativa nas atitudes face à educação inclusiva e a idade, observando-se que os professores mais novos expressaram atitudes mais positivas (Coutsocostas & Alborz, 2010), enquanto que noutros estudos tal não se sucedeu (Avramidis et al., 2000; Gilmore et al., 2003).

Face a esta contradição, Lopes (2014) utilizou duas escalas. A SACIE - *Sentimentes, Atitudes & Concerns about Inclusive Education* -, desenvolvida por Lereman et al. (2007), projetada para medir três constructos fundamentais: sentimentos, atitudes e preocupações e a escala TEIP - *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* -, que de acordo com Sharma et al. (2011), é um instrumento concebido para medir a eficácia percebida pelos professores que trabalham em salas de aula inclusivas. Esta escala visa avaliar a eficácia do professor no ensino, usando estratégias inclusivas, a eficácia do professor na colaboração e a eficácia do professor em lidar com comportamentos disruptivos. Através de uma análise de tendência central, observaram-se diferenças de posição relativamente aos fatores de ambas as escalas. Ou seja, docentes portugueses mais jovens expressam atitudes e sentimentos menos positivos em relação à inclusão, comparativamente com os seus congéneres mais velhos.

Adicionalmente, é necessário relacionar a idade do professor com a sua experiência profissional. Chester e Beaudin, (1995; citados por Marques, 2006), por exemplo, procuraram avaliar de forma independente o efeito destas dimensões. Isto é, tendo em

consideração a possibilidade de professores integrarem a profissão docente em idade mais avançada. Os autores observaram, então, que professores que haviam exercido outra atividade profissional antes da docência demonstraram maior sentido de compromisso, mais interesse pelo seu trabalho e elevadas crenças de autoeficácia docente, quando comparados com professores jovens nas mesmas condições (Chester & Beaudin, 1995, citados por Marques, 2006). Pelo exposto, é visível a necessidade de incluir a variável 'experiência profissional' quando se estuda a associação entre idade e autoeficácia docente. O mesmo se aplica noutras áreas, sendo possível que, no tema em discussão, a experiência profissional tenha facilitado o desenvolvimento de uma maior percepção autoeficácia profissional.

5.2. Fatores Profissionais na percepção de autoeficácia docente para a inclusão

5.2.1. Habilitações profissionais

Apesar de uma busca exaustiva, encontramos poucos estudos que se debruçassem sobre as diferenças na autoeficácia em função das habilitações académicas.

No que concerne às habilitações (Coutsocostas & Alboraz, 2010), quando os níveis de formação são altos, os professores tendem a manifestar atitudes mais positivas. No caso do estudo referido, os professores com Mestrado estavam mais recetivos à inclusão de alunos com NEE.

No já citado estudo de Lopes (2014), no qual o autor pretendia avaliar se existiam diferenças entre a expressão de sentimentos, atitudes, preocupações e as crenças de autoeficácia relativamente à inclusão, consoante as habilitações profissionais, constatou-se a ausência de associações entre estas dimensões. Os resultados evidenciaram não haver diferenças significativas, entre professores com diferentes graus académicos. Porém, este resultado é interpretado pelo autor como consequência da pouca variabilidade na formação académica, visto que uma elevada percentagem dos professores possuía apenas a licenciatura. Por outro lado, as frequências relativas do Mestrado e Doutoramento eram tão reduzidas que não seria pertinente explorar esta questão.

Os escassos estudos que exploram a associação entre habilitações académicas e atitudes perante a inclusão e percepção de autoeficácia docente evidenciam a ausência de diferenças significativas neste aspeto.

5.2.2. Nível de Ensino

Verificamos que o nível de ensino do docente pode influenciar positiva ou negativamente as suas atitudes face à inclusão. No estudo de Lopes (2014), por exemplo, apurou-se que professores do ensino pré-escolar apresentavam atitudes mais positivas relativamente ao processo inclusivo, verificando-se uma diminuição à medida que iam subindo os níveis de ensino. Tal resultado é idêntico ao estudo de Gilmore et al. (2003), no qual se concluiu que a seguir aos docentes do pré-escolar, foram os professores do primeiro ciclo do ensino básico, os que apresentaram melhor aceitação do modelo inclusivo e, em último lugar, os docentes do ensino médio, que em Portugal corresponde ao último ciclo do ensino básico. Também na investigação de Avramidis e Norwich (2002) se observou que os professores de alunos mais novos manifestam atitudes mais positivas face à inclusão, sendo que a maior diferença tende a acontecer entre os professores de ensino básico e os seus colegas do ensino secundário. Este resultado foi corroborado num estudo realizado com professores portugueses de diferentes níveis de ensino de escolas da zona do Porto. Todavia, os professores do 2º e 3º ciclo expressaram atitudes mais negativas, quando comparados com os seus colegas do 1º ciclo (Lopes et al., 2004). Num outro estudo, os professores do ensino secundário quando comparados com os colegas de 1º ciclo recomendam a educação de alunos com NEE em escolas especiais segregadas (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Os resultados apresentados podem ser explicados quer pela novidade, na medida em que os professores do 1º ciclo lidam há mais tempo com as suas turmas e com alunos com NEE, quer pela preparação académica que incluía disciplinas na área de educação especial (Lopes et al., 2004). No caso dos professores de ensino secundário, a formação académica é mais especializada e focada em matérias de diferentes disciplinas, sendo menos compatível com a inclusão (Avramis & Norwich, 2002).

No entanto, se este é o sentido mais expresso na literatura, também encontramos investigações onde não se observam diferenças entre professores ingleses do ensino primário e colegas do ensino secundário nas atitudes face à inclusão de alunos com NEE (Avramidis et al., 2000). Também em Portugal, num estudo de Pinto (2012), não se constatarem diferenças nas atitudes dos professores face à inclusão em docentes dos diferentes níveis de ensino (1º ciclo, 2º ciclo e secundário).

De seguida, apresentam-se estudos onde se avalie a associação entre a autoeficácia docente e o nível de ensino no qual os professores lecionam.

No estudo levado a cabo por Neto, Barros e Barros (1989) foi possível observar que os professores do primeiro ciclo e ensino básico manifestavam-se mais eficazes do que os colegas do ensino secundário. Outros estudos (Klassen & Chiu, 2010) sugerem que professores que trabalham com alunos mais jovens, como a pré-escola ou primeiro ciclo, revelam maiores níveis de autoeficácia no que à gestão do clima da sala de aula e motivação dos alunos para a aprendizagem diz respeito.

No estudo de Evans e Tribble (1986), as professoras dos cursos para professores de nível elementar apresentaram maior percepção de autoeficácia e maior envolvimento face ao ensino, quando comparadas com as suas colegas do nível secundário e com os seus colegas homens, em geral.

Adicionalmente, no que concerne a comportamentos que favorecem a inclusão, diversos estudos evidenciam uma maior probabilidade dos professores do ensino básico implementarem ações mais eficazmente, quando comparados com professores do secundário (Luseno, 2001).

Pelo exposto, é expectável que também se venha a observar, no presente estudo, maiores níveis de autoeficácia em professores que lecionam em níveis de ensino mais elementares.

5.2.3. Modalidade de ensino (Ensino Regular e Educação Especial)

O estudo das crenças e das percepções de autoeficácia torna-se imperioso, sobretudo no caso dos profissionais da educação diretamente responsáveis pela implementação de programas inclusivos, especialmente direcionados para alunos com NEE.

Tal como sucedeu no processo de pesquisa relativamente às habitações literárias, também são escassos os estudos encontrados que se debruçam sobre as diferenças entre professores de educação especial e de ensino regular, no que às suas percepções de autoeficácia diz respeito.

Num estudo recente, realizado em Portugal, sobre as diferenças na expressão de sentimentos, atitudes, preocupações e nas crenças de autoeficácia relativamente à inclusão, constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores de educação especial e ensino regular. Neste estudo, são os docentes de educação especial que apresentam índices mais elevados (Lopes, 2014).

Note-se, porém que a estas diferenças estatisticamente significativas, entre a autoeficácia dos professores de ensino regular e educação especial, não se repetem em todos os estudos. Exemplo disso é o estudo de Minhoto (2011), no qual foi utilizada a escala “*Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale*”, com a qual se avaliam três dimensões a) percepções de autoeficácia na gestão da turma (14 itens); b) percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas (5 itens); e c) percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores. O autor não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de professores relativamente à percepção de autoeficácia, exceto na subescala da percepção de autoeficácia na gestão da turma. Tal resultado sugere que os dois grupos de docentes diferem, apenas, quanto à percepção que possuem na gestão comportamental da turma. Dados os valores médios, constatou-se que são os professores do ensino regular que apresentam percepções mais elevadas nesta subescala. O que significa que estes professores se percebem com mais capacidade para gerir a turma.

Quando nos cingimos às percepções de autoeficácia dos professores de ensino regular face à inclusão, verificamos que existem diferentes perspetivas relativamente a este

constructo. Em algumas pesquisas, por exemplo (Minke et al., 1996 & Camisão, 2004), foi possível observar que os professores de ensino regular se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com NEE, apresentando baixa percepção de autoeficácia pessoal e de ensino e consideram ineficazes as adaptações curriculares na sala de aula, ao invés dos professores de educação especial que têm uma visão mais positiva da inclusão. Também Praça (2004) verifica que os professores de ensino regular são pouco receptivos aos programas inclusivos, quando têm de trabalhar com alunos com NEE, ficando apreensivos quanto à sua preparação. Num estudo australiano desenvolvido por Center e Ward (1987) realizado com professores do ensino regular, constatou-se que as crenças de autoeficácia e atitudes destes docentes face à integração, refletiam falta de confiança, tanto nas suas capacidades de ensino, como também na falta de qualidade de apoio. Esta falta de confiança e preparação por parte dos professores de educação regular deve-se ao facto de se sentirem insatisfeitos. Tal sucede por considerarem que os seus colegas de educação especial possuem uma melhor preparação, sabendo usar métodos mais eficazes. A sua preocupação prende-se com a não existência de condições necessárias para o sucesso da inclusão educativa dos alunos com NEE (Bzuneck, 2000; Minke, et al., 1996). Segundo Forlin e Chambers (2011), mesmo os professores mais experientes apresentam preocupações em relação à educação inclusiva e dúvidas em relação às suas próprias competências para entender os alunos eficazmente. Ainda na perspectiva de Forlin e Chambers (2011) num estudo com duzentos e vinte e oito professores, noventa e três por cento afirma que sente não ter recebido formação suficiente para trabalhar com alunos com NEE.

Pelo contrário, os professores de educação especial têm uma visão mais positiva da inclusão. Com efeito, as atitudes dos professores de educação especial foram abordadas em alguns estudos (Barton, 1992; Wilczenski, 1993; Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000), demonstrando-se que os professores de educação especial têm crenças mais positivas e apresentam maior envolvimento na elaboração de programas que garantem a educação dos alunos com NEE nas salas regulares.

É neste contexto que Camisão (2004) apresenta a necessidade de desenvolver atividades em parceria, quer com os professores da educação especial, quer com os do ensino regular, de forma, a manifestarem opiniões mais positivas sobre a inclusão, níveis de

autoeficácia mais elevados e pontuações mais altas da sua própria competência, em comparação com professores que trabalham em turmas tradicionais.

Na verdade, e de uma maneira geral, tanto os professores de ensino regular como, os professores de educação especial parecem revelar uma atitude favorável em relação à inclusão de alunos com NEE, concordando que esses alunos têm direito a uma educação na escola regular. No entanto, nem todos consideram que esses mesmos alunos beneficiem sempre com a integração a tempo inteiro na sala de aula. Camisão (2004) desenvolveu um estudo nesse âmbito, referindo que a sala de apoio é considerada, por metade dos professores inquiridos, como o local mais adequado ao ensino de alunos com NEE.

De modo geral, os estudos que compararam a autoeficácia de professores do ensino regular com professores do ensino especial, relativamente à inclusão, sugerem que quando se observam diferenças, estas favorecem os professores de educação especial.

5.2.4. Experiência profissional

Num estudo de revisão, Avramidis e Norwich (2002) sugerem que a relação entre a experiência profissional e a percepção de autoeficácia não é constante, havendo estudos que apontam uma associação e outros em que não se observam diferenças nos docentes em diferentes faixas etárias. As percepções de autoeficácia parecem alterar-se ao longo do desenvolvimento profissional do professor, sendo que a autoeficácia é maior nos primeiros anos de estágio, começando a diminuir ao longo dos dois primeiros anos (Bzuneck 2000; Marques 2006). Numa investigação realizada por Gaith e Yaghi (1997), foi possível concluir que, quanto maior o número de anos de serviço, mais dificuldades terá o professor na realização e ajuste de práticas inovadoras. Adicionalmente, professores mais velhos consideram-nas muitas vezes difíceis e pouco importantes. Os autores deste estudo verificam que, à medida que se acumula a experiência, se destrói o interesse e entusiasmo pela profissão. É de salientar que, neste estudo, a experiência está relacionada com a autoeficácia de ensino. Os professores que possuem mais experiência consideram-se mais limitados, devido a fatores externos à escola. Todas estas

conclusões estão de acordo com estudos que demonstram que, à medida que vai aumentando a experiência profissional, se assiste a um declínio na autoeficácia dos professores. Nesta perspectiva, Bzuneck (2000) e Marques (2006), verificaram que existe um aumento dos níveis de autoeficácia dos professores quando obtinham mais de seis anos de serviço, mas é de referir que não de igual forma como atingiram no seu estágio

É possível que a experiência e mestria dos professores tenha uma forte influência na percepção de autoeficácia dos mesmos. Nos primeiros anos de carreira existem fatores que desempenham um papel mais preponderante, o que nos leva a acreditar que as crenças de autoeficácia são influenciadas por diferentes fatores ao longo do tempo. Num estudo realizado com 255 professores, observou-se que os fatores contextuais, tais como os recursos de ensino e o apoio interpessoal, exerciam um papel mais importante nas crenças de autoeficácia dos professores em início de carreira. Nos professores com mais experiência, estes fatores anteriores não exerciam um papel tão preponderante nas crenças de autoeficácia dos mesmos (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 2007). Neste sentido, são necessárias mais evidências, quer teóricas quer práticas, que permitam uma compreensão mais ampla acerca da forma como os professores criam julgamentos sobre a sua capacidade para o ensino.

Ademais, é de destacar que nem todos os estudos encontraram diferenças nos resultados de autoeficácia em relação à experiência profissional (Herbert & Worthy, 2001 citado por Marques, 2006). Lin & Gorrel (1998) seguiram um grupo de estudantes e constataram que, ao longo da sua formação, estes apresentam confiança crescente no ensino de crianças com problemas no comportamento. Na mesma linha, Giallo & Littlo (2003) constataram que os professores vão aumentando o nível de confiança ao longo da experiência. Face aos resultados destes últimos estudos, Marques (2006) conclui que as percepções de autoeficácia se desenvolvem com a experiência.

Considerando a percepção de autoeficácia docente e experiência profissional face à inclusão, Lopes (2014) verificou que os professores que possuem mais experiência e melhor formação, apresentam atitudes positivas relativamente à inclusão e, desta forma, percecionam-se como sendo capazes para desenvolver diversificadas estratégias inclusivas. Estes parecem acreditar que conseguem desenvolver um trabalho

colaborativo com os técnicos das escolas, comunidade escolar, de forma a corresponder às necessidades dos alunos com NEE.

Na perspectiva de Minke et al. (1996), uma das variáveis associada às percepções de autoeficácia dos professores é a experiência profissional no ensino de crianças com NEE. Confirma-se que professores que trabalham com crianças com NEE tendem a manter percepções de autoeficácia mais elevadas, quando comparados com professores sem experiência. Outras investigações mostram igualmente que professores que possuem experiência com crianças com NEE, apresentam níveis de autoeficácia mais elevados (Minke et al. 1996; Leyser, Zeiger & Romi, 2011). Considerando o género, a formação em educação inclusiva e a experiência profissional no ensino de alunos com NEE, Malinen et al. (2013), numa amostra de professores naturais da China, Finlândia e África do Sul, observaram que, nesses três países, a experiência profissional no ensino de alunos com NEE é a dimensão que mais prediz os níveis de autoeficácia percebida para lecionar em turmas inclusivas.

De forma global, os estudos consultados sugerem que docentes do género feminino, com menor experiência profissional e que ensinam alunos com menor idade, apresentam níveis mais altos de percepção de autoeficácia docente. Também são os docentes do género feminino, com menor idade, e os docentes com maior experiência profissional junto de alunos com NEE que apresentam atitudes mais positivas perante a inclusão e níveis superiores de autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas. Não obstante os resultados reportados previamente, os fatores que influenciam a percepção de autoeficácia para o ensino inclusivo poderão variar em função do país em que os estudos são realizados. Loreman, Sharma e Forlin (2013), num estudo desenvolvido no Canadá, Austrália, Hong Kong e Indonésia, observaram a existência de fortes diferenças internacionais. Estes autores constataram que vários fatores influenciavam as percepções de autoeficácia para a inclusão, nomeadamente: o tipo de formação do professor oferecido pela instituição; as variações no nível de conhecimento sobre inclusão e as suas políticas; interação prévia com alunos NEE; os níveis de confiança no ensino de pessoas com NEE; e a experiência anterior de trabalho com alunos com NEE.

Todos estes estudos sobre a autoeficácia de professores e a experiência profissional, no que diz respeito à inclusão, fornecem informação para que assim se criem programas mais específicos para o aumento da autoeficácia dos professores.

Verificamos, no entanto, que existem elementos necessários para posteriormente confrontar com os nossos resultados, levando-nos a querer aprofundar esta temática através do nosso trabalho de investigação que será apresentado na segunda parte deste trabalho.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I - METODOLOGIA

Capítulo I – Metodologia

Conscientes de que muito poderia, ainda, ser acrescentado à exploração teórica que efetuámos na primeira parte do nosso estudo, julgamos, porém, que tentamos explorar os conceitos mais relevantes no âmbito das percepções de autoeficácia dos professores de ensino regular e educação especial e respetivas práticas inclusivas. Estamos de certos que encontramos, também, um caminho que permitiu traçar uma reflexão sobre os aspetos mais importantes para o estudo que pretendemos realizar. Assim, dedicaremos este capítulo a explanar as opções metodológicas para o desenvolvimento do estudo, incluindo a informação referente ao tipo de estudo, problemática, os objetivos que traçámos, indicadores, variáveis, hipóteses e ainda os instrumentos utilizados. Apresentamos ainda, toda a parte procedimental que é obrigatória neste tipo de estudos. No segundo capítulo apresentaremos os resultados da investigação e a análise estatística descritiva.

Terminaremos com o terceiro capítulo onde faremos a apresentação e discussão dos resultados.

1. Problemática

Partindo do princípio que a inclusão é um processo construído em colaboração por todos os agentes educativos, incluindo atores externos, como a própria comunidade envolvente à escola, consideramos que os docentes são os agentes fundamentais em todo este processo. Não só a literatura, como a nossa experiência, nos dizem que quando os docentes não participam ou colaboram em qualquer tipo de mudança que se pretenda implementar na escola, esta está votada ao fracasso. Assim, a classe docente é a verdadeira obreira da escola inclusiva e, por isso, as suas percepções e sentido de competência são deveras importantes, mas mais importantes se podem tornar quando essas percepções são relativas à sua própria ação, porque, partindo do princípio da metacognição, acreditamos que ao estarmos a investigar, estamos também a produzir reflexão e conseqüente melhoria.

Deste modo surge o nosso interesse neste estudo, que pretende explorar diferenças entre a percepção de autoeficácia para as práticas inclusivas de professores do ensino regular e educação especial. A presente problemática assenta num tema considerado relevante, uma vez que as expectativas que os docentes apresentam acerca da sua competência para lecionar os diversos alunos poderão influenciar a execução dessa tarefa.

Embora a investigação bibliográfica realizada tenha permitido encontrar diversas referências sobre a percepção de autoeficácia na profissão docente, não se encontraram trabalhos que relacionem diretamente a autoeficácia dos professores de ensino regular com a dos professores de educação especial. Desta forma está-se perante um campo de investigação tão útil, como aliciante. Assim, irá ser conduzido um estudo exploratório e diferencial das crenças de autoeficácia para a implementação de estratégias inclusivas. No entanto, prevê-se que esta aumente com a experiência de trabalho em contextos de alunos com NEE.

Surgiu, ainda, o interesse em perceber se a percepção da autoeficácia é influenciada por variáveis, nomeadamente, pessoais (género, idade, habilitações literárias) e profissionais (experiência profissional no ensino regular e educação especial, nível de ensino que leciona, autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas e experiência profissional, e por último, experiência inclusiva em salas/turmas com alunos NEE).

Estas são algumas questões que giram em torno do problema identificado e que são objeto do nosso estudo.

1.1. Objetivos de Estudo

1.1.1. Objetivo Geral

O objetivo da corrente investigação é explorar diferenças entre a percepção de autoeficácia para as práticas inclusivas dos professores do ensino regular e da educação especial.

1.1.2. Objetivos Específicos:

- a) Descrever as percepções dos professores em relação à sua autoeficácia na implementação de práticas inclusivas;
- b) Perceber se existem diferenças na autoeficácia em função de variáveis pessoais (género, idade e grau académico);
- c) Avaliar a autoeficácia em função de variáveis profissionais (experiência profissional no ensino regular e no ensino especial, nível de ensino que leciona);
- d) Investigar as percepções de autoeficácia dos docentes em função do número de anos que lecionou em salas/turmas com alunos NEE.

1.2. Formulação de Hipóteses e definição de variáveis

1.2.1. Hipóteses

Tendo como base os objetivos anteriormente descritos, formularam-se as seguintes hipóteses para o presente estudo:

Hipótese 1: Espera-se que existam diferenças estatisticamente significativas entre a percepção de autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas dos professores de educação especial e dos professores do ensino regular.

Hipótese 2: É de esperar diferenças e/ou associações entre a autoeficácia dos professores e variáveis pessoais (e.g., género, idade e habilitações literárias). Assim, prediz-se que a percepção de autoeficácia será maior nas professoras, nos indivíduos mais velhos e nos que são portadores de níveis de formação mais elevados.

Hipótese 3: Prevê-se que a percepção de autoeficácia dos professores varie em função das variáveis profissionais. Neste sentido, espera-se que a percepção de autoeficácia seja maior nos docentes que lecionam na Pré-escola ou no 1.º Ciclo, nos participantes que

detêm um maior número de anos de experiência profissional e naqueles que lidam com crianças com NEE.

Hipótese 4: Espera-se observar uma associação positiva entre a autoeficácia dos professores e a experiência de ensino em salas/turmas com alunos NEE.

1.2.2. Variáveis de Estudo

As variáveis dependentes, que suportam a realização do nosso estudo, são a percepção de autoeficácia para as práticas inclusivas. Assim, utilizaremos como variáveis independentes: o género, a idade, o nível de ensino, as habilitações literárias, o tempo de serviço e a experiência no ensino em salas/turmas de crianças com ou sem NEE, além do facto de o docente lecionar no ensino regular ou especial.

1.3. Tipo de estudo e modelo de análise

Este estudo visa averiguar a possível existência de diferenças entre a percepção de autoeficácia e práticas inclusivas de professores do ensino regular e professores de educação especial. Para isso realizamos um trabalho de natureza descritiva e correlacional, de carácter quantitativo, tendo por base a recolha bibliográfica realizada sobre o tema em estudo. A abordagem de natureza quantitativa, não somente pretende um maior controlo sobre os fenómenos em estudo (Almeida & Freire, 2003), bem como se constitui como um processo “pela qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos no que concerne às variáveis em jogo” (Reidy & Mercier, 2000, p. 322). Assim, tendo por base a pesquisa prévia realizada e a recolha dos dados de foro quantitativo, a presente abordagem permite fazer descrições, testar hipóteses e encontrar relações entre variáveis a partir do seu tratamento e validação estatística, assegurando, desta forma, uma representação da realidade.

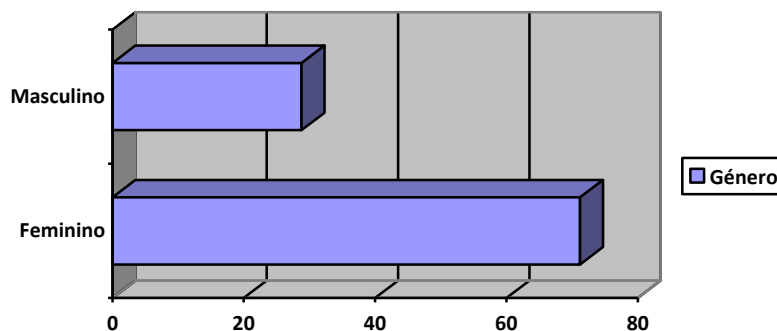
1.4. Amostra

Para a concretização da investigação pretendíamos uma amostra constituída por docentes de ensino regular e educação especial, do pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, secundário, 2º e 3º ciclo e 3º ciclo e secundário em escolas públicas e privadas. Tal como explicado no referencial teórico, estes professores têm um papel essencial no percurso que se pretende para a inclusão e, nesta, no sucesso da educação inclusiva oferecida pelas nossas escolas aos alunos com NEE. Deste modo, pretendíamos obter uma amostra diversa que representasse a diversidade profissional associada à educação formal (Tuckman, 2000).

Em face das referidas pretensões, partimos para a obtenção de uma amostra aleatória simples a lecionarem em escolas daqueles níveis de ensino localizadas na cidade de Fafe e Guimarães, concelho de Celorico e Cabeceiras de Basto, Vizela, ou seja, na zona Norte do país, com o objetivo inicial de conseguir, pelo menos, 50 sujeitos de cada um dos níveis de ensino, tendo alcançado um total de 552. A escolha da área geográfica relaciona-se com o objetivo de conseguir uma amostra com professores de zonas rurais e urbanas, acompanhada por uma questão de conveniência na distribuição e recolha do instrumento utilizado.

Como podemos verificar no gráfico 1, a grande maioria da nossa amostra, 71.2%, são docentes do sexo feminino (n = 393), contando apenas com 28.8% de participantes do sexo masculino (n = 159).

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do género.



As idades dos sujeitos da amostra oscilam entre os 23 e os 62 anos (M=41.92; DP=8.63). Verifica-se, também, que três quartos da amostra encontra-se entre os 31 e os 50 anos e que todos os grupos etários da população ativa estão representados na presente investigação (M=41.92; DP=8.63).

Tabela 3: Distribuição da amostra em função das idades (n=552).

Variável	Frequência	%
Entre 23 e 30 anos de idade	48	8.7 %
Entre os 31 e 40 anos de idade	223	40.4%
Entre os 41 e 50 anos de idade	173	31.3 %
Com mais de 50 anos de idade	108	19.6 %

Passaremos seguidamente a analisar a tabela 4, que diz respeito à distribuição dos sujeitos da amostra em função das habilitações literárias. A leitura da tabela seguinte permite evidenciar que a maioria dos inquiridos (70.8%) possui licenciatura. Apenas 0.7% possuem doutoramento.

Tabela 4: Distribuição da amostra em função das habilitações literárias.

Variável	Frequência	%
Bacharelato	10	1.8%
Licenciatura	391	70.8%
Pós Graduação	60	10.9 %
Mestrado	87	15.8%
Doutoramento	4	0.7%
Total	552	100.0 %

Na tabela 5, que se expõe de seguida apresenta-se a distribuição dos 552 docentes pelo nível de ensino em que leciona. Constata-se que 26.8% leciona ao 1º ciclo do ensino básico, seguindo-se 21.4% dos inquiridos que são docentes do 3º ciclo do ensino básico e 16.8% dos elementos da amostra são docentes de 2º Ciclo do Ensino básico. Apenas 4.9% dos inquiridos são docentes do 3º Ciclo e secundário.

Tabela 5: Distribuição da amostra em função do nível de ensino em que leciona.

Variável	Frequência	%
Pré-escolar	86	16.6
1º Ciclo do Ensino Básico	148	26.8
2º Ciclo do Ensino Básico	93	16.8
3º Ciclo do Ensino Básico	118	21.4
Ensino Secundário	50	9.1
2º Ciclo e 3º Ciclo	30	5.4
3º Ciclo e Secundário	27	4.9
Total	552	100%

Respeitante à tabela 6, dos 552 professores que responderam a esta variável, grupo de ensino, 478 integram o ensino regular (86.6%) e 74 professores (13.4%) fazem parte da educação especial. Observe-se o quadro seguinte:

Tabela 6: Distribuição da amostra em função grupo de ensino.

Variável	Frequência	%
Professores do Ensino Regular	478	86.6%
Professores da Educação Especial	74	13.4%
Total	552	100%

No que respeita à experiência profissional, verificamos na tabela 7, que estes variam entre 0 e 42 (M=16.06; DP=9.28). Por outro lado, os anos de serviço em educação especial variam entre 0 e 40 (M=2.08; DP=5.13). De salientar que se observou de forma acentuada a ausência de anos de serviço em regime de educação especial, visto que 321 participantes (68.9%) declararam não terem tempo de serviço. Nos resultados obtidos aferimos, ainda, que apesar de haver pessoas que estavam a trabalhar (visto que os resultados foram recolhidos em estabelecimentos de ensino), houve pessoas que colocaram no item do tempo de serviço 0 anos de tempo de serviço. No entanto, este valor pode ter diferentes interpretações quando estamos a falar na educação regular e

educação especial. Consideradas as frequências, presumimos que 9 professores no ensino regular estão a lecionar há menos de um ano, enquanto que 321 professores de educação especial provavelmente nunca lecionaram na educação especial.

Tabela 7: Distribuição da amostra em função do nível de ensino em que leciona.

	Ensino Regular		Educação Especial	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos de um ano	9	1.7%	321	68.9%
Leciona entre 1 a 10 anos	167	31.2%	115	24.7%
Leciona entre 11 e 20 anos	216	39.2%	22	4.7%
Leciona entre 21 e 30 anos	108	19.8%	7	1.5%
Leciona há mais de 30 anos	44	8.1%	1	0.2%
Total	544	100%	466	100%

Verifica-se de seguida, na tabela 8, a distribuição dos 552 docentes que lecionam em salas que integram alunos com NEE, constatando-se que 70.8% leciona crianças com NEE. Por outro lado, apenas 20.8% dos inquiridos assumem que não têm crianças com NEE. De realçar que 15.6% (n=86) dos inquiridos não responderam ao item relativo aos anos em educação especial. Poder-se-á supor, que o elevado número de ausência de resposta aconteceu porque os participantes não são docentes do ensino especial e poderão ter interpretado que a questão a não se lhes aplicava. Com base nesta suposição, o número de docentes que não tem qualquer experiência no ensino especial é de 73.8% (n =407).

Tabela 8: Professores que lecionaram em salas com crianças NEE.

Variável		Frequência	%
Leciona em salas com crianças com NEE	Sim	391	70.8%
	Não	115	20.8%
Total		506	100%

A tabela 9 abaixo apresenta a experiência dos docentes com crianças NEE. Verifica-se, no entanto, que 72.9% dos docentes têm experiência entre um a dez anos com crianças NEE e apenas 1.3%, que corresponde a 6 participantes, apresentam uma experiência que varia entre os 21 e os 30 anos.

Tabela 9: Experiência de ensino em salas com crianças com NEE.

	Frequência	%
Menos 0	46	9.8%
Leciona entre 1 a 10 anos	342	72.9%
Leciona entre 11 e 20 anos	75	16.0%
Leciona entre 21 e 30 anos	6	1.3%
Total	469	100%

A leitura da tabela 10 permite constatar que 378 docentes não mantêm relações pessoais com indivíduos NEE. Por outro lado, 112 dos inquiridos mantêm relação pessoal com portadores de NEE, sendo que dos 552 docentes avaliados verificamos que apenas 62 não responderam.

Tabela 10: Relacionamento pessoal com alguém NEE.

Variável		Frequência	%
Relacionamento pessoal	Sim	112	22.9%
	Não	378	77.1%
Total		490	100%

Com base nos dados da tabela 11 apresentada seguidamente, a maioria dos inquiridos lecionam no ensino público (65.6%) e 33.5% exercem a sua atividade profissional em escolas privadas.

Tabela 11: Distribuição da amostra em função da escola em que lecionam.

Variável	Frequência	%	
Escola	Privado	183	33.2%
	Público	362	65.6%
Total	545	98.8%	

1.5. Descrição dos Instrumentos e Materiais

Nesta investigação recorreremos a um questionário de caracterização sociodemográfica dos professores. Este instrumento visa efetuar o levantamento de dados de caracterização da nossa amostra no que diz respeito às variáveis: idade, género, formação académica, ciclo que os docentes lecionam, anos de tempo de serviço, experiência de ensino com crianças com necessidades educativas especiais.

O instrumento utilizado para avaliar a autoeficácia dos professores na implementação de práticas educativas foi o “The Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP). Este instrumento foi desenvolvido por Sharma, Loreman e Forlin (2011) e adaptado por Dias (2012). A escala distingue três subescalas: estratégias inclusivas; eficácia na colaboração e eficácia no controlo de comportamentos. Relativamente à primeira subescala, eficácia nas estratégias de ensino inclusivo, são apresentadas afirmações para analisar a autoeficácia dos professores ao nível das estratégias utilizadas, sendo representada por afirmações do tipo: “consigo utilizar diversas estratégias de avaliação”. A segunda subescala diz respeito à eficácia na colaboração. Nesta parte pretende-se analisar a autoeficácia dos professores a nível da colaboração com outros colegas da comunidade escolar, na qual podemos encontrar afirmações como: “sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais...”.

A última subescala, eficácia no controlo de comportamentos indisciplinados, procura avaliar a autoeficácia dos professores perante este tipo de condutas. Na parte final da escala são apresentadas afirmações como o seguinte exemplo: “consigo controlar comportamentos indisciplinados na sala de aula”.

A escala de autoeficácia TEIP é constituída por vinte itens, nos quais os professores devem assinalar o grau de concordância ou discordância relativamente às questões de autoeficácia na implementação de práticas inclusivas, utilizando uma escala de seis itens: 1. (*Discordo Totalmente*), 2. (*Discordo*), 3. (*Discordo Parcialmente*), 4. (*Concordo Parcialmente*), 5. (*Concordo*) e 6. (*Concordo Totalmente*).

1.6. Procedimento

Para a realização do estudo, foram recolhidas autorizações para o uso do instrumento “Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)”, por se ter verificado se tratar de um instrumento que melhor permitiria atingir os objetivos deste estudo. A recolha de dados envolveu a administração de um questionário a professores em diversas escolas da região Norte. Para tal, os diretores das instituições, onde foram recolhidas a amostra, foram contactados previamente de modo a obter autorização e colaboração para a realização deste estudo junto dos docentes. Após uma resposta positiva destes responsáveis, solicitou-se aos docentes o preenchimento do questionário em papel e também online de forma a obtermos um maior número de participante. As instruções fornecidas indicavam que o objetivo do inquérito era avaliar e conhecer os fatores associados à autoeficácia e às práticas inclusivas. É importante salientar, ainda, que toda a investigação foi conduzida de uma forma eticamente adequada. Foram cumpridos os princípios éticos relativos ao consentimento informado dos participantes, à participação voluntária no estudo, bem como à confidencialidade da informação recolhida.

1.7. Descrição dos Procedimentos Estatísticos

Após a definição do procedimento do estudo, passaremos à descrição dos procedimentos estatísticos. Assim, para o tratamento dos dados pretendeu-se a utilização dos testes adequados à obtenção de resultados, em função dos objetivos e hipóteses definidos. De modo a testarmos as nossas hipóteses recorreremos a uma análise estatística com o recurso ao *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 16.0, em ambiente Windows.

Utilizaram-se as estatísticas descritivas, não somente para a caracterização da amostra, bem como das variáveis estudadas, designadamente frequências, que foram reportadas em valores absolutos (n) e em termos percentuais (%), medidas de tendência central como a média e medidas de dispersão como o desvio-padrão. Relativamente à análise estatística quantitativa, desde que cumprido o critério de homogeneidade, a utilização de testes paramétricos em amostras de dimensão superior a 30 foi a metodologia seguida, dado assumir-se que, de uma forma geral, nestas a distribuição da amostra é satisfatoriamente aproximada à normal, considerando o teorema do limite central (Maroco, 2003). Neste sentido, sendo superior a probabilidade de rejeitar corretamente H_0 , os testes paramétricos são mais potentes e, por isso, naqueles casos, foram utilizados o teste t de *Student* e a análise univariada de variância – ANOVA na comparação das médias obtidas para determinação da variância entre dois grupos ou mais, respetivamente.

Por fim, a realização de análises de correlação, especificamente a Correlação de Pearson, permitiu-nos verificar se as variáveis em análise se relacionam significativamente. Torna-se, também, relevante indicar que para todas as análises estatísticas executadas recorreu-se à análise inferencial, aceitando como significativamente estatísticas todas as diferenças com valores de probabilidade inferiores a .05.

CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Capítulo II – Apresentação dos Resultados

Feita a descrição dos procedimentos estatísticos, passaremos à apresentação dos resultados de toda a informação que posteriormente culminará numa análise e extração de conclusões. Neste âmbito e de acordo com os objetivos e hipóteses delineados, pretende-se com o seguinte estudo averiguar a possível existência de diferenças entre a perceção de autoeficácia para as práticas inclusivas de professores do ensino regular e professores de educação especial, tendo em conta variáveis, quer pessoais, quer profissionais, conforme referido anteriormente.

1. Análise estatística descritiva

Da análise global dos itens da tabela 12 e observando as percentagens e os valores médios observados em cada item, é possível concluir que, em termos médios, os professores revelam níveis de confiança média a elevada nas vinte estratégias para um ensino inclusivo de acordo as afirmações que compõem o “Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP). Assim, é-nos possível aferir que os participantes apresentam, de uma forma geral, uma perceção elevada de autoeficácia para o ensino com práticas inclusivas.

Tabela 12: Análise descritiva dos resultados obtidos na escala “Teacher Efficacy for Inclusive Practices”. (continua)

Itens	DT	D	DP	CP	C	CT	M (DP)
1) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação (por exemplo, portefólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho, etc.)	4.3	5.1	4.2	11.6	46.0	28.8	4.76 (1.29)
2) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	0.9	5.4	4.3	8.3	42.9	38.0	5.01 (1.13)
3) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE	2.2	4.0	8.3	30.8	44.0	10.7	4.43 (1.06)
4) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei	0.4	3.3	8.7	25,5	44.0	18.1	4.64 (1.00)
5) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas	0.4	2.9	5.4	17.2	51.4	22.6	4.84 (0.96)
6) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos	1.6	2.5	5.6	15.9	49.6	24.6	4.83 (1.05)
7) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência	0.7	2.5	4.7	22.5	48.2	21.4	4.79 (0.96)

Tabela 12: Análise descritiva dos resultados obtidos na escala “Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP). (continuação)

8) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula	0.5	0.7	3.8	20.5	49.3	25.2	4.93 (0.87)
9) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento	1.6	1.8	4.9	23.2	48.2	20.3	4.75 (1.00)
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala	0.7	1.3	2.7	18.3	52.4	24.6	4.94 (0.88)
11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos	0.5	2.7	4.7	25.4	48.8	17.8	4.73 (0.94)
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos	0.9	0.7	3.1	14.7	56.7	23.9	4.97 (0.85)
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola	0.4	1.6	4.5	29.9	46.6	16.9	4.72 (0.88)
14) Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que demonstre mais fragilidades académicas	0.4	0.9	3.8	23.6	52.5	18.8	4.84 (0.83)
15) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula	0.7	1.1	3.4	15.8	42.8	36.2	5.07 (0.93)
16) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola	0.5	1.6	6.0	25.7	43.3	22.8	4.78 (0.96)
17) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola	0.4	1.8	4.9	15.6	48.6	28.8	4.97 (0.93)
18) Consigo colaborar com outros profissionais (exemplo professores externos, terapeutas da fala), no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE	0.9	1.3	4.0	17.4	50.4	26.1	4.93 (0.92)
19) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE	4.9	7.8	9.4	29.9	37.7	10.3	4.60 (1.07)
20) Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados	4.9	7.8	9.4	29.9	37.7	10.3	4.19 (1.27)

Relativamente à diferenciação da autoeficácia para a inclusão em função do género, constata-se (ver tabela 13) que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os docentes do sexo masculino e feminino. Neste sentido, quer em todas as subescalas, quer na escala na sua globalidade os docentes de ambos os sexos comportam-se de forma similar.

Tabela 13: Autoeficácia para a inclusão em função do género.

	Masculino		Feminino		T	Gl	P
	M	DP	M	DP			
Instrução Inclusiva	37.679	5.387	37.481	6.352	.346	550	.729
Colaboração Eficaz	19.352	2.600	19.405	3.445	-.173	550	.863
Comportamentos Disruptivos	29.367	3.769	28.995	4.853	.865	549	.388
Autoeficácia Total	86.373	9.478	85.880	12.816	.438	549	.662

No que diz respeito à associação da autoeficácia com a idade (ver tabela 14), verifica-se que se obtiveram resultados significativos com a subescala “Instrução Inclusiva” ($r = .121$; $p < .01$). Deste modo, conclui-se que existem relações entre as duas variáveis em análise, caracterizando-se como uma correlação fraca, mas positiva, isto é, à medida que aumenta a idade, a percepção de competência para a promoção de uma instrução inclusiva também incrementa.

Tabela 14: A Relação entre autoeficácia e idade.

		Idade
	r	.121(**)
Instrução Inclusiva	p	.005
	r	.552
	p	.037
Colaboração Eficaz	r	.383
	p	.552
Comportamentos	r	-.002
Disruptivos	p	.967
	r	.551
	p	.070
Autoeficácia Total	r	.099
	p	.551

Quanto à análise da percepção de autoeficácia dos docentes mediante as suas habilitações literárias (ver tabela 15), encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão referente à colaboração ($F=3.196$, $p=.013$). Neste sentido, os professores com Pós-Graduação ($M=19.983$, $DP= 3.280$) ou o grau de Mestrado ($M=19.609$, $DP= 3.243$) são os que ostentam maior colaboração, enquanto, que os que têm Doutoramento ($M=14.500$, $DP= 8.346$) apresentam os valores mais baixos.

Assim, com vista a compreender entre que grupos é que se encontram as diferenças mencionadas anteriormente procedeu-se à realização do teste *post hoc* de Bonferroni. Porém, os dados permitiram perceber que o teste *post hoc* não consegue captar diferenças em função do grau académico.

Tabela 15: Autoeficácia em função das habilitações literárias.

	Bacharelato		Licenciatura		Pós-Graduação		Mestrado		Doutoramento		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Instrução Inclusiva	36.100	4.864	37.294	6.116	39.050	5.416	37.759	6.410	37.500	7.188	1.253	.287
Colaboração Eficaz	18.500	3.308	19.322	3.098	19.983	3.281	19.609	3.243	14.500	8.347	3.196	.013
Comportamentos Disruptivos	29.000	4.163	28.760	4.606	29.883	4.723	30.012	4.188	31.500	4.655	2.135	.075
Autoeficácia Total	83.600	11.730	85.376	12.040	88.917	12.114	87.337	11.052	83.500	16.381	1.581	.178

Tabela 16: Autoeficácia dos professores em função do nível de ensino em que leciona.

	Pré-escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo		Secundário		2º e 3º C.		3º e Sec.		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Instrução Inclusiva	35.674	7.128	36.987	6.581	37.430	6.348	38.686	5.168	37.860	4.764	39.233	4.297	39.370	4.642	3.143	.005
Colaboração Eficaz	19.407	3.572	19.716	3.053	19.290	3.613	19.314	2.949	18.920	2.489	19.300	3.186	19.185	4.020	.476	.827
Comportamentos Disruptivos	28.651	5.425	28.865	4.772	28.882	4.934	29.746	4.028	28.776	3.436	29.233	3.683	30.222	3.984	.949	.460
Autoeficácia Total	83.733	14.471	85.568	12.630	85.602	13.321	87.746	9.390	85.469	8.912	87.767	9.776	88.778	10.530	1.359	.229

Através da ANOVA univariada é possível confirmar (ver tabela 16) a presença de diferenças expressivas, sob o ponto de vista estatístico, entre os níveis de ensino representados e a subescala “Instrução Inclusiva” ($F=3.143$, $p=.005$). Deste modo e ainda no seguimento da análise do presente objetivo, aferimos que são os docentes que lecionam no 3.º Ciclo e Secundário ($M=39.370$; $DP=4.642$) e no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico ($M=39.233$; $DP=4.297$) que apresentam os valores mais elevados de instrução inclusiva. Por outro lado, os professores que auferem a pontuação mais baixa são os que se encontram a ministrar no Pré-escolar ($M=35.674$; $DP=7.128$).

Deste modo e ainda no seguimento da análise do presente objetivo, utilizámos o teste *post hoc* de Bonferroni, com o intuito de averiguar as diferenças entre os grupos. Os dados permitem perceber que, em função do nível de ensino, encontram-se diferenças entre o Pré-escolar e 3.º Ciclo ($MD=-3.012$, $p=.023$) e 2.º e 3.º Ciclo ($MD=-.559$, $p=.035$), sendo que em ambas as situações mencionadas são os docentes do 3.º Ciclo que manifestam valores superiores.

Quanto ao presente objetivo (ver tabela 17), constatámos, através do teste t de *Student*, que os resultados evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre os professores do ensino regular e os de educação especial apenas na subescala referente à “Colaboração Eficaz” [$t(550)=-3.213$, $p=.001$]. Neste âmbito, afere-se que são os docentes de educação especial que apresentam valores mais elevados na supracitada dimensão.

Tabela 17: Autoeficácia dos professores em função do ensino de educação regular e educação especial.

	Regular		Especial		t	gl	P
	M	DP	M	DP			
Instrução Inclusiva	37.370	5.964	38.622	6.764	-1.649	550	.100
Colaboração Eficaz	19.218	3.145	20.500	3.504	-3.213	550	.001
Comportamentos Disruptivos	29.122	4.479	28.973	5.139	.260	549	.795
Autoeficácia Total	85.700	11.545	88.095	14.195	-1.606	549	.109

Tendo por base a tabela 18 verifica-se que a experiência profissional no ensino regular se encontra associada de forma significativa com a “Instrução Inclusiva” ($r = .089$; $p < .05$). Já a experiência no educação especial relaciona-se com a “Instrução Inclusiva” ($r = .095$; $p < .05$), com a “Colaboração Eficaz” ($r = .140$; $p < .01$) e com a autoeficácia na sua globalidade ($r = .105$; $p < .05$).

Neste sentido, todas as relações referidas anteriormente são positivas e fracas, sendo possível afirmar que, à medida que os anos de experiência profissional aumentam, seja no ensino regular ou na educação especial, a instrução inclusiva também incrementa. Conclui-se, ainda, que quanto maior o número de anos a lecionar na educação especial, maior será a colaboração e a autoeficácia percebidas pelos docentes.

Tabela 18: Relação entre autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas e experiência profissional.

		Anos de Experiência Profissional	
		Ensino Regular	Ensino Especial
Instrução Inclusiva	r	.089(*)	.095(*)
	p	.039	.041
Colaboração Eficaz	r	-.017	.140(**)
	p	.689	.002
Comportamentos Disruptivos	r	-.025	.049
	p	.557	.289
Autoeficácia Total	r	.030	.105(*)
	p	.481	.024

No que diz respeito à distinção de contextos de sala de aula com ou sem alunos com NEE (ver tabela 19), constata-se que não se obtiveram resultados no limiar de significância estatística. Deste modo, conclui-se que não existem diferenças, sob o ponto de vista estatístico, pelo que a percepção de autoeficácia para implementação de prática inclusivas do professores do ensino regular, não varia em função da experiência de lecionar em salas com alunos com NEE.

Tabela 19: Autoeficácia dos professores em função da experiência de lecionação com ou sem alunos com NEE em sala de aula.

	Sem experiência		Com experiência		T	gl	P
	M	DP	M	DP			
Instrução Inclusiva	37.444	6.488	37.432	6.003	.017	504	.986
Colaboração Eficaz	19.183	3.389	19.373	3.148	-.561	504	.575
Comportamentos Disruptivos	28.456	5.419	29.256	4.314	-1.638	503	.102
Autoeficácia Total	85.044	13.767	86.061	11.272	-.805	503	.421

Selecionando apenas os professores que estão a exercer no ensino regular lecionaram pelo menos durante um ano turmas com alunos NEE, procurou-se (ver tabela 20) analisar se o número de anos que lecionou turmas com alunos NEE encontra-se associado à percepção de autoeficácia para as práticas inclusivas nas três dimensões avaliadas. Os resultados da correlação de Pearson revelam a presença de relações/associações estatisticamente significativas entre o número de anos que o docente lecionou em salas/turmas com alunos NEE com a variável referente à instrução inclusiva ($r = .190$; $p < .001$). Verifica-se, ainda, que a correlação é considerada fraca e positiva, ou seja, quanto maior o número de anos lecionados em turmas com alunos com NEE, maior será a instrução inclusiva utilizada pelo professor.

Tabela 20: Autoeficácia dos professores em função do número de anos que lecionou em salas/turmas com alunos NEE.

		Número de Anos Lecionados em Salas/Turmas com Alunos NEE
Instrução Inclusiva	R	.190(**)
	P	.000
Colaboração Eficaz	R	.022
	P	.672
Comportamentos Disruptivos	R	.029
	P	.577
Autoeficácia Total	R	.077
	P	.094

CAPITULO III - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Discussão dos resultados

Através do corrente trabalho pretendíamos explorar as diferenças entre a percepção de autoeficácia para as práticas inclusivas dos professores do ensino regular e da educação especial e concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas no que à autoeficácia diz respeito, sendo esta a questão e o objetivo principal a que a presente investigação pretendeu responder e alcançar. Porém, torna-se importante destacar que as divergências mencionadas apenas se encontraram na dimensão referente à colaboração eficaz entre ambos os docentes. No mesmo sentido e no que concerne às diversas análises realizadas, obtiveram-se, igualmente, diferenças/associações sob o ponto de vista estatístico, nomeadamente entre professores que lecionam o Pré-escolar comparados com os do 3.º Ciclo e os do 2.º e 3.º Ciclo; a instrução inclusiva aumenta à medida que o tempo de serviço, quer dos professores do ensino regular, quer dos de educação especial também incrementa; quanto mais velho em termos de idade cronológica for o docente, maior é a sua instrução inclusiva e, por fim, os professores com o grau de Mestre ou de Pós-Graduados são os que manifestam uma maior colaboração.

De forma global os professores inquiridos demonstram um nível elevado de percepção de autoeficácia para o ensino com práticas inclusivas. Resultados similares foram observados numa amostra de docentes Portugueses com mais de 30 anos (Lopes, 2014), assim como em amostra internacionais, nomeadamente professores Mexicanos (Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher & Hernández, 2010), Filandeses e Sul-africanos (Savolainen et al., 2012) e também residentes no Canadá, Austrália, Indonésia e Hong Kong (Loreman et al., 2013). Deste modo, iremos debruçar-nos, seguidamente, sobre a respetiva discussão dos resultados obtidos.

Quanto à hipótese tida como principal constata-se que existem diferenças significativas, do ponto de vista estatístico, na presença de uma colaboração eficaz entre os professores do ensino regular e os de educação especial, tendo-se aferido que são os docentes de educação especial que apresentam valores mais elevados. Tendo em conta os resultados alcançados verifica-se que estes apresentam concordância relativamente ao quadro concetual que serviu de suporte à hipótese colocada. Assim, segundo a perspetiva de

Barton (1992), Wilczenski (1993) e Tankersley e colaboradores (2000), os professores de educação especial ostentam uma visão mais positiva da inclusão, demonstrando terem crenças mais positivas e um maior envolvimento na elaboração de programas que garantam a educação dos alunos com NEE nas salas regulares. Destaca-se, ainda, que os ambientes inclusivos parecem melhorar, não somente a atividade profissional, bem como a vida pessoal da classe docente (Correia, 2008). Também Henning e Mitchell (2002) sugerem que as percepções dos professores acerca dos alunos com NEE são, provavelmente, o fator que mais contribui para o sucesso da inclusão, mostrando-se a atitude destes profissionais fundamental para o êxito das suas práticas inclusivas. Ghaith e Yaghi (1997) salientam, ainda, que os professores com alto sentido de eficácia pessoal são mais suscetíveis de implementar práticas educativas inovadoras.

No que toca às variáveis de índole pessoal e relativamente à diferenciação da autoeficácia para a inclusão em função do género, constata-se que não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os docentes do género masculino e feminino. Neste sentido, existem estudos (e.g., Lee et al., 2011; Avramis & Norwich, 2002, citado por Pinto, 2012) que suportam os resultados obtidos, uma vez que a percepção da autoeficácia em função do género não aufere diferenças. Todavia, através da revisão bibliográfica, nomeadamente do estudo de Evans e Tribble (1986) averigua-se que os indivíduos de género feminino dos cursos para professores de nível elementar apresentam uma maior percepção de autoeficácia e maior envolvimento face ao ensino do que os seus colegas de género masculino. Na mesma linha de ação estão as investigações de Neto e Barros (1989) e Neto e colaboradores (1989), na qual se observam que as professoras revelam um maior nível de percepção de autoeficácia do que os professores. De igual forma, Bor e seus colaboradores (2011) e Romi e Leyser (2006, como citado em Pinto, 2012) indicam que as atitudes mais positivas face à inclusão estão associadas às professoras e não aos professores. Lopes (2014) acrescenta, também, que os docentes do género masculino são menos positivos relativamente aos sentimentos e nas percepções de autoeficácia quanto às estratégias de colaboração. As possíveis explicações para este resultado podem-se relacionar com o constructo em avaliação, visto que a maior parte dos estudos onde se observam diferenças de género focam-se na autoeficácia docente e não na autoeficácia para as práticas inclusivas.

Relativamente à associação da autoeficácia com a idade, conclui-se que na dimensão de instrução inclusiva existem relações estatisticamente significativas, sendo que quanto maior a idade do docente, maior a instrução inclusiva. Deste modo, os resultados apresentados manifestam uma tendência mista quanto ao racional teórico. Por um lado e de acordo com Chester e Beaudin (1995, como citado em Marques, 2000), os indivíduos que abraçaram a profissão de docente com mais idade, indiciam mais senso de compromisso, mais interesse pelo seu trabalho e elevadas crenças de autoeficácia quando comparados com professores jovens nas mesmas condições. Similarmente, Lopes (2014) verifica que os docentes com idades mais jovens expressam atitudes e sentimentos menos positivos, comparativamente aos professores com maior idade e Bzunek (1996) afirma que os professores mais velhos encaram a sua autoeficácia pessoal mais elevada. Por outro lado, há estudos que revelam que são os professores mais novos que apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE (Avramidis et al., 2007; Bornman & Danohue, 2013; Gal et al., 2010; Munsom, 1986; Subban & Sharm, 2006, como citado em Lopes 2014) e que, quanto mais jovens forem os docentes, mais recetivos serão à inclusão, expressando atitudes bastante favoráveis (Vaiyer & Roncin, 1992; Coutsocostas & Alborz, 2010).

No que diz respeito às habilitações literárias dos professores do presente estudo, os que manifestam uma maior colaboração são os detentores de Pós-Graduação e Mestrado em contraponto com os que têm Doutoramento. Neste contexto, observa-se que os resultados obtidos estão parcialmente de acordo com a base teórica previamente mencionada, uma vez que através desta se evidencia que quando os níveis de formação são altos, os indivíduos tendem a manifestar atitudes mais positivas. Assim, quando os professores apresentam Mestrado são mais recetivos à inclusão de alunos com NEE (Coutsocostas & Alboraz, 2010, como citado em Pinto, 2012).

Tendo em consideração as variáveis profissionais analisadas, os dados alcançados permitem aferir que, em função do nível de ensino, são os docentes do 3.º Ciclo que ostentam uma maior instrução inclusiva comparativamente aos que lecionam no Pré-escolar ou 2.º Ciclo. Assim, no que concerne a esta observação, a literatura evidencia que os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico manifestam-se mais eficazes do que os colegas de outros níveis de ensino (Neto et al., 1989; Nogueira, 1991). No mesmo

sentido, há uma diversidade de estudos (e.g., Klassen & Chiu, 2010) que sugerem que os professores que trabalham com alunos mais jovens, como os que frequentam a Pré-escola ou o 1.º Ciclo, demonstram maiores níveis de autoeficácia para a gestão do clima da sala de aula e motivação dos alunos para a aprendizagem, manifestando, também, atitudes mais positivas face à inclusão (Avramidis & Norwich, 2002; Gilmore, et al., 2003; Lopes et al., 2004; Lopes, 2014). Existe, ainda, a evidência com base em Luseno (2001) dos docentes do Ensino Básico implementarem a inclusão mais eficazmente do que os seus colegas do Nível Secundário. No entanto, no estudo de Pinto (2012), as atitudes dos professores face à inclusão dos diferentes níveis de ensino (1.º Ciclo, 2.º Ciclo e Nível Secundário) são semelhantes.

Quanto às relações entre a autoeficácia e o tempo de serviço dos docentes, afere-se que à medida que os anos de experiência profissional aumentam, seja no ensino regular ou na educação especial, a instrução inclusiva também incrementa. Conclui-se, ainda, que quanto maior o número de anos a lecionar na educação especial, maior será a colaboração e a autoeficácia percebidas pelos docentes, sendo que a instrução inclusiva utilizada pelo professor será maior, quanto maior o número de anos lecionados em turmas com alunos com NEE. Assim, existe concordância com a revisão bibliográfica efetuada, uma vez que as percepções de autoeficácia podem ser alteradas ao longo do curso do desenvolvimento profissional do docente, sendo que a autoeficácia é maior nos anos de estágio (Bzuneck, 2000; Marques, 2006). Do mesmo modo, Soodak e Podell (1997) constataam altos níveis de autoeficácia nos professores quando detêm mais de seis anos de serviço e Marques (2006) conclui que o processo de autoeficácia se desenvolve com a experiência, ponto de vista partilhado por Urton e seus colaboradores (2014), os quais referem que um maior número de anos de experiência profissional está associado a atitudes mais positivas perante a inclusão. Neste seguimento, Lopes (2014) comprova que os professores que possuem, quer mais experiência profissional, quer uma melhor formação, apresentam atitudes positivas relativamente à inclusão e, desta forma, percebem-se capazes para desenvolver diversificadas estratégias inclusivas. Porém, existem também estudos (e.g., Korevaar, 1990; Moore & Essenlman, 1992; Guskey & Passero, 1993; Anderson et al., 1998, como citado em Bzuneck, 2000; Marques 2006) que averiguam que, quanto maior o tempo de serviço, menor é a autoeficácia dos docentes. Aliás, numa investigação realizada por Gaith e Yaghi (1997)

conclui-se que, quantos mais anos de serviço o professor apresenta, mais dificuldades terá na realização e ajuste de práticas inovadoras, considerando-nas muitas das vezes difíceis e pouco importantes. Os mesmos autores observam que, à medida que se acumula a experiência, se destrói o interesse e entusiasmo pela profissão. Assim, é possível inferir que a experiência dos docentes tem uma forte influência na sua percepção de autoeficácia. Nos primeiros anos de carreira existem fatores que representam um papel mais preponderante, o que nos leva a acreditar que as crenças de autoeficácia são influenciadas por diferentes aspetos ao longo do tempo do desempenho profissional dos professores. Os resultados demonstram, deste modo, que a autoeficácia de professores e a correspondente experiência profissional no que diz respeito à inclusão fornece informação para a criação de programas mais específicos que visem o aumento da autoeficácia dos professores (Loreman et al., 2013).

No que diz respeito à distinção de contextos de sala de aula com ou sem alunos com NEE, constata-se que os resultados não alcançam o limiar de significância estatística. Tendo em consideração os dados expostos confere-se que, com base em Leyser e seus colaboradores (2011), o real contacto com alunos com NEE parece contribuir, não só para uma maior autoeficácia para o ensino inclusivo, bem como para uma maior percepção de competência no ensino em geral. Ainda de acordo com a experiência com ou sem alunos com NEE em contexto de sala de aula, verifica-se que os professores que trabalham com crianças com NEE tendem a manter percepções de autoeficácia mais elevadas comparativamente aos professores sem experiência (Minke, 1996; Leyser et al., 2011). Porém, nem todos os docentes que apresentam esta vivência têm percepções positivas e, eventualmente, pode ser pelo facto da sua experiência de ensino estar correlacionada com a idade (Stoiber et al., 1998). Deste modo, Camisão (2004) realça a necessidade do desenvolvimento de atividades em parceria, quer com os docentes de educação especial, quer com os de educação Regular, com o intuito de todos manifestarem opiniões mais positivas sobre a inclusão, níveis de autoeficácia mais elevados e pontuações mais altas da sua própria competência em comparação com professores que apenas trabalham em turmas tradicionais.

Em jeito de conclusão e tendo em consideração que entre 10 a 12% das crianças e adolescentes em idade escolar tem algum tipo de necessidade educativa, compete às

escolas no seu todo e ao desempenho profissional dos professores em particular assegurar respostas educativas eficazes, que, por sua vez, possibilitem a estes alunos experimentar o sucesso.

CONCLUSÃO

Conclusão

Apurados os dados, com a presente Dissertação concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores do ensino regular e os de educação especial no que concerne à autoeficácia. Assim, verificámos que há uma colaboração eficaz entre os professores do ensino regular e os de educação especial, tendo-se aferido que foram os docentes de ensino especial que apresentaram uma percepção de competência maior para colaborar com os colegas.

No mesmo sentido, e no que diz respeito às diversas análises realizadas, constatámos que foram os docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico que manifestaram uma maior percepção de eficácia na utilização de estratégias de instrução inclusiva, à semelhança dos que são mais velhos. Por outro lado, os detentores de Pós-Graduação e Mestrado foram os que exibiram uma maior colaboração.

Torna-se igualmente importante mencionar que, como demonstrado no decorrer da investigação, independentemente da tipologia de ensino (ensino regular ou especial), à medida que os anos de experiência profissional aumentam, a percepção de eficácia na instrução inclusiva dos docentes também incrementa.

É de realçar um ponto positivo relativamente ao número dos participantes no presente estudo, o qual se revelou adequado e satisfatório. Sendo a amostra de conveniência e não probabilística, não é possível, porém, estabelecer uma generalização das conclusões obtidas para a população docente portuguesa.

Observaram-se, também, desequilíbrios nos participantes em função do género (amostra maioritariamente do género feminino), do grau académico (a maioria dos participantes tem o grau de licenciatura) e tipo de ensino (poucos docentes de educação especial, dos quais a maioria tinha poucos anos de experiência). Apesar destas diferenças constituírem uma limitação para a análise dos dados, acredita-se que esta desigualdade corresponde à realidade do contexto de ensino português.

Tendo em consideração os resultados alcançados, e no que concerne às implicações teórico-práticas, afere-se que se deve dar continuidade à investigação das práticas inclusivas de docentes, conjugando-as, quer com variáveis de índole pessoal, quer com

variáveis do contexto profissional, conduzindo, conseqüentemente, a um aprofundamento da pesquisa da presente temática.

De igual modo, recomenda-se que o estudo seja replicado, envolvendo uma amostra mais alargada, contemplando estabelecimentos de ensino distribuídos pelos diversos Distritos do país. Destaca-se, de igual forma, a necessidade da criação e conseqüente implementação de Programas/Planos de Intervenção que visem o aumento da autoeficácia dos docentes. Neste seguimento, poderá ser pertinente cada Direção dos Agrupamentos de Escolas, aquando do início do ano letivo, realizar uma sensibilização acerca dos benefícios da utilização de práticas inclusivas, com especial enfoque nos professores que apresentem menos formação e que lecionem em níveis de escolaridade superiores (nível secundário).

Será, ainda, relevante averiguar quais as condutas adotadas pelos docentes que ministram em estabelecimentos de ensino privados quando comparados com os colegas que lecionam no ensino público, uma vez que, na grande maioria das vezes, as condições existentes diferem, o que poderá influenciar as práticas às quais os professores recorrem.

Por fim, de uma forma geral julgamos que o nosso estudo identificou aspetos relevantes que são contributos para o desenvolvimento da temática da inclusão junto da comunidade científica e pedagógica. Aliás, podemos referir que, embora a inclusão e a escola inclusiva sejam temas sobejamente abordados na literatura, fomos confrontados com algumas dificuldades ao nível da sua revisão de literatura, nomeadamente no que diz respeito à relação entre a inclusão/práticas inclusivas e as crenças de autoeficácia dos docentes. Neste ponto, julgamos que o nosso estudo poderá contrubuir para o enriquecimento de conhecimento científico que existe sobre a temática e para um maior conhecimento sobre as questões relacionadas com a autoeficácia dos docentes no âmbito da escola inclusiva, e por outro, para uma prática mais adequada no seio da comunidade pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.
- Almeida, L. S. Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.^a ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola - Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P., Buhr, D. & Crocker, L. (1984). Teacher's Sense of Efficacy: A self or norm-referenced construct?. *Journal of Florida Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 129-147.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
-

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed). *Self-efficacy in changing societies* (pp.1-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self- Efficacy beliefs of adolescents* (pp.1-43). Greenwich, CT: IAP- Information Age Publishing.
- Bandura, A., Roberto, A., & Solely, P. (2008). *A evolução da Teoria da Social Cognitiva. Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos* (cap.1,pp.15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Barton, M. L. (1992). *Teachers` opinions on the implementation and effects of mainstreaming*. Chicago: Public Schools, IL.
- Batista, M., & Enumo, S. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia* , 9 (1), 101-111.
- Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Bornman, J., & Danohue, D. K. (2013). South African teachers` attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 85-104.
- Brophy, J. (1988). Research on teacher effects: Uses and abuses. *Elementary School Journal*, 89, 3-21.
- Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom mangement: Yesterday, today and tomorrow. In H. J. Freiberg (Eds.), *Beyond behaviorism: Changing classroom management paradigm* (pp.43-56). Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 3, 433-445.
- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de auto-eficácia de professoras do primeiro grau e sua relação com variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48, 67-89.
- Bruzneck, J. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In F. Sisto, Oliveira & L. Fini (Ed.), *Leituras de Psicologia para a formação de Professores* (115-134). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bruzneck, J. & Guimarães, S. (2003). Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8(2), 137-143.
- Bruzneck, J. (2004). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na Motivação do Aluno. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.), *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp.116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Camisão, I. (2004). *Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Capucha, L. (2010). Inovação e justiça Social- Políticas ativas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 25-50.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers` Attitudes towards the Integration of Disabled Children in Regular Schools. *Exceptional Children*, 31, 41-56.

- Coimbra, S. (2008). *Estudo Diferencial de autoeficácia e resiliência na antecipação da vida adulta*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T.J., (2000). Teachers` attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115-135.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Coutsocostas, G.-G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers` perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Cunha, M., A., (2006). *Educação Inclusiva – Uma realidade? A aplicabilidade da Inclusão nas Escolas Regulares: estudo das atitudes, pareceres e dificuldades de intervenção de docentes de Educação Física*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 31, 213-230.
- Dârjan, I. (2012). *Correlations between teachers` sense of self-efficacy and classroom management*. Retirado de https://www.academia.edu/3658101/Correlations_between_teachers_sense_of_selfefficacy_and_classroom_management.

- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro (2008). Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto (2001). Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional.
- Demir, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 584–589.
- Elliot, S. (2008). The effect of teachers` attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.
- Estêvão, C. V. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 503-513.
- Estrela, M. T., & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspetiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1), 2.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, 11(1), 17-29.
- Evans, E. D. & Tribble, M. (1986). Perceived Teaching Problems, Self-Efficacy, and Commitment to teaching Among Preservice Teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(s1), 177-184.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T. & Hernández, H. J. (2010) Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739.

- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitude toward the implementation of instructional innovation. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 21-34.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gimore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality, stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher view of Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
- Gomes, G. (2009). *Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física*. Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt>
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21.

- Guskey, T. R. (1988), Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Henning, M. B., & Mitchell, L. C. (2002). Preparing for inclusion. *Child Study Journal*, 32(1), 19-29.
- Housego, B. E. (1990). A Comparative Study of Student Teachers' Feelings of Preparedness to Teach. *Alberta Journal of Education Research*, 36, 223-239.
- Jordan, A, Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Klassem, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effets on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.
- Kronberg, R. M., (2010). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares – A Educação Especial nos Estados Unidos: do Presente ao Passado in Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão* (pp.41-56). Porto: Porto Editora.
- Kuester, V. M. (2000). *10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?* International Special Education Congress, Manchester, England. Retirado de http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kuester_1.htm.
-

- Lavrador, R. (2009). *A Utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em Educação*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*, 61-76.
- Lima, J. A., (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lin, H.L., Gorrell, J. (1998). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education, Athens*, 32(1), 17-25.
- Lopes, A.L. (1990). *Formação Psicológica de Professores do Ensino Pré-Primário*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Lopes, J.A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B. & Quim, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problema students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 394-419.
- Lopes, E. M. (2006). *Indisciplina em contexto educativo*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lopes, J. C. (2014). *Educação Inclusiva. Indicadores sobre Sentimentos, Atitudes, Preocupações e Autoeficácia dos Professores*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Extremadura, Badajoz.
- Loreman, T., & Earle, C. (2007). The Development of Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education in a Content-Infused Canadian Teacher Preparation Program. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 85-106.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44.
-

- Luseno, F. K. (2001). *An assessment of the perceptions of secondary special and general education teachers working in inclusive settings in the Commonwealth of Virginia*. Retirado de <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/26181>.
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Marcos, E. (2009). *A Percepção dos Professores do Ensino Básico face à inclusão das Crianças/Jovens com Trissomia 21, nas Turmas/Escolas do Ensino Regular*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com a utilização do SPSS* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, G. (2006). *As Crenças na Inclusão e o Conceito de Autoeficácia dos Professores: - Contributos para a formação de professores e para a consolidação do movimento Inclusivo*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Mendes, F. (1998). Fatores associados a comportamentos de (in)disciplina na sala de aula. *Millenium*, 10.
- Minhoto, C. (2010). *Percepções de Auto-Eficácia Docente: Estudo comparativo entre Professores do Ensino Regular e os Professores de Educação Especial*. Dissertação de Especialização em Educação Especial não publicada. Instituto Superior de Fafe, Fafe.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teachers`Experiences withInclusive Classrroms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education*, 30(2),152-186.

- Neto, F., Barros, J. & Barros, A. (1989). *Eficácia do professor*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional “ A Psicologia e os Psicólogos hoje”. Novembro. Lisboa: Apport.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, M. (1991). *Percepções de Auto-eficácia: Teoria e Investigação em Contextos Educativos*. Trabalho de Síntese realizado no Âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica não publicado. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Opdal, L. R., Wormns, S., & Habayeb, A. (2001). Teachers` opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-162.
- Pajares. F. & Olaz. F. (2008). Teoria Social Cognitiva e Auto-Eficácia: Uma visão Geral. In A. Bandura, R. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos* (pp. 99-114). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, A. (2012). *Inclusão e Inovação. As atitudes dos professores do Ensino Regular no quadro de Educação Inclusiva*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Praça, A. P. (2004). *Projeto de Investigação e Inovação Educacional*. Prova de Curso de Qualificação não publicada. Instituto Politécnico do Porto, Porto.
- Özben, S. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 587–594.
- Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Reidy, M. & Mercier, L. (2000). A triangulação. In M.-F. Forlin (Ed.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (2.^a ed., pp.321-328). Loures: Lusociência.
- Rodrigues, A. M. (2005). *Formação e Padrões de Cultura Profissional dos Professores – do Ensino Regular ao Ensino Especial*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto.
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Motricidade Humana.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Santos, J. & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interacções*, 14, 156-184.
- Sanchez, P. A. (1996). Las Escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial – da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sari, H., Celikoz, N., & Seçer, Z. (2009). An Analysis of Pre-School Teachers' and Student Teachers' Attitudes to Inclusion and Their Self-Efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.

- Schwarzer, R. & Renner, B. (2000). Social-cognitive predictors of health behaviour: Action self-efficacy and coping self-efficacy. *Health Psychology, 19*(5), 487-495.
- Serrano, J. M. M. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*, Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21.
- Sharma, U., Crow, E. (2008). The Attitudes of Hong Kong Primary School Principals toward Integrated Education. *Asia- Pacific Journal of teacher Education, 9*(3), 380-391.
- Silva, A. (2011). *Análise da articulação desenvolvida pelos professores do Ensino Regular com os de Educação Especial (Em Portugal e Espanha)*. Tese de não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal, 1-8*.
- Teixeira, M. (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto? in M. Teixeira (Ed.), *Ser professor no Limiar do Século XXI* (pp183-266). Porto: Edições ISET, Porto.
- Teixeira, C. M. (2007). *Representações da indisciplina de professores do 3º ciclo do Ensino Básico (estudo de caso)*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Algarve, Faro.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education, 23*(6), 944-956.

- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber a realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities-A Contemporary Journal*, 12(2) páginas
- Vayer, P., & Rocin, C. (1992). *A Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Wilczenski, F. (1993). Changes in Attitudes in Toward Mainstreaming among undergraduate Education Students. *Educational Research Quarterly*, 17, 5- 17.
- Woodcock, S., Hemmings, B., & Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 1.
- Zimmerman, B. (1997). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura, Albert (Ed), *Self- efficacy in changing societies*. (pp. 202-228). Cambridge: University Press.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers` belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

ANEXOS

Anexo 1. Questionário TEIP The Teacher Efficacy for Inclusive Practices

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial, que pretende conhecer fatores associados às práticas inclusivas dos professores. Com um conhecimento adequado desta realidade, poderemos ajudar os professores e os alunos na sua efetiva concretização. Para este efeito, a sua participação é fundamental. As suas respostas são anónimas e confidenciais, pelo que agradecemos que responda a todas as questões com sinceridade. **Obrigado pela sua disponibilidade.**

1. Género:

Masculino

Feminino

2. Idade: _____

3. Atualmente desempenha funções no ensino regular ou especial? Regular Especial

4- Qual o nível de ensino que leciona?

Pré escolar

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

Secundário

Outro

5. Por favor, indique o número de anos de experiência no ensino (regular ou especial).

Ensino regular: _____ anos

Educação Especial: _____ anos

6. Se nunca exerceu na área da Educação Especial, alguma vez lecionou em salas/turmas com crianças com Necessidades Educativas Especiais? Não Sim

6.1 Se **sim**, quantos anos? _____ anos.

7. Tem alguma pessoa das suas relações pessoais com Necessidades Especiais? Não
Sim

8. Qual o seu grau académico mais elevado: _____

9. Leciona no ensino público ou privado? Público
Privado

Sentido de eficácia para implementar práticas inclusivas

Considerando a sua experiência e as suas expectativas relativamente ao ensino de crianças e jovens com NEE, assinale o grau de concordância ou discordância relativamente às questões de autoeficácia na implementação de Práticas Inclusivas, utilizando uma escala de seis itens:

1	2	3	4	5	6
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE

	DT	D	DP	CP	C	CT
1) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação (por exemplo, portefólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho, etc.)	1	2	3	4	5	6
2) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	1	2	3	4	5	6
3) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE	1	2	3	4	5	6
4) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei	1	2	3	4	5	6
5) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas	1	2	3	4	5	6
6) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos	1	2	3	4	5	6
7) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência	1	2	3	4	5	6

8) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula	1	2	3	4	5	6
9) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento	1	2	3	4	5	6
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala	1	2	3	4	5	6
11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos	1	2	3	4	5	6
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos	1	2	3	4	5	6
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola	1	2	3	4	5	6
14) Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que demonstre mais fragilidades académicas	1	2	3	4	5	6
15) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula	1	2	3	4	5	6
16) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola	1	2	3	4	5	6
17) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola	1	2	3	4	5	6
18) Consigo colaborar com outros profissionais (exemplo professores externos, terapeutas da fala), no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE	1	2	3	4	5	6
19) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE	1	2	3	4	5	6

20) Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados	1	2	3	4	5	6
--	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Anexo 2. Pedido de Autorização aos Agrupamentos das Escolas

Exmo. Senhor

Director EB2, 3 Padre Joaquim Flores

No âmbito do Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo - Motor, ministrado pelo, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro pretendemos realizar uma investigação subordinada ao tema Avaliação das perceções de autoeficácias para as práticas inclusivas dos docentes de Educação Especial e Ensino Regular, orientada pelo Prof. Dr. Paulo Dias. Para o efeito, necessitamos de desenvolver um estudo em instituições de apoio e atendimento a indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem.

Solicitamos a V. Ex.^a autorização para a realização da referida investigação que decorrerá de acordo com o estrito cumprimento dos princípios éticos e deontológicos da investigação científica e segundo um plano de trabalho cuidadosamente pensado de forma a evitar sobrecarga à instituição que dirige.

Fafe, 20 de dezembro de 2014

Com os melhores cumprimentos,

Professor Doutor Paulo Dias

(Orientador do projeto de investigação)

Carla Minhoto

(Orientado)
