

Matilde Tomás Palma dos Santos

**Autoeficácia dos professores do 1º ciclo para as práticas
inclusivas com alunos que apresentem Necessidades
Específicas**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022/2023

Matilde Tomás Palma dos Santos

**Autoeficácia dos professores do 1º ciclo para as práticas
inclusivas com alunos que apresentem Necessidades
Específicas**

Mestrado em Psicologia da Educação

**Trabalho efetuado sob orientação de: Profº Doutor Vítor Manuel
Pacheco Gamboa**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022/2023

Autoeficácia dos professores do 1º ciclo para as práticas inclusivas com alunos que apresentem Necessidades Específicas

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser o(a) autor(a) deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura:

Matilde Santos

© *Copyright* em nome de Matilde Santos:

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Quero agradecer a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que esta fase do meu percurso académico terminasse, na forma do estudo que se segue. Desta forma, gostaria de demonstrar o meu agradecimento:

Ao Professor Doutor Vítor Gamboa, em primeiro lugar pelo seu interesse neste tema, pelo seu apoio, rigor e detalhe, em todas as fases do estudo, pois foram imprescindíveis para a sua conclusão.

Às Doutoras Andreia Santos e Rita Guapo, psicólogas do Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas e orientadoras do meu estágio curricular, pois foram inalcançáveis nas inúmeras aprendizagens e oportunidades que me proporcionaram e apoio que foi determinante para a conclusão deste ciclo.

À Doutora Kátia Tavares, psicóloga dos Serviços de Saúde da Universidade do Algarve, que acompanhou o meu percurso neste 2º ciclo desde o início, pelo seu apoio e ajuda e que me fez superar o que, por vezes, considerei impossível.

A todos os professores de norte a sul do país, que gentilmente se disponibilizaram a participar neste estudo, pois sem o contributo e tempo que despenderam, não seria possível a sua concretização.

Ao meu grupo de amigos, família e colegas, em particular a uma pessoa especial, que sempre tiveram uma palavra de encorajamento e conforto, que me levaram a superar a minha ansiedade, medos e obstáculos.

Aos meus pais, Cristina Tomaz e António Santos, um agradecimento sentido, pelo apoio, compreensão e suporte decisivos ao longo de toda a minha vida, que fizeram a mulher que sou hoje. Sem eles não seria possível a finalização deste percurso.

[...] tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Fernando Pessoa, 1928

Título: Autoeficácia dos professores do 1º ciclo para as práticas inclusivas com alunos que apresentem Necessidades Específicas

Resumo: A presente investigação tem como principal objetivo identificar nas trajetórias profissionais dos professores (ex.: anos de serviço, formação, experiência em NE) os preditores dos níveis de autoeficácia para as práticas inclusivas. Pretendemos assim, oferecer um importante contributo à comunidade científica sobre a relação entre a trajetória profissional dos professores e a influência que estas podem ter sobre a adoção, ou não, de práticas inclusivas em salas de aula regulares com alunos que apresentem NE. Participaram 50 professores do 1º ciclo em Portugal. Os resultados demonstram que os professores mais velhos se percebem como mais autoeficazes para a adoção de práticas inclusivas e que o principal preditor de autoeficácia docente é a qualidade da formação recebida. São discutidas implicações com particular relevância na formação inicial e contínua dos professores dos professores.

Palavras-chave: Autoeficácia; Professores; Educação Inclusiva; Necessidades Específicas

Title: Self-efficacy of primary teachers for inclusive practices with special education needs students

Abstract: The main aim of this research is to identify the predictors of self-efficacy levels for inclusive practices in teachers' professional trajectories (e.g. years of service, training, experience in SEN). In this way, we aim to make an important contribution to the scientific community on the relationship between teachers' professional trajectories and the influence they can have on the adoption, or not, of inclusive practices in mainstream classrooms with pupils with SEN. Fifty elementary school teachers in Portugal took part. The results show that older teachers consider themselves more self-effective in adopting inclusive practices and that the main factor predicting teacher self-efficacy is the quality of the training received. The implications are discussed, with particular relevance to the initial and ongoing teacher training.

Key-words: Self-efficacy; Teachers; Inclusive Education, Special Needs

Índice Geral

Introdução	1
Delimitação do constructo Autoeficácia	4
A autoeficácia no modelo da gestão pessoal da carreira de Lent e Brown (2013)	5
Autoeficácia dos professores: desenvolvimento e desempenho profissional	8
Autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas	9
Objetivo e hipóteses do estudo	11
Método	13
Participantes	13
Instrumentos	13
Procedimentos de recolha e análise de dados	15
Resultados	15
Discussão dos resultados	22
Considerações finais, limitações e futura investigação	26
Referências	28

Índice de Anexos

Anexo 1: Questionário *Google Forms*

Índice das Tabelas

Tabela 1: Escala TEIP Valores Médios/Desvio Padrão, Mínimos e Máximos

Tabela 2: Valores Médios das Formações Inicial e Contínua

Tabela 3: Qualidade da Formação Inicial

Tabela 4; Necessidades ao exercício profissional com crianças com NE

Tabela 5: Correlações entre as variáveis em estudo

Tabela 6: Regressões Hierárquicas para as dimensões da autoeficácia para as práticas inclusivas

Introdução

Os professores assumem nas sociedades atuais, tal como no passado, um papel absolutamente essencial no processo educativo das crianças e jovens, bem como em qualquer mudança que se pretenda introduzir no sistema educativo ou na prática pedagógica desenvolvida na escola. Neste sentido, temos de admitir que no professor que integra nas suas turmas crianças que apresentam necessidades específicas, a prática profissional apresenta uma acrescida complexidade. Ou seja, no âmbito das já exigentes atividades de ensino-aprendizagem, o professor tem de ser capaz de integrar na sua prática pedagógica soluções de maior exigência e de estabelecer relações ainda mais próximas com as famílias e com os recursos da escola e da comunidade.

Portugal tem assistido a grandes mudanças nas escolas, essencialmente no campo da escola inclusiva. Este movimento implica uma perspetiva complexa de abertura e envolvimento a uma maior diversidade de alunos, independentemente das suas características ou necessidades, o que nos conduz a uma perspetiva de “escola” mais complexa, onde não só os alunos, mas essencialmente os professores e todos os agentes educativos têm sentido muitas mudanças e sofrido adaptações, a fim de encontrarem respostas mais eficazes. Internacionalmente, também se trata de um tópico muito abordado no âmbito das políticas e das práticas em educação, ainda que seja baixo o consenso no que diz respeito à delimitação do conceito de inclusão e às suas implicações no quotidiano das escolas.

Apesar das divergências sobre o conceito, um aspeto consensual na área da educação é o papel do professor e a sua competência no exercício da sua profissão (Greguol et al., 2013). Neste sentido, é imprescindível que os professores tenham a preparação adequada e, também, que se sintam preparados e envolvidos neste avanço da escola inclusiva, uma vez que se encontram numa posição central e privilegiada na identificação e acompanhamento dos alunos e, essencialmente, de partilha de conhecimento e incentivo às mudanças necessárias (Correia, 2003, 2005). Os professores são uma parte essencial de um trabalho que deve ser realizado em equipa e são ainda considerados das fontes de informação mais valiosas em relação a diagnósticos, uma vez que estão expostos diariamente às crianças e aos seus comportamentos, numa variedade de situações clinicamente relevantes (Pelham et al., 1992).

A inclusão baseia-se na filosofia de que os alunos são todos diferentes, não se limitando à deficiência, e, para satisfazer as suas necessidades de aprendizagem, as escolas precisam de se adaptar e alterar as suas práticas educativas (Kinsella & Senior, 2008). Portanto, as escolas inclusivas têm como principal objetivo satisfazer as necessidades de todos os alunos. Neste sentido, os serviços que as crianças com necessidades específicas recebem não dependem apenas da gravidade da sua incapacidade, mas também das competências e conhecimentos dos respetivos professores, técnicos e educadores. Desta forma, os professores devem estar preparados para ensinar e lidar com todas as crianças (Abbitt & Klett, 2004). Vários países, como por exemplo os Estados Unidos da América, o Reino Unido, o Canadá e Austrália, têm criado políticas que realçam um modelo inclusivo para ensinar e envolver alunos com diversas necessidades em salas de aula regulares (Sharma et al., 2012).

O conceito de “escola inclusiva” tem vindo a percorrer um longo e difícil caminho de mudanças para ser capaz de dar uma resposta educativa adequada e eficaz às crianças e jovens com Necessidades Específicas (NE). É na década de 80 que se começam a ver algumas alterações legislativas em Portugal, nomeadamente com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e do Decreto de Lei nº 319/91, onde existe um desenvolvimento não só social, mas também científico e político, organizacional, e dos recursos técnicos e humanos disponíveis, claramente orientados para as práticas de inclusão. Dá-se um avanço no que trata da formação dos professores para dar resposta à entrada de crianças e jovens com NE nas escolas, nomeadamente públicas (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Estas mudanças nas necessidades dos alunos ao nível da sala de aula, fazem com que seja necessário que as universidades revejam as suas práticas de formação inicial e contínua dos professores (Nougaret et al., 2005). Em alguns países mais ocidentais, tornou-se um requisito que todos os professores tenham algum tipo de formação em educação especial ou inclusiva (Subban & Sharma, 2006). Esta obrigatoriedade tem por base a premissa de que, sem tal formação, os professores não serão capazes de responder às necessidades mais diversas de alunos nas suas salas de aula (Sharma et al., 2008). Por exemplo, vários estudos demonstraram que os professores tendem a ser reativos *versus* proativos na resposta a um determinado comportamento, o que significa que rapidamente respondem a esse comportamento naquele momento e não analisam o que aconteceu antes e o que levou àquele desfecho ou as consequências dessa mesma atitude (Clunies-Ross et

al., 2008). Desta forma, é importante que haja um plano de controlo de comportamento que tem de ser bem explicado e que permita a prevenção de comportamentos disruptivos na sala de aula. Neste sentido, a escola deve envolver mais os professores que ensinam crianças independentemente do seu diagnóstico, em particular comportamentos disruptivos, que poderão ter um impacto emocional maior no professor, e também a própria sociedade, com a finalidade de normalizar a escola inclusiva (Udoba, 2014).

Formas eficazes para ajudar os professores a reconhecer as suas capacidades, conhecimentos e recursos que os próprios podem e devem aplicar para o exercício da sua profissão, precisam de ser incorporadas na prática. Contudo, ao fazê-lo é necessário reconhecer o impacto emocional que ensinar crianças com NE, particularmente aquelas com comportamentos desafiantes, tem em muitos professores (House of Commons Select Committee 2006; MacBeath et al. 2006). É esse mesmo impacto emocional de não se sentir capaz de lidar com as necessidades de alguns alunos que pode influenciar a perceção que os professores têm de si como profissionais e, conseqüentemente, os seus níveis de autoeficácia (Ellis et al., 2008), o que pode ter um impacto negativo na sua confiança para satisfazer as necessidades desses alunos, mesmo que tenham ambos a capacidade e os recursos necessários para o fazer.

Evidência empírica indica um aumento em relação às atitudes positivas na inclusão de professores-alunos através de cursos de formação com temas sobre inclusão (Kopp, 2009). A literatura demonstra a importância de fundir estes cursos na formação inicial dos professores (Kim, 2011), em vez de oferecer cursos isolados e adicionais. Para que possamos observar mudanças conducentes a uma escola mais inclusiva, é essencial que a implementação de novas orientações pedagógicas tenha na sua base evidência empírica e científica (Aguiar et al., 2011). Isto é, os professores devem tentar replicar estratégias em que, ao longo da sua formação e/ou enquanto profissionais, tenham obtido um desempenho positivo. Neste sentido, é crucial estudar as razões e fatores que levam os professores a implementar na sua prática profissional estas mesmas práticas inclusivas, muito em particular, estudar o papel da autoeficácia neste processo. Por variadas razões, entre elas a própria necessidade dos alunos e das suas famílias, sobre Educação Especial, importa reforçar a relevância em avaliar a competência percebida dos professores sobre este tema e o que os motiva a implementar tais práticas. São de realçar os estudos de Bandura sobre este construto, que se pode traduzir na crença que o indivíduo tem nas suas competências para desenvolver determinada tarefa (Bandura, 1997).

Importa então referir a diversidade de fatores que podem ter influência na prática e no desenvolvimento profissional dos professores. Desde logo, a crescente diversidade dos próprios alunos, em termos de competências, projetos e estilos de aprendizagem, a dimensão e a cultura das próprias escolas, que podem ou não favorecer a competência e o desenvolvimento profissional dos professores, entre outros. Nas circunstâncias em que decorre o exercício da atividade docente, as variáveis motivacionais assumem uma particular importância, uma vez que estão na base da organização da ação, da persistência e da qualidade dos resultados alcançados. Nas palavras de Schunk et al. (2014), podemos conceber a motivação como um processo interno, capaz de fazer com que o sujeito aja, consistentemente, a fim de atingir os seus objetivos. No entanto, a motivação não pode ser vista como um conceito unitário, mas sim complexo e variável consoante o contexto (Bzuneck, 2017). Neste âmbito, os estudos mais recentes com professores, têm considerado vários construtos motivacionais, como a autoeficácia, a motivação autónoma ou controlada, entre outros (Holzberger, et al., 2013). A importância de referir estes conceitos neste contexto é que todos têm em comum, de certa forma, um ensino de boa qualidade, refletido nas aprendizagens dos alunos (Bzuneck, 2017).

Na literatura relativa ao desenvolvimento profissional dos professores, a competência percebida (autoeficácia) surge como um dos mais robustos preditores das expectativas e do envolvimento dos professores nos processos de ensino-aprendizagem. Globalmente, os professores mais autoeficazes lidam melhor com as mudanças e com os desafios que encontram no seu quotidiano e reportam maiores níveis de satisfação profissional e de bem-estar. Por conseguinte, importa identificar os fatores facilitadores do desenvolvimento profissional dos professores (Sims & Fletcher-Wood, 2020), muito em particular os determinantes mais robustos da autoeficácia para o exercício profissional.

Delimitação do construto da autoeficácia

A autoeficácia consiste na crença de um indivíduo em atingir determinada tarefa com sucesso. A Teoria da Autoeficácia afirma que, geralmente, as pessoas envolvem-se em novas experiências apenas se acreditarem que as conseguem executar e afastam-se se acreditarem o contrário. No entanto, altos níveis de autoeficácia fazem com que os indivíduos acreditem que conseguem executar tarefas mais difíceis, ou seja, percecionam-nas como um desafio e não como uma ameaça (Bandura, 1997).

A teoria da autoeficácia introduz a ideia de que a percepção de eficácia é influenciada por quatro fatores: (1) experiência de mestria, (2) experiências vicariantes, (3) persuasão verbal e (4) estados somáticos e de emoção (Bandura, 1997; Pajares, 2002). As experiências de mestria ocorrem quando tentamos fazer algo e somos bem-sucedidos, ou seja, quando ganhamos “mestria” sobre algo. Este tipo de experiências são as que mais influenciam e aumentam os níveis de autoeficácia, uma vez que os indivíduos acreditam que conseguem executar determinada tarefa, se tiveram bons resultados numa outra semelhante (Bandura, 1997). As experiências vicariantes traduzem-se na observação do sucesso ou fracassos de outras pessoas (modelos), semelhantes ao próprio. Observar alguém parecido connosco a atingir determinado objetivo que também gostaríamos de atingir, aumenta a autoeficácia. As experiências vicariantes estendem-se até onde considerarmos que o outro indivíduo é parecido connosco e será um modelo (Bandura, 1997). A persuasão verbal dá-se quando os indivíduos são persuadidos verbalmente que conseguem atingir ou executar determinada tarefa, são mais propensos a executar essa mesma tarefa (Brown et al., 2005). Por fim, os estados somático e emocional traduzem-se nos estados físicos e emocionais que ocorrem quando um indivíduo pondera fazer algo e dão pistas sobre a possibilidade de sucesso ou fracasso. Por exemplo, *stress*, ansiedade, preocupação e medo afetam negativamente os níveis de autoeficácia, o que pode levar a crenças de fracasso ou à incapacidade de executar determinadas tarefas mais complexas (Pajares, 2002).

Na teoria de Bandura (1997), na Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent et al., 1994) e, mais recentemente, no modelo da Gestão Pessoal da Carreira (Lent & Brown, 2013), encontramos enquadramento ao propósito do nosso estudo, designadamente com recurso ao Modelo do Desempenho, razão pela qual, na próxima secção, iremos dar conta das principais proposições do trabalho desenvolvido por Lent e colaboradores.

A autoeficácia no modelo da gestão pessoal da carreira de Lent e Brown (2013)

A Teoria Sociocognitiva de Carreira (SCCT), proposta por Lent et al. (1994), e, mais recentemente, o modelo da Gestão Pessoal da Carreira (Lente & Brown, 2013), são teorias que analisam a influência dos fatores sociocognitivos nas decisões e no desenvolvimento de carreira. A SCCT, enfatiza três mecanismos sociocognitivos, particularmente relevantes: (1) as crenças de autoeficácia; (2) as expectativas de resultados; e (3) a representação de objetivos. As crenças de autoeficácia, no contexto do desenvolvimento profissional, afetam as decisões de carreira (Hackett & Lent, 1992), no

sentido em que níveis mais altos de autoeficácia, levam a que os indivíduos determinem objetivos mais ambiciosos e se esforcem perante obstáculos laborais (Bandura, 1991). A teoria sociocognitiva assume que a capacidade humana é um atributo dinâmico, na medida em que o desempenho em tarefas mais complexas requer outros tipos de habilidades complementares, além de um forte sentido de autoeficácia, a fim de implementar os recursos de forma eficaz (Bandura, 1991). As expectativas de resultados são as crenças dos indivíduos sobre os resultados ou consequências mais prováveis de diversas decisões de carreira (Lent et al., 1994). Muitas vezes, este fator não age sozinho e a autoeficácia tem um grande papel nas expectativas de resultados. Por exemplo, um indivíduo que antecipa um resultado sobre determinada tarefa, mas a evita porque duvida das suas capacidades. Um alto sentido de autoeficácia pode fazer com que o indivíduo se esforce para conseguir concluir a tarefa. Em situações em que os resultados dessa tarefa são garantidos, a autoeficácia é vista como o fator predominante (Bandura, 1989). Por fim, a representação de objetivos, sobre a qual a SCCT refere que determinar objetivos tem uma grande importância na autorregulação comportamental, ajuda a organizar e a orientar o comportamento e a mantê-lo durante longos períodos, mesmo na ausência de algum tipo de reforço externo. Desta forma, determinar objetivos pode traduzir-se na capacidade de representar simbolicamente as expectativas de resultado (isto é, de premeditação), bem como de reagir de forma avaliativa sobre o próprio comportamento a fim de atingir o sucesso. Os objetivos estabelecem, então, uma relação entre a motivação (a própria criação de um objetivo), a satisfação (ao cumprir esse objetivo) e a continuação de comportamentos que se coadunem com os objetivos determinados previamente. Assim, a teoria social cognitiva postula importantes relações recíprocas entre a autoeficácia, as expectativas de resultados e o estabelecimento de objetivos (Bandura, 1986).

A SCCT aborda também a importância dos suportes e das barreiras contextuais para o desenvolvimento de carreira. Os níveis de autoeficácia, as expectativas de resultados e o comprometimento aos objetivos podem ser aumentados através de apoios sociais, tais como mentorias, modelos e/ou orientação de carreira. Por outro lado, barreiras como discriminação, falta de oportunidades e recursos limitados podem prejudicar o desenvolvimento da carreira (Lent et al., 1994).

Ainda dentro da SCCT, Lent et al. (1994) descrevem os Modelos de Desempenho e de Satisfação no Trabalho. O primeiro é visto para explicar “conquistas” relativamente

aos objetivos que são ou selecionados pessoalmente (quando as atividades são impostas por outrem) ou pessoalmente adotados. O modelo defende que o desempenho é, de certa forma, influenciado pelos objetivos, que ajudam a orientar as ações mais importantes para a realização da tarefa. Seguindo a teoria de Bandura (1986), a autoeficácia tem um efeito direto no desempenho (pela sua importância em organizar as competências pessoais), bem como efeitos indiretos, através de objetivos e ações, ou seja, as expectativas de resultado e, por sua vez, o desempenho, têm uma relação extremamente influenciada por esses objetivos e ações. Segundo a visão triádica da teoria social cognitiva das relações pessoa-ambiente-comportamento, existe um ciclo entre os resultados do desempenho e as escolhas dos comportamentos subsequentes. Por exemplo, um desempenho com um resultado positivo, tenderá a melhorar a percepção de si próprio e dos resultados, o que vai reforçar os interesses e objetivos estabelecidos (Lent et al., 1994). Desta forma, a teoria social cognitiva assume que as percepções de eficácia mais facilitadoras e significativas são aquelas que excedem ligeiramente o nível de competência habitual (Bandura, 1986). Este modesto “excesso de confiança” incentiva os indivíduos a enfrentar desafios que promovam o desenvolvimento de competências e, conseqüentemente, os níveis de autoeficácia.

No que diz respeito ao Modelo de Satisfação no trabalho, esta tem sido definida como um estado emocional positivo ou agradável, como resultado da avaliação ou experiências de trabalho (Locke, 1976, p. 1300). Este modelo vem na sequência do modelo anterior, com o objetivo de compreender a satisfação experienciada nas áreas da vocação e educação (Lent & Brow, 2006). Considerámos este modelo importante uma vez que as suas variáveis vão encontro do nosso estudo: (1) satisfação profissional/educacional; (2) traços de personalidade e afetivos; (3) objetivos e atividade orientada para objetivos; (4) autoeficácia; (5) condições e resultados do trabalho; e (6) apoios, recursos e obstáculos ambientais relevantes para o objetivo. A satisfação profissional/educacional, por norma, é avaliada pelo que os indivíduos sentem sobre o seu trabalho no geral ou então como se sentem sobre determinada tarefa do seu trabalho, como por exemplo as condições, prémios ou os colegas; vários estudos demonstraram que os traços de personalidade, nomeadamente “The Big Five”, e afetivos (positivos e negativos) têm um grande impacto na satisfação no trabalho e na vida (Lent & Brown, 2006), podendo explicar cerca de 17% da satisfação no trabalho (Judge et al., 2002) ou ainda 29% por fatores genéticos (Ilies & Judge, 2003). Ainda assim, não está estabelecido

se os próprios traços ou as suas contribuições explicam a satisfação profissional e/ou educacional; os objetivos e atividade orientada para objetivos são mecanismos que têm sido relacionados à satisfação de resultados (Ryan & Deci, 2001). No entanto, a sua relevância para a satisfação depende, em grande escala, da importância, foco e progresso que o indivíduo dá, para atingir esse objetivo; neste contexto, a autoeficácia refere-se a crenças pessoais sobre a capacidade de adotar determinados comportamentos, necessários a fim de atingir os objetivos escolares ou profissionais. Como temos vindo a referir, a autoeficácia está diretamente relacionada com a satisfação (Lent et al., 2005); sobre as condições e resultados de trabalho, diversas teorias assumem que a satisfação no trabalho depende do grau em que os indivíduos percebem que o seu ambiente de trabalho lhes fornece um conjunto de condições favoráveis; os apoios e recursos ambientais específicos dos objetivos (apoios sociais e materiais) são suscetíveis de promover a satisfação (Cantor & Sanderson, 1999). Por outro lado, a ausência de apoios ou a presença de obstáculos ambientais que impedem o progresso dos objetivos, podem diminuir a satisfação. Características ambientais específicas, como o encorajamento, o fornecimento de modelos e feedback sobre o desempenho, também ajudam a aumentar a autoeficácia e as expectativas de resultados (Bandura, 1986; Lent et al., 1994), que, por sua vez, facilitam o cumprimento do objetivo. De um modo geral, o grande objetivo deste modelo é de ser integrado na satisfação educacional/profissional a diversos níveis.

A satisfação profissional e o bem-estar são alcançados pela influência de diversas variáveis sociais, cognitivas, de personalidade e comportamentais, sendo que a relação entre estas variáveis é mediada por mecanismos cognitivos que englobam expectativas, objetivos e crenças de autoeficácia (Lent & Brown, 2006). No essencial, ambos os modelos colocam as experiências anteriores, como a sua formação, suportes e barreiras, experiência direta, entre outros, como determinantes da autoeficácia para a prática docente, sendo que esta, por sua vez, determina as expectativas e a qualidade do desempenho profissional.

Autoeficácia dos professores: desenvolvimento e desempenho profissional

Tal como em qualquer profissão, a formação inicial não confere ao indivíduo um conhecimento acabado e suficiente, pelo que, ao longo da sua carreira, nomeadamente os professores, terão de a necessidade de se desenvolverem profissional e pessoalmente, a fim de exercerem as suas funções com o melhor desempenho possível (Ponte, 1994).

Em 2003, numa investigação conduzida por Fryxell (2003), o objeto de estudo foram as representações de professores do ensino secundário de línguas estrangeiras e, em particular, o conhecimento profissional dos mesmos e como este é melhor consolidado. Como já era esperado, os professores realçaram a importância do papel da experiência e da prática contextualizada, a fim de fundamentar o que tinham aprendido. Não retirando a relevância do conhecimento científico e teórico anterior à prática profissional, os professores participantes consideraram que a componente prática e a experiência “no terreno” são as melhores formas de consolidar as aprendizagens anteriores. Bernardes, em 2005, obteve resultados semelhantes numa outra investigação. Os participantes, professores do 1º ciclo, consideraram que as fontes mais predominantes dos seus conhecimentos e competências profissionais são adquiridas através de contextos pedagógicos e da interação com os pares, sendo a sua formação inicial uma fonte secundária. Em particular, dentro da formação inicial, a forma mais valorizada e relevante para a aquisição de competências, era a componente do estágio curricular.

Davidson e Jensen conduziram uma investigação da OCDE (2009), no qual o objeto de estudo foram os métodos mais eficientes para incentivar o crescimento profissional de professores dos ensinos básico e secundário de diversos países, nomeadamente Portugal. As modalidades mais consideradas foram o diálogo informal com os colegas e o trabalho de investigação individual e em equipa. Estas afirmações vão ao encontro do que Billet (2004) e Evans et al., (2006) defendem: o desenvolvimento e mestria de capacidades, poderão depender da própria vontade em se envolver em determinadas práticas sociais no contexto laboral. Além disto, a qualidade destas aprendizagens poderá depender das características individuais dos professores, como por exemplo a motivação, bem como das qualidades do local de trabalho, isto é, eventuais desafios, o suporte dos colegas, o próprio clima, entre outros. Todas estas conclusões suportam os quatro fatores da teoria da autoeficácia (experiência de mestria, experiências vicariantes, persuasão verbal e estados somáticos e de emoção).

Autoeficácia dos professores para a atividade letiva e para as práticas inclusivas

Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) consideraram a autoeficácia dos professores como uma avaliação sobre as suas próprias capacidades para ensinar e motivar todos os alunos, independentemente das dificuldades que estes possam apresentar. A importância da sua consolidação relaciona-se com as implicações das crenças dos próprios professores sobre as capacidades docentes do processo de ensino-

aprendizagem. Estudos anteriores indicam que a autoeficácia dos professores, nomeadamente para a inclusão, influencia o desempenho e comportamentos dos alunos, bem como as atitudes e competências dos professores para gerir a sala de aula (Ahsan et al., 2012).

Aplicando agora a teoria de Bandura (1997) num cenário de práticas educativas inclusivas, um professor com elevados níveis de autoeficácia docente, acreditaria que um aluno com necessidades específicas de aprendizagem poderia permanecer eficazmente numa sala de aula regular. Em alternativa, os professores com fracos níveis de autoeficácia para implementar práticas inclusivas, considerariam que não poderiam fazer muito para incluir um aluno com necessidades específicas na sua sala de aula, o que pode levar ao afastamento dessa prática sem antes a experimentar. Esta teoria implica que o sentido de autoeficácia dos professores afeta o seu comportamento e ações, bem como as consequências dessas mesmas ações para com os alunos (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 1998). Ou seja, como refere Pajares (1996) este construto está relacionado com a quantidade de “esforço” que os professores colocam no seu desempenho e a sua perseverança em tarefas mais desafiantes.

Num estudo inicial sobre este tema, Soodak et al. (1998) concluíram que a autoeficácia docente foi um dos mais fortes preditores para as atitudes inclusivas dos professores. Também concluíram que os professores com uma baixa autoeficácia demonstram mais níveis de ansiedade e rejeitam a ideia de incluir alunos com necessidades específicas nas suas salas de aula. Um estudo levado a cabo por Richards e Clough (2004) demonstrou que a maioria dos candidatos a professores de reserva acreditam estar preparados para uma sala de aula inclusiva, até começarem efetivamente a ensinar e, posteriormente, experienciam sentimentos de dúvida quanto à sua capacidade de ajudar todos os alunos a serem bem-sucedidos. Um outro estudo semelhante, de Woolfolk e Hoy (1990), descobriu que é frequente os professores de reserva americanos se autoavaliarem como eficazes antes de começarem efetivamente a ensinar, o que resulta num défice desses mesmos resultados quando dão início à prática profissional, uma vez que se deparam com a complexa tarefa de ensinar e tudo o que esta envolve. Num outro estudo (Hosford & O'Sullivan, 2015), demonstrou-se que os professores que consideravam exercer num ambiente escolar mais positivo, por exemplo, ter apoio na liderança, planeamentos colaborativo e autónomo, entre outros, tendem a expressar atitudes mais positivas em relação à inclusão.

A investigação tem vindo a demonstrar que existem fatores consistentes que contribuem para a aplicação das práticas inclusivas nas escolas: as atitudes dos professores para uma educação inclusiva; a intenção do professor para aplicar práticas inclusivas; e pouca preocupação do professor sobre ensinar em salas de aula inclusivas (Sharma et al., 2021). Woolfolk Hoy e Spero (2005) concluíram que são precisos três conjuntos de competências chave para ensinar eficazmente numa sala de aula inclusiva: conhecimento sobre o conteúdo e pedagogia; controlo do ambiente da sala de aula; e a capacidade para colaborar com os pais e outros profissionais. Além destas, são ainda necessárias competências específicas, tais como a capacidade de colaborar eficazmente, de diferenciar aprendizagens com base em práticas regulares de avaliação formativa, de aplicar estratégias de aprendizagens interdependentes; e de implementar suportes de comportamento positivo na sala de aula (Sharma et al., 2012; Sharma & George, 2016). A literatura demonstra que os professores com níveis mais altos de autoeficácia para práticas inclusivas estão mais propensos a aplicar as competências supramencionadas, a cultivar ambientes de aprendizagem inclusivos e programas educacionais (Sharma et al., 2012).

Níveis altos de autoeficácia num professor são uma componente significativa para o sucesso de todos os professores em geral, quer ensinem educação especial ou educação regular (Lee et al., 2011). O problema coloca-se quando o sucesso dos professores do ensino regular em relação à aplicação de práticas inclusivas é menor. Como os professores não têm níveis de autoeficácia suficientes para dar como bem-sucedido tal programa (McCray & McHatton, 2011), o cenário de inclusão não acontece. Como resultado, os alunos com necessidades específicas poderão não ter um desempenho académico positivo. A literatura também confirma que a maioria dos professores não tem nenhum conhecimento sobre práticas inclusivas e que não são formados sobre uma educação inclusiva. (Tümekaya & Miller, 2020).

Um estudo recente e semelhante ao que aqui apresentamos (Wray et al., 2022) teve como um dos objetivos estudar quais os fatores que influenciam a autoeficácia percebida de professores 1º e 2º ciclos para ensinar em salas de aula inclusivas. Foram encontrados cinco fatores: demográficos, atributos internos do professor, educação e formação do professor, experiência em interagir com indivíduos com incapacidades e ambiente/clima escolar. Cada fator tem diversos subfactores que providenciam informação mais detalhada sobre os elementos que contribuem para aumentar a

autoeficácia para as práticas inclusivas. Dos fatores demográficos, o conhecimento do professor sobre as políticas educativas demonstrou ter influência significativa nos níveis mais altos de autoeficácia. Isto é, educadores mais bem informados sobre a legislação local entenderão melhor o seu papel e as suas responsabilidades para incluir todos os alunos. Os autores concluíram ainda que os professores com mais experiência são mais autoeficazes para práticas inclusivas, o que se alinha com o domínio da teoria de Bandura (1997) “experiências de mestria”. As atitudes positivas dos professores em relação à educação inclusiva há muito que são associadas a práticas eficazes da educação inclusiva. A literatura revista pelos autores confirma uma forte relação entre as variáveis de atitudes e a autoeficácia, o que sugere, novamente, a mesma linha de pensamento do domínio dos estados psicológicos e afetivos, da teoria da autoeficácia (Bandura, 1997). Os investigadores concluíram também que os professores que, na sua formação, tiveram oportunidades de aprendizagem mais práticas, tendem a ter níveis de autoeficácia mais altos para a aplicação de práticas inclusivas. No mesmo sentido, vem outra confirmação do estudo de que formação sobre educação inclusiva, nomeadamente a professores com pouca interação com indivíduos com alguma incapacidade, é essencial. Adicionalmente a estas conclusões, os investigadores confirmam o domínio da experiência vicariante da teoria de Bandura (1997), ao concluírem que a interação com indivíduos com alguma deficiência, seja através da família, de amigos e/ou de colegas de trabalho, é um preditor significativo para a autoeficácia para práticas inclusivas. Por fim, outra grande conclusão deste estudo e também já presente na literatura, prende-se com o ambiente escolar, isto é, escolas e sistemas educativos que providenciem experiências, recursos e/ou oportunidades para um ambiente escolar inclusivo, podem fazer com que a autoeficácia dos professores para práticas inclusivas aumente.

Com o mesmo objetivo, um estudo de Dias (2017) teve várias conclusões no mesmo sentido. Quanto às variáveis pessoais, ainda que pouco estudadas, as pontuações mais baixas estão entre as mulheres, não havendo uma explicação razoável para tal, afirmando o autor que poderão estar intimamente ligadas ao género. Também foi possível verificar valores menores de autoeficácia ao longo da idade, o que indica que professores mais velhos se veem menos competentes e, por sua vez, menos capazes de aplicar práticas inclusivas. Como fatores significativos surge a formação específica no ensino a crianças com NE, querendo isto dizer que os professores que exercem nas áreas da educação especial apresentam maiores níveis de autoeficácia para as práticas inclusivas, o que

realça a importância da formação inicial. Por fim, tal como outros estudos concluíram, a experiência pessoal com indivíduos com necessidades específicas surge como significativa na explicação da perceção das capacidades para a educação inclusiva.

Neste âmbito, no estudo que pretendemos realizar, temos como principal objetivo (1) identificar nas trajetórias profissionais dos professores (ex.: anos de serviço, formação, experiência em NE) os preditores dos níveis de autoeficácia para as práticas inclusivas. Desta forma, vimos necessidade em realizar este estudo pelo possível contributo que podemos dar à comunidade científica sobre a relação entre a trajetória profissional dos professores e a influência que estas podem ter sobre a adoção, ou não, de práticas inclusivas em salas de aula regulares com alunos que apresentem NE.

1. Método

1.1. Participantes

A amostra é constituída por 50 professores do 1º ciclo, dos quais 88% são do sexo feminino. A média da idade dos participantes é de 48 anos, sendo que varia entre os 24 e os 64 anos. Quanto ao grau académico, 64% dos professores são detentores de uma licenciatura, 24% mestrado e 10 e dois por cento pós-graduação e bacharelato, respetivamente, sendo que 54% formou-se em Educação Básica, 1º e 2º ciclos. 40 participantes obtiveram a sua qualificação através de “Formação Pedagógica Integrada na Formação Inicial”, sete através de “Formação Pedagógica de Formadores Profissionalização em Exercício” e três através de outra modalidade. Mais de 60% dos participantes são efetivos (31), 24% tem contrato (12) e 14% está no quadro de zona pedagógica (7). A média de anos de experiência é 23,52, o mínimo um, que também pode equivaler a menos de um ano, e o máximo são 43 anos. 44% dos professores afirmam ter tido uma Unidade Curricular sobre Necessidades Específicas na sua formação inicial e 70% afirma já ter frequentado uma formação sobre NE, enquanto profissional, sendo os círculos de estudos e as ações de curta duração, as modalidades selecionadas (68% cada uma). 90% dos participantes afirma ter experiência a trabalhar com crianças com NE, nomeadamente em sala de aula.

1.2. Instrumentos

O *Questionário Sociodemográfico* seguiu o modelo encontrado da Tese de Mestrado de Cores (2017) e serviu de base para a caracterização da amostra. Além dos dados sociodemográficos, foram também recolhidos dados sobre a trajetória de formação dos

professores, com o objetivo de recolher informação adicional relativa à trajetória académica e profissional dos docentes. Mais em particular, o Grupo I teve como objetivo a recolha dos dados sociodemográficos propriamente ditos (idade, sexo, grau académico, o tipo de formação, entre outros), o Grupo II a recolha de dados sobre a Formação Profissional e o Grupo III sobre o conhecimento de Perturbações do Desenvolvimento, onde está incluída a escala utilizada. Tem 15 itens, onde cinco têm alíneas e as respostas podem ser de escolha múltipla, “sim” ou “não”, respostas abertas ou numa escala tipo *Likert*.

Escala de autoeficácia para a inclusão – foi utilizada a adaptação portuguesa da escala “Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP) (Sharma et al., 2012), em português “Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas” (Dias, 2017), que foi construída para medir a autoeficácia do professor para ensinar em salas de aula inclusivas. É constituída por 18 itens, que avaliam três dimensões, cada uma com seis itens: 1) Estratégias de Ensino Inclusivas (EEI) (itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6, por exemplo: *Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação, por exemplo, portefólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho* etc.); 2) Eficácia na Colaboração (EC) (13, 14, 15, 16, 17 e 18, por exemplo: *Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários [por exemplo, auxiliares, outros professores] no ensino a alunos com NEE, na sala de aula*); e 3) Eficácia no Controlo de Comportamentos (CC) (itens 7, 8, 9, 10, 11 e 12, por exemplo: *Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência*). As respostas podem ser assinaladas numa escala de tipo *Likert* de seis pontos (1 = discordo fortemente; 2 = discordo; 3 = discordo pouco; 4 = concordo pouco; 5 = concordo; e 6 = concordo fortemente) (Sharma et al., 2012). De referir a existência de diversas versões internacionais desta mesma escala, de países como a Grécia, Espanha e Brasil. A análise à estrutura da escala confirma a sua estrutura em três fatores que representam aspetos específicos do fator geral de autoeficácia do professor para ensinar em salas de aula inclusivas. As respostas dos professores aos três fatores fornecem uma visão geral sobre a autoeficácia no ensino a todos os alunos das suas turmas. No estudo para a adaptação portuguesa, levado a cabo por Dias (2017), os 18 itens organizaram-se nas três dimensões teóricas, sendo que a consistência interna para o total da escala foi de 0,90, variando entre os 0,86 no primeiro fator e 0,81 no terceiro, valores que significam uma boa fidelidade do instrumento.

1.3. Procedimentos de recolha e de análise de dados

Através da plataforma *Google Forms*, foi construído e, posteriormente partilhado, um Questionário Sociodemográfico e de caracterização da trajetória de formação dos professores, assim como os restantes instrumentos de recolha de dados. No mesmo, constaram o consentimento informado, bem com uma breve apresentação do estudo. Os resultados foram analisados através do programa IBM SPSS, com o qual procedemos a análises de estatística descritiva, incluindo as médias, desvios padrão, mínimos e máximos e a distribuição das respostas aos itens. Numa segunda fase, foram analisadas as correlações entre as variáveis em estudo. Por fim, foram calculadas equações de regressão, para analisar o efeito da trajetória dos professores nos níveis de autoeficácia para as práticas inclusivas.

2. Resultados

A apresentação dos resultados encontra-se organizada em três partes, sendo a primeira relativa à estatística descritiva (médias, máximos, mínimos, desvios-padrão), a segunda dedicada à análise das correlações entre as variáveis em estudo e, por fim, na terceira parte, são apresentados os resultados das equações de regressão, dando conta da análise do efeito preditor das variáveis sociodemográficas e da experiência profissional nas três dimensões da autoeficácia para as práticas inclusivas.

2.1. Estatística descritiva

Tabela 1.

Escala TEIP Valores Médios/Desvio Padrão, Mínimos e Máximos (N = 50)

	Média	DP	Mínimo	Máximo
TEIP <i>Estratégias de Ensino Inclusivas</i>	4.39	.97	1.83	6
TEIP <i>Eficácia na Colaboração</i>	4.62	1.10	1.67	6
TEIP <i>Controlo de Comportamentos</i>	4.39	1.0	1.5	6

No que se refere aos valores médios observados nas diferentes dimensões da escala TEIP (Tabela 1), a dimensão com a média mais alta foi a Eficácia na Colaboração (EC), que está relacionada com a perceção do professor sobre a sua eficácia em trabalhar com os pais e outros profissionais (M = 4.62; DP = 1.10). Com valores de média mais baixos, surgem as dimensões Estratégias de Ensino Inclusivas (EEI) (M = 4.39; DP = .97) e Controlo de Comportamentos (CC) que obtiveram médias idênticas (M = 4.39; DP =

1.0). A EEI está relacionada com a percepção que o professor tem sobre a sua eficácia em usar instruções inclusivas e o CC com a percepção de eficácia do professor em lidar com comportamentos disruptivos.

Quando analisados os valores médios da escala TEIP, em função das variáveis sociodemográficas, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em função do grau académico e da situação profissional. No que diz respeito ao efeito da variável sexo, não se encontraram diferenças significativas em nenhuma das dimensões da escala TEIP (EEI, $t = -.38$, $p = .71$; EC, $t = -.48$, $p = .64$; CC, $t = .72$, $p = .47$), como se pode constatar pela análise das diferenças entre as médias (EEI, diferença das médias = $-.16$; EC, diferença das médias = $-.23$; CC, diferença das médias = $.32$).

Quanto ao grau académico, as médias mostraram-se favoráveis para os professores com licenciatura e bacharelato, quando comparados com os restantes, para as dimensões Estratégias de Ensino Inclusivas e Eficácia na Colaboração, observando-se a situação inversa na dimensão Controlo de Comportamentos (EEI, diferença média = $.22$; EC, diferença das médias = $.21$; CC, diferença das médias = $-.01$). Contudo, as diferenças entre os valores médios não se revelaram significativas em nenhuma das dimensões da escala TEIP (EEI, $t = .76$; $p = .45$; EC, $t = .64$, $p = .52$; CC, $t = -.03$, $p = .98$).

Nas perguntas sobre como os professores obtiveram a sua qualificação e qual é a sua situação profissional, sentimos novamente necessidade de criar grupos, de modo a equilibrar a distribuição das respostas pelas alternativas oferecidas. Quanto à Formação Pedagógica, a comparação foi feita entre os professores que a fizeram pela via “Integrada na Formação Inicial” *versus* os professores que a obtiveram pela via de “Formadores Profissionalização em Exercício”, juntamente com as restantes modalidades. Dos resultados obtidos, não se observaram diferenças significativas entre os valores médios (EEI, $t = .45$, $p = .66$; EC, $t = .46$, $p = .39$; CC, $t = 1.14$, $p = .26$), embora seja de registar que os valores médios são favoráveis aos professores que obtiveram a sua qualificação no decurso da sua formação inicial (EEI, diferença das médias = $.15$; EC, diferença das médias = $.34$; CC, diferença das médias = $.40$).

Relativamente à situação profissional, agrupámos os professores de quadro de zona pedagógica e os professores a contrato/prestações de serviços num mesmo grupo, sendo estes comparados com os professores efetivos. É possível observar nos resultados que as médias são superiores em todas as dimensões (EEI, diferença das médias = $.57$;

EC, diferença das médias = .34; CC, diferença das médias = .35), favorecendo os professores efetivos, sendo que na dimensão Estratégias de Ensino Inclusivas os valores são estatisticamente significativos (EEI, $t = 2.10$, $p = .04$; EC, $t = 1.05$, $p = .30$; CC, $t = 1.23$, $p = .23$)

Tabela 2
Valores médios das formações inicial e contínua ($N = 50$)

	EEI		EC		CC	
	M	DP	M	DP	M	DP
UC	4.26	.95	4.48	1.13	4.34	1.03
S/ UC	4.49	.99	4.73	1.09	4.42	.99
FC	4.58	.91	4.90	.91	4.54	.91
S/ FC	3.94	.97	3.94	1.24	4.02	1.13

nota: UC – teve alguma Unidade Curricular no âmbito das Necessidades Específicas; S/UC – não teve nenhuma Unidade Curricular no âmbito das Necessidades Específicas; FC – teve alguma formação no âmbito das Necessidades Específicas enquanto profissional; S/FC – não teve nenhuma formação no âmbito das Necessidades Específicas enquanto profissional

Quando comparadas as médias em função da questão “frequentou alguma Unidade sobre NE na formação inicial” (Tabela 2), os valores demonstram-se favoráveis a quem não teve essa oportunidade (EEI, diferença das médias = -.22; EC, diferença das médias = -.25; CC, diferença das médias = -.08). Contudo essa diferença não é estatisticamente significativa (EEI, $t = -.81$, $p = .42$; EC, $t = -.81$, $p = .42$; CC, $t = -.28$, $p = .78$), o que parece indicar que ter tido Unidades Curriculares deste âmbito não produz diferenças na autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas.

Quanto à frequência em alguma formação no âmbito das Necessidades Específicas enquanto profissional (Tabela 2), ou seja, formação contínua, os valores médios em duas das dimensões da autoeficácia são favoráveis a quem frequentou, sendo a exceção a dimensão da Eficácia na Colaboração (EEI, diferença das médias = .64; EC, diferença das médias = .95; CC, diferença das médias = .52), sendo essas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Estratégias de Ensino Inclusivas e Controlo de Comportamentos (EEI, $t = 2.21$, $p = .03$; EC, $t = 3.01$, $p = .00$; CC, $t = 1.72$, $p = .09$).

Relativamente à experiência profissional com crianças com Necessidades Específicas, visto que a distribuição entre os professores que têm (45) e não têm (5) é muito alargada, considerámos não ser possível fazer esta comparação e, por sua vez, a sua análise.

Tabela 3
Qualidade da formação (N=50)

	Média	DP	Mín/Máx
Considera que a sua formação inicial o/a capacitou para trabalhar com alunos com Necessidades Específicas	2,12	,98	1/4
Considera que a sua formação contínua o capacitou para trabalhar com alunos com Necessidades Específicas	3,06	1,22	1/5
Considera que a sua experiência o capacitou para trabalhar com alunos com Necessidades Específicas	3,50	,95	1/5

Com base na literatura, criou-se uma medida, incluída no questionário *online*, composta por três questões (Tabela 3), que avalia a qualidade percebida da formação inicial dos professores, em que as respostas foram assinaladas numa escala de tipo *Likert*, onde 1 equivale a “Discordo Fortemente” e 5 a “Concordo Fortemente”. Como podemos observar na Tabela 3, a experiência profissional foi a modalidade que, segundo os professores, mais os capacitou para o exercício da sua profissão (M = 3.50, DP = .95).

Tabela 4
Necessidades ao exercício profissional com crianças com NE (N = 50)

	Média	DP	Mín/Máx
Senti falta de conhecimentos sobre Necessidades Específicas	4,00	,78	2/5
Senti falta de preparação para a criação de estratégias diferenciadas	3,96	,93	1/5
Senti falta de recursos materiais/equipamentos	3,86	1,01	1/5
Senti falta de recursos humanos (ex.: terapeutas, psicólogos, auxiliares)	3,96	1,16	1/5

Adicionalmente à medida anterior, foi criada uma outra com o objetivo de avaliar as necessidades dos professores ao exercício profissional com crianças com NE (Tabela 4), ao nível de quatro dimensões: conhecimento sobre NE, estratégias diferenciadoras, recursos materiais e recursos humanos. De acordo com os resultados observados, de uma forma geral, os professores afirmam sentir necessidade a todos os níveis medidos pela escala (recursos materiais, M = 3.86; conhecimentos sobre NE, M = 4, médias inferior e superior, respetivamente).

2.2. Correlações entre as variáveis em estudo

Tabela 5
Correlações entre as variáveis em estudo (N = 50)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Idade												
2. Sexo	,03											
3. Hab_Acade	-,24	-,13										
4. Forma_Pedag	,31*	,03	-,36*									
5. Situa_Prof	-,73**	-,09	,13	-,29*								
6. Exp_Prof_Docente	,92**	,08	-,21	,32*	-,78**							
7. Form_Ini_NE	,48**	,17	-,21	,14	-,22	,47**						
8. Form_Con_NE	-,51**	-,03	,08	-,22	,57**	-,62**	-,04					
9. Necess_Profs	-,04	,20	,01	-,12	,12	,08	-,02	-,21				
10. Quali_Form	,24	,20	,33*	-,09	-,20	,23	-,10	-,30*	-,11			
11. TEIP_BEI	,38**	,05	-,11	-,06	-,29*	,41**	,12	-,31*	-,10	,38**		
12. TEIP_CC	,28*	-,11	,00	-,16	-,17	,32*	,04	-,24	-,06	,40**	,89**	
13. TEIP_EC	,27	,07	-,09	-,12	-,15	,30*	,12	-,40**	,01	,43**	,74**	,79**

* $p < .05$; ** $p < .01$

nota: 1. Idade, 2. Sexo (0 – masculino; 1 – feminino), 3. Hab_Acade – habilitações académicas (0 – licenciatura e bacharelato; 1 – mestrado e pós-graduação), 4. Forma_Pedag – como obteve a sua qualificação (0 – Integrada na Formação Inicial; 1 – Profissionalização em exercício), 5. Situa_Prof – situação profissional (0 – efetivo; 1 – quadro de zona pedagógica e contrato/prestação de serviços), 6. Exp_Prof_Docente – experiência profissional como docente (anos), 7. Form_Ini_NE – se teve UC's na formação inicial sobre NE (0 – sim; 1 – não), 8. Form_Con_NE – se fez alguma formação sobre NE enquanto profissional (0 – sim; 1 – não), 9. NECESS_PROFS – escala que avalia as necessidades dos professores, 10. Quali_Form – escala de avaliação da qualidade da formação inicial dos professores, 11. TEIP_BEI: dimensão da escala TEIP “Estratégias de Ensino Inclusivas”, 12. TEIP_CC: dimensão da escala TEIP “Controlo de comportamento”, 13. TEIP_EC: dimensão da escala TEIP “Eficácia de colaboração”

A Tabela 5 apresenta as correlações entre as variáveis em estudo, onde é possível observar que a Idade apresenta correlações estatisticamente significativas com as variáveis Formação Pedagógica ($r = .31, p = .03$), Situação Profissional ($r = -.73, p = <.001$), Experiência Profissional como Docente ($r = .92, p = <.001$), Formação Inicial ($r = .48, p = <.001$) e Formação Contínua ($r = -.51, p = <.001$). Quanto à variável sexo, não se observam correlações significativas com nenhuma das outras variáveis em estudo. A variável Habilitações Académicas apresenta duas correlações significativas, com a Formação Pedagógica ($r = -.36, p = .01$) e com a Qualidade da Formação Inicial ($r = .33, p = .02$). A variável Formação Pedagógica, que se traduz na forma como os professores obtiveram a sua qualificação (na formação inicial ou em exercício profissional), apresenta correlações significativas com a Situação Profissional ($r = -.29, p = .04$) e com a Experiência Profissional como Docente ($r = .32, p = .03$). Por sua vez, na variável Situação Profissional, é possível observar correlações estatisticamente significativas com as variáveis Experiência Profissional como docente ($r = -.78, p = <.001$), Formação Contínua ($r = .57, p = <.001$) e com a dimensão Estratégias de Ensino Inclusivas da escala TEIP ($r = -.29, p = .04$).

A variável Experiência Profissional como docente apresenta correlações significativas com a Formação Inicial ($r = .47, p = <.001$), Formação Contínua ($r = -.62,$

$p = <.001$) e com as três dimensões da escala TEIP, Estratégias de Ensino Inclusivas ($r = .41, p = .003$), Eficácia na Colaboração ($r = .30, p = .03$) e Controlo de Comportamentos ($r = .32, p = .02$). A variável Formação Inicial, que se traduz na frequência de alguma Unidade Curricular sobre Necessidades Específicas na formação inicial, não apresenta nenhuma correlação estatisticamente significativa com as restantes variáveis em estudo. Já na variável Formação Contínua, é possível observar três correlações significativas com as variáveis Qualidade da Formação Inicial ($r = -.30, p = .04$) e com duas dimensões da escala TEIP, Estratégias de Ensino Inclusivas ($r = -.31, p = .03$) e Eficácia na Colaboração ($r = -.40, p = .004$). A variável Necessidades dos Professores não apresenta correlações estatisticamente significativas com nenhuma outra variável em estudo. Na variável Qualidade da Formação Inicial observam-se correlações com todas as dimensões da escala TEIP, Estratégias de Ensino Inclusivas ($r = .38, p = .01$), Eficácia na Colaboração ($r = .43, p = .002$) e Controlo de Comportamentos ($r = .40, p = .01$).

Por fim, e tal como se esperava do modelo estrutural da escala, as diferentes dimensões da escala TEIP, apresentam correlações altamente positivas e estatisticamente significativas entre si, Estratégias de Ensino Inclusivas e Eficácia na Colaboração ($r = .74, p = <.001$), Estratégias de Ensino Inclusivas e Controlo de Comportamentos ($r = .89, p = <.001$) e Eficácia na Colaboração e Controlo de Comportamentos ($r = .79, p = <.001$).

2.3. Análise do efeito das variáveis sociodemográficas e do percurso profissional nas dimensões da Autoeficácia

Tabela 6
Regressões hierárquicas para as variáveis da autoeficácia (N=50)

Variável	EEI		EC		CC		
	Bloco I	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Idade		.38		.39		.38	
Sexo		.03		.06		-.11	
Hab_Acade		-.09		-.09	-.31*	-.02	
Forma_Pedag		-.23		-.26		-.28	
Situa_Prof		-.06		.08		.02	
Bloco II							
Necess_Profs			-.06		.06		.02
Quali_Forma			.37*		.50**		.44**
F		2.037	2.551*	1.413	2.73*	1.683	2.554*
R ²		.19	.30	.14	.31	.16	.30
ΔF		2.037	3.305*	1.413	5.327**	1.683	4.133*
Δ R ²		.19	.11	.14	.17	.16	.14

* $p < .05$; ** $p < .01$

nota: Sexo (0 – masculino; 1 – feminino), Hab_Acade – Habilitações Académicas (0 – licenciatura e bacharelato; 1 – mestrado e pós-graduação), Forma_Pedag – como obteve a sua qualificação (0 – integrada na formação inicial; 1 – profissionalização em exercício), Situa_Prof – situação profissional (0 – efetivo; 1 – quadro de zona pedagógica e contrato/prestação de serviços), Necess_Profs – escala que avalia as necessidades dos professores, Quali_Form – escala de avalia a qualidade da formação inicial dos professores.

No último momento de análise dos dados, calculámos as equações de regressão (Tabela 6), com o objetivo de avaliar o efeito preditivo das variáveis sociodemográficas (sexo, idade, habilitações académicas e formação pedagógica) e da experiência académica e profissional, nas três dimensões da autoeficácia (Estratégias de Ensino Inclusivas, Eficácia na Colaboração e Controlo de Comportamento). Para tal, analisámos o efeito isolado dos conjuntos de variáveis, através da Regressão por Blocos (Tabela 6). Quanto às variáveis independentes, no primeiro bloco (Bloco I) incluímos as quatro variáveis sociodemográficas supramencionadas e no segundo bloco (Bloco II) foram adicionadas as variáveis Qualidade da Formação Inicial e Necessidades dos Professores.

Começando pela dimensão de autoeficácia da escala TEIP Estratégias de Ensino Inclusivas, o Bloco I explica cerca de 19% da variância, sendo que o mesmo valor no Bloco II aumenta para cerca de 30%, no qual a variável Qualidade da Formação Inicial surge como o preditor individual significativo deste bloco ($\beta = .327$, $p = <.05$). Passando para a dimensão Eficácia na Colaboração o Bloco I explica cerca 14% da variância do modelo, incrementado o valor para 31% com a entrada do Bloco II, onde a variável Qualidade da Formação Inicial emerge novamente como o preditor individual significativo deste bloco ($\beta = .50$, $p = <.05$). No entanto, ainda que seja por um valor

marginal, a variável Habilitações Académicas também demonstra um valor preditivo significativo negativo ($\beta = -.31, p = .05$), isto é, quanto menor for o grau académico dos professores, mais os valores de autoeficácia na dimensão Eficácia na Colaboração aumentarão. Por fim, relativamente à dimensão Controlo de Comportamentos, observam-se resultados semelhantes à primeira dimensão: o Bloco I explica cerca de 16%, aumentando para 30% no Bloco II, também com a variável Qualidade da Formação Inicial como maior preditor individual significativo ($\beta = .44, p = <.01$).

3. Discussão dos resultados

A presente investigação teve início na questão: *Quais são os fatores relativos à trajetória dos professores que aumentam a autoeficácia para as práticas inclusivas?*. Numa sociedade onde se assistem a constantes mudanças e alterações, nomeadamente na área da educação e da inclusão, vimos necessidade de dar continuidade ao pequeno leque de estudos sobre esta temática, para contribuir para a comunidade científica com evidências sobre os fatores que colaboram para que todos os professores e as suas escolas tenham a preparação e competências para intervir e propor alterações para que todos os alunos atinjam o sucesso escolar, independentemente das suas dificuldades.

Para tal, a presente investigação explora não só variáveis sociodemográficas, como também a experiência profissional de professores, com o objetivo de analisar os seus efeitos nos níveis de autoeficácia para práticas inclusivas, em três dimensões da escala utilizada, Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Dias, 2017). Além das correlações entre as variáveis em estudo, recorreremos ao cálculo do efeito das mesmas nas três dimensões da escala TEIP, Estratégias de Ensino Inclusivas, Eficácia na Colaboração e Controlo de Comportamentos.

No primeiro momento de análise dos resultados, relativamente à escala TEIP e às suas dimensões, a Eficácia na Colaboração (EC) foi a que obteve valores médios mais elevados. Esta está relacionada com a perceção do professor sobre a sua eficácia em trabalhar com os pais e outros profissionais. Com valores médios mais baixos, surgem as dimensões Estratégias de Ensino Inclusivas (EEI) e Controlo de Comportamentos (CC). A EEI está relacionada com a perceção que o professor tem sobre a sua eficácia em usar instruções inclusivas e o CC com a perceção de eficácia do professor em lidar com comportamentos disruptivos. Assim, podemos afirmar que, na nossa amostra, os

professores percecionam-se como mais autoeficazes em colaborar com os pais, corpo docente e os demais colegas e interventores da comunidade educativa.

Quanto à análise das dimensões da autoeficácia em função das variáveis sociodemográficas, não se encontraram diferenças na variável sexo, contudo este resultado poderá ser explicado pela discrepância existente na amostra entre homens (6) e mulheres (44), uma vez que na literatura (e.g., Dias, 2017), os resultados indicam médias superiores nos homens. Na variável idade, os resultados apontam para uma correlação positiva na dimensão Eficácia na Colaboração, o que se traduz em professores mais velhos se sentirem mais eficazes em adotar práticas inclusivas no que concerne ao trabalho em equipa. Contudo, esta associação entre a idade e a autoeficácia nem sempre se apresenta da mesma forma, pois Hecht (2017), numa investigação semelhante à nossa, concluiu que os fatores de formação dos professores, como a faixa etária, a sua experiência profissional e atitudes e a capacidade percebida para ensinar num ambiente inclusivo, apontam para uma ligeira correlação negativa entre a faixa etária na dimensão Controlo do Comportamento. Esta falta de consenso poderá indicar para a falta de estudos neste âmbito em amostras mais específicas, de modo que se sugere a investigação sobre como as carreiras profissionais e as suas trajetórias variam noutros contextos. Quanto ao grau académico, os professores detentores de um grau académico mais baixo revelam-se mais autoeficazes para práticas inclusivas, quando comparados com os restantes, para as dimensões Estratégias de Ensino Inclusivas e Eficácia na Colaboração, observando-se a situação inversa na dimensão Controlo de Comportamentos. Contudo, uma vez que estas diferenças não são significativas, estes resultados indicam que a formação académica por si só não explica as diferenças na autoeficácia para as práticas inclusivas, o que pode ser explicado pela literatura, que demonstra que a autoeficácia aumenta através de experiências práticas (e.g., Fryxell, 2003; Bernardes, 2005). Relativamente à via pela qual os professores obtiveram a sua qualificação pedagógica e à sua situação profissional, os resultados indicam que os professores que se qualificaram no decurso da sua formação inicial se percecionam como mais eficazes, o que poderá indicar um perfil de formação mais coerente e consolidado logo no início do percurso académico (e.g., Wray et al., 2022; Dias, 2017). No que diz respeito à situação profissional, os professores efetivos percecionam-se como mais eficazes do que os professores em quadro de zona pedagógica. Resultados que podem ser corroborados pelo facto de algumas características ambientais, tais como o encorajamento, o fornecimento de modelos e feedback sobre o desempenho,

entre outras, também ajudarem a aumentar a autoeficácia e as expectativas de resultados (e.g., Bandura, 1986; Lent et al., 1994), fatores característicos de um clima escolar onde existem quadros de efetividade e onde já se encontram consolidadas provavelmente redes formais e informais de trabalho colaborativo. Isto poderá significar que o facto de o professor se sentir estável na comunidade escolar onde está inserido, faz com que se sinta mais confortável e seja menos complexo aplicar estratégias de ensino inclusivas, seja pela facilidade em pedir recursos materiais ou até pela proximidade com os recursos humanos. No que diz respeito à Formação Inicial e à frequência em alguma Unidade Curricular sobre Necessidades Específicas, os resultados indicam diferenças nas médias entre os professores que tiveram essa oportunidade e os que não tiveram, não sendo essas diferenças significativas, o que poderá indicar que ter tido UC's neste âmbito não será um fator produtor de diferenças nos níveis de autoeficácia, o que poderá ser influenciado pelos próprios conteúdos e metodologias dessas UC's. Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de a experiência prática ter sim uma influência maior, o que vai ao encontro dos resultados supramencionados relativamente ao grau académico. Contrariamente, relativamente à Formação Contínua, os resultados indicam que ter frequentado algum tipo de formação no âmbito das Necessidades Específicas enquanto profissional, aumenta os níveis de autoeficácia nas dimensões Estratégias de Ensino Inclusivas e Controlo de Comportamentos. O que vai ao encontro da literatura, que demonstra que o facto de os professores terem tido alguma formação neste sentido e ainda na adoção de determinadas estratégias, faz com que adquiram competências para saber lidar melhor com determinados comportamentos e lhes dê essa mesma perceção, aumentando os seus níveis de autoeficácia (e.g., Clunies-Ross et al., 2008; Wilks, 1996). Para nossa surpresa, relativamente à experiência profissional com crianças com NE, os resultados indicam que os professores que nunca tiveram essa oportunidade são mais autoeficazes. Ainda que estes valores possam ser explicados pela grande discrepância entre os professores que têm (45) e não têm experiência (5), a literatura indica que os níveis de autoeficácia dos professores tendem a ser mais elevados antes de iniciarem o seu exercício profissional, pois só após esse começo é que os novos professores se deparam com a complexa tarefa de ensinar e tudo o que ela envolve (e.g., Woolfolk & Hoy, 1990; Richards & Clough, 2004). Relativamente à perceção da qualidade da formação recebida dos professores, os participantes consideraram que a experiência profissional foi a modalidade que mais os capacitou para o exercício da sua profissão, o que, novamente, vai ao encontro dos resultados e da literatura supramencionada, no que

diz respeito à influência da experiência prática. Por fim, quanto às necessidades dos professores, os resultados indicam que os participantes sentem necessidades a todos os níveis medidos pela escala, ou seja, ao nível do conhecimento sobre NE, estratégias diferenciadoras, recursos materiais e recursos humano. Neste sentido, é possível afirmar que os participantes não sentiram a educação inclusiva como presente, não só na sua formação inicial, bem como no decurso do exercício profissional.

Num segundo momento de análise dos resultados, tal como esperado, obtivemos associações positivas entre diversas variáveis, pelo que se seguem as que melhor vão ao encontro do nosso estudo. A Experiência Profissional como Docente surge relacionada com as três dimensões de autoeficácia da escala TEIP, o que indica que quanto mais anos de experiência profissional tiverem os professores, maiores os seus níveis de autoeficácia, nas três dimensões. Estes resultados vão encontro da Teoria da Autoeficácia de Bandura, praticamente na sua totalidade, uma vez que chegam aos seus quatro fatores: experiência de mestria (os anos de experiência profissional), experiências vicariantes (a observação dos colegas ao longo da carreira), persuasão verbal (diálogos entre colegas e/ou supervisores, por exemplo na forma de encorajamento) e estados somáticos e de emoção (experienciados ao longo do percurso profissional, o que também confere conhecimento sobre si e autorregulação) (e.g., Bandura, 1997; Pajares, 2002). De forma contrária, surge a Formação Contínua que está relacionada negativamente com duas das dimensões da escala TEIP, Estratégias de Ensino Inclusivas e Eficácia na Colaboração. Estes resultados poderão ser explicados pelo impacto emocional que ensinar crianças com NE tem em muitos professores, isto é, o facto de se aproximarem desta realidade ao frequentarem formações sobre Necessidades Específicas, poderá influenciar de forma negativa a perceção da própria capacidade para lidar com tal realidade (e.g., House of Commons Select Committee 2006; MacBeath et al. 2006; Ellis et al., 2008). Por outro lado, a Qualidade da Formação Inicial demonstra-se relacionada positivamente com todas as dimensões da escala TEIP, o que indica que não ter conhecimento da complexidade do ato de ensinar, uma vez que se trata da Formação Inicial, pode levar a níveis mais elevados de autoeficácia, no entanto, disfarçados. Por fim, relativamente à escala TEIP, as dimensões apresentam-se todas relacionadas positivamente entre si, similarmente ao estudo de Dias (2017).

No terceiro e último momento de análise, no âmbito das equações de regressão, nos três modelos criados, a variável Qualidade da Formação Inicial surge como o preditor

individual significativo nas três dimensões de autoeficácia, em particular na dimensão Eficácia na Colaboração e, ainda que seja um valor marginal e negativo, a variável HABILITAÇÕES ACADÉMICAS também se apresenta como preditora nesta dimensão. Em suma, estes resultados demonstram a importância da formação inicial, nomeadamente da inclusão de componentes práticas, visto serem a forma mais identificada pelos professores e ainda pela literatura de os capacitar não só a nível profissional, mas também da sua competência percebida (e.g., Kopp, 2009; Kim, 2011)

4. Considerações finais, limitações e futura investigação

A nossa principal conclusão prende-se com a relevância e impacto que a Qualidade da Formação Recebida tem no decurso da carreira dos professores. É necessário que as Universidades invistam na componente prática em cursos no âmbito da educação, para que os alunos se possam aproximar cada vez mais da realidade diária que terão no seu futuro. Este investimento será benéfico a diversos níveis, nomeadamente ao da escola inclusiva e da competência percebida dos professores, uma vez que é nesta fase que os valores estão mais elevados, pelo que, será importante consolidar as aprendizagens de uma forma realista. Outra recomendação prende-se com as competências socioemocionais, que devem cada vez mais estar incluídas nos processos de formação, nomeadamente na área da educação, uma vez que os professores estão na linha da frente na interação de diversas crianças, com diversas personalidades, culturas, educações, particularmente perturbações das mais variadas formas, entre outros fatores, que poderão ter um grande impacto emocional na sua saúde mental e, conseqüentemente, confiança e desempenho profissional. Na mesma linha de pensamento surge a efetividade dos professores, que, como sabemos pelas diversas manifestações da atualidade, é cada vez mais difícil de atingir, o que poderá influenciar também os níveis de autoeficácia.

Como maior limitação surge a falta de adesão dos professores em participarem na investigação. Consideramos importante que haja um apelo universal, particularmente sobre esta emergente temática, para que todos os agentes educativos possam intervir e ser também alvo de intervenção, para que o grande objetivo de todas as escolas se tornarem escolas inclusivas, seja atingido. Uma vez que a educação inclusiva tem vindo recentemente a ganhar atenção, não existe investigação consensual em diversos fatores, nomeadamente sobre as diferenças entre sexos e sobre a idade. No caso do nosso principal objeto de estudo, as trajetórias profissionais dos professores, consideramos importante que se continue a estudar e, por sua vez, comparar amostras diferentes, com contextos

diferentes, como por exemplo, pessoais, culturais e até académicos. Recomenda-se para investigações futuras sobre o tema, que, não só se invista nestes e noutros fatores, particularmente sociodemográficos, mas também em amostras maiores, possivelmente com mais tempo para a recolha de dados, a fim de se encontrarem conclusões mais robustas.

5. Referências

- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., Correia, N., & Pimentel, J. S. (2011). Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial. *Análise Psicológica*, 29(1), 167-178.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Human agency: The rhetoric and the reality. *American Psychologist*, 46, 157-162.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bernardes, H. R. (2005). O conhecimento profissional dos professores: natureza e fontes. Contributo para o seu estudo. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE UL.
- Billett, S. (2004). Learning through work: workplace participatory practices. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 109-124). Routledge
- Brown, L.J., Malouff, J.M., & Schutte, N.S. (2005). The effectiveness of a self-efficacy intervention for helping adolescents cope with sport-competition loss. *Journal of Sport Behavior*, 28(2), 136-150.
- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697-708.
- Cantor, N., & Sanderson, C. A. (2003). 12 life task participation and well-being: The importance of taking part in daily life. *Well-being: Foundations of hedonic psychology*, 230.
- Correia, L. D. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, (13), 11-41.

- Correia, L. D. M. (2005). A filosofia da inclusão. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores*, 7-21.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
- Davidson, M., & Jensen, B. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*, OCDE
- de Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers attitudes towards inclusive education. *Journal for Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- DGE (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 5: Ambientes de Aprendizagem Inclusivos*.
- Ellis, S., J. Tod, and L. Graham-Matheson. 2008. Reflection, Renewal and Reality: *Teachers' Experience of Special Educational Needs and Inclusion*. Birmingham, AL: NASUWT.
- Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H. & Unwin, L. (2006). *Improving Workplace Learning*. Routledge.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279.
- Fryxell, M. M. C. (2003). Representações dos professores sobre os seus saberes profissionais e sobre a construção desses saberes. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE UL
- Greguol, M., Gobbi, E., & Carraro, A. (2013). Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19, 307-324.
- Hackett, G., & Lent, R. W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed., pp 419-451). New York: Wiley.

- Hecht, P., Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2017). Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. *Formazione & insegnamento*, 15(1), 269-282.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of educational psychology*, 105(3), 774.
- House of Commons Select Committee. 2006. *Special Educational Needs: Third Report of Session 2005– 2006*. London: TSO
- Hosford, S., O'Sullivan, S. (2015). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, (), 1–18. doi:10.1080/13603116.2015.1102339
- Ilies, R., & Judge, T. A. (2003). On the heritability of job satisfaction: The mediating role of personality. *Journal of Applied Psychology*, 88, 750–759.
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530–541.
- Kim, J.-R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Kinsella, W. & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systematic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12, pp. 651–65.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5-24.
- 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*, 38(2), 61-76.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122.

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 236-247. DOI: 10.1016/j.jvb.2006.02.006
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of counseling psychology, 60*(4), 557.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social-cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 429–442.
- MacBeath, J., M. Galton, S. Steward, A. MacBeath, and C. Page. 2006. Costs of Inclusion: A Study of Inclusion Policy and Practice in English Primary, Secondary and Special Schools. Cambridge: University of Cambridge, NUT.
- McCray, E. D. & McHatton, P. A. (2011). Less afraid to have them in my classroom: understanding pre-service general educators' perceptions about inclusion. *Teacher Education Quarterly, 38*(4), 135-155.
- Ministério da Educação e Cultura. (1986). Decreto de lei nº 46/86, *Diário da República*, 1ª série, 237 (outubro): <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Ministério da Educação (1991). Decreto de lei nº 319/91, *Diário da República*, 1ª série-A, 193 (agosto): <https://files.dre.pt/1s/1991/08/193a00/43894393.pdf>
- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. (2005). Does teacher education produce better special education teachers?. *Exceptional Children, 71*, pp. 217–29.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and of self-efficacy. Retrieved March 15, 2013, retirado de: <http://www.uky.edu/-eushe2/Pajares/eff.html>.
- Pelham, W.E., Evans, S.W., Gnagy, E.M., & Greenslade, K.E. (1992). Teacher ratings of DSM-III-R symptoms for the disruptive behavior disorders: Prevalence, factor analyses, and conditional probabilities in a special education sample. *School Psychology Review, 21*(2), 285–299.

- Ponte, J. P. (1994). *Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. *Revista Educação e Matemática*, Lisboa: APM, nº31, pp. 9-12 e 20
- Richards, G. & Clough, P. (2004). *ITE Students' Attitudes to Inclusion*. *Research in Education*, 72(1), 77–86. doi:10.7227/rie.72.6
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Schunk, D., Meece, J., Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Pearson, Inc: Boston, MA
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23, pp. 773–85.
- Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms. In *Asia-pacific perspectives on teacher self-efficacy* (pp. 36e51). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-521-0_2.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teaching efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12, pp. 12–21.
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). *Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study*. *Teaching and Teacher Education*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2020). *Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review*. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–17. <http://doi:10.1080/09243453.2020.1772841>.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers responses to inclusion, *Journal of Special Education*, 31, 480–97
- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21, pp. 42–52.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Tümekaya, G. S., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Ilkogretim Online*, 19(2).
- Udoba, H. A. (2014). Challenges faced by teachers when teaching learners with developmental disability (Tese de Mestrado). *Unpublished. University of Ibadan*.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control, *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343e356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.

Anexos

Anexo 1: Questionário *Google Forms*

Autoeficácia dos professores de 1º e 2º ciclos para as práticas inclusivas com alunos que apresentem Necessidades Específicas

Secção 1

No âmbito do Mestrado de Psicologia da Educação, da Universidade do Algarve (UAAlg), eu, Matilde Tomás Palma dos Santos, sob a supervisão do Prof. Vítor Gamboa, pretendo realizar uma investigação com o objetivo de identificar nas trajetórias profissionais dos professores (ex.: anos de serviço, formação, experiência em NE), os preditores dos níveis de autoeficácia para a adoção de práticas inclusivas. Desta forma, pedimos a todos os professores (a exercer) a lecionar no 1º ciclo, a colaboração e partilha deste questionário. Garantimos que toda a informação recolhida será anónima e confidencial. Muito obrigada pela disponibilidade!

Para responder a este questionário, pedimos que tenha em conta a seguinte definição de Necessidades Específicas: *“Existem NE sempre que a criança/jovem apresente: um problema seja físico, intelectual, social, emocional, sensorial, etc, que afete a aprendizagem de maneira a serem necessários acessos especiais ao currículo, um currículo modificado ou condições de aprendizagem adaptadas para que possa receber uma educação apropriada”* (Brennan, 1988; p. 36).

Secção 2

Grupo I – Dados Sociodemográficos

1. **Idade:** _____ anos;
2. **Sexo:** feminino _____ masculino _____
3. **Grau académico:**
 - Bacharelato _____
 - Licenciatura _____
 - Pós-graduação _____
 - Mestrado _____
 - Doutoramento _____
- 3.1. **Qual é a sua formação:** Licenciatura em Educação Básica (ou equivalente) _____
Licenciatura em Educação Básica, 1º e 2º ciclos (ou equivalente) _____, **outra. Qual?**

- 3.2. **Obteve a sua qualificação pedagógica através de:**
 - Formação pedagógica integrada na formação inicial _____
 - Formação Pedagógica de Formadores Profissionalização em exercício. _____
 - Outra. Qual? _____
4. **Experiência profissional como docente, em anos (caso não chegue a um ano, pode escrever “1”):** _____
5. **Situação profissional atual:**
 - PQND/Quadro de Escola/Efetivo _____
 - Quadro de Zona Pedagógica _____
 - Contratado/Prestação de Serviços _____
 - Estagiário _____
 - Acumulação _____
 - Outra. Qual? _____

Secção 3

Grupo II – Formação Profissional

6. Na sua formação inicial, frequentou alguma Unidade Curricular em Necessidades Específicas?:
- Sim _____
 - Não _____
7. Enquanto profissional, frequentou formação no âmbito Das Necessidades Específicas?:
- Sim _____
 - Não _____

Secção 4 – modalidade de formação

7.1. Se sim, em que modalidade(s)?

- Cursos de formação _____
- Oficinas de formação _____
- Círculos de estudos _____
- Ações de curta duração _____
- Outro, qual? _____

Secção 5 – Experiência profissional

8. Tem experiência a trabalhar com crianças com Necessidades Específicas?:
- Sim _____
 - Não _____

Secção 6

8.1. Se sim, em que domínio? (ex.: em sala de aula, num ATL, num centro de apoio) :

Secção 7

9. Indique, por favor, a sua concordância com as afirmações seguintes, tendo em conta a escala tipo Likert abaixo, onde 1 equivale a “Discordo Fortemente”, 2 a “Discordo”, 3 a “Nem Concordo Nem Discordo”, 4 a “Concordo” e 5 a “Concordo Fortemente”.

	1	2	3	4	5
Senti falta de conhecimentos sobre Necessidades Específicas					
Senti falta de preparação de estratégias diferenciadas					
Senti falta de recursos materiais/equipamentos					
Senti falta de recursos humanos (ex.: terapeutas, psicólogos, auxiliares)					

10. Indique, por favor, a sua concordância com as afirmações seguintes, tendo em conta a escala tipo Likert abaixo, onde 1 equivale a “Discordo Fortemente”, 2 a “Discordo”, 3 a “Nem Concordo Nem Discordo”, 4 a “Concordo” e 5 a “Concordo Fortemente”.

	1	2	3	4	5
Considera que a sua formação inicial o/a capacitou para trabalhar com alunos com Necessidades Específicas					
Considera que a sua formação contínua o capacitou para trabalhar com alunos com Necessidades Específicas					

Considera que a sua experiência o capacitou para trabalhar com alunos com Necessidades Específicas					
--	--	--	--	--	--

11. Já realizou alguma formação sobre Necessidades Específicas?: Sim ____ Não ____

12. Indique, por favor, a sua concordância com as afirmações seguintes, tendo em conta a escala tipo Likert abaixo, onde 1 equivale a “Discordo Fortemente”, 2 a “Discordo”, 3 a “Nem Concordo Nem Discordo”, 4 a “Concordo” e 5 a “Concordo Fortemente”.

	1	2	3	4	5
Na minha escola, os recursos e o apoio são suficientes para implementar uma prática inclusiva					

Secção 8

Grupo III – Conhecimento sobre Necessidades Específicas

13. Assinale as características que o levam a suspeitar de uma situação de Necessidades Específicas:

Assinale a(s) opção(ões) que melhor descrevem a sua opinião.

- Não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares ou noutras atividades
- Dificuldades em manter a atenção em tarefas ou atividades
- Distrai-se facilmente
- Corre ou salta em situação que é inadequado fazê-lo
- Dificuldade em aguardar a sua vez
- Precipita a resposta antes que a pergunta tenha terminado
- Fala excessivamente
- Dificuldade em cumprir e respeitar regras
- Falta educação
- Expressa relutância em relação ao que não é do seu agrado
- Dificuldades de aprendizagem
- Não cumpre as instruções e não termina as tarefas
- Parece não ouvir quando se lhe dirige a palavra
- Interrompe ou interfere nas atividades dos outros
- Manifesta comportamentos desafiadores
- Manifesta comportamentos agressivos
- Manifesta comportamentos desobedientes

Secção 9

Grupo IV – Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale

Este questionário foi elaborado para ajudar a perceber a natureza dos fatores que influenciam o sucesso de uma rotina de atividades, implementada em sala de aula, para criar um ambiente de sala de aula inclusivo. Numa sala de aula inclusiva, os alunos com diversas origens e competências, aprendem juntos e com os apoios necessários e disponíveis, tanto para professores, como também para os próprios alunos.

14. Indique, por favor, a sua concordância com as afirmações seguintes, tendo em conta a escala tipo Likert abaixo, onde 1 equivale a “Discordo Fortemente”, 2 a “Discordo”, 3 a “Discordo pouco”, 4 a “Concordo pouco”, 5 a “Concordo” e 6 a “Concordo Fortemente”.

	1	2	3	4	5	6
1. Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.						
2. Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativos quando os alunos estão confusos.						
3. Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NE.						
4. Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.						
5. Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.						
6. Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.						
7. Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.						
8. Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.						
9. Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento.						
10. Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.						
11. Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos.						
12. Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos.						
13. Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.						
14. Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (ex.: auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NE, nas atividades da escola.						
15. Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NE, nas atividades da escola.						
16. Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola.						
17. Consigo colaborar com outros profissionais [...], no planeamento de atividades educativas, para alunos com NE.						
18. Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com inclusão de alunos com NE.						