



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

**A relação da Experiência Profissional e a perceção
de autoeficácia docente para a Educação Inclusiva
de Alunos Estrangeiros**

Artur Jorge Braziela Ferreira

Dissertação submetida como requisito parcial para
aquisição de grau de Mestre em Administração
Escolar

Orientadora:

Doutora Dulce Sofia Mendonça Martins, Investigadora
Associada, Iscte - Instituto Universitário de
Lisboa

Novembro, 2020

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

**A relação da Experiência Profissional e a percepção
de autoeficácia docente para a Educação Inclusiva
de Alunos Estrangeiros**

Artur Jorge Braziela Ferreira

Dissertação submetida como requisito parcial para
aquisição de grau de Mestre em Administração
Escolar

Orientadora:

Doutora Dulce Sofia Mendonça Martins, Investigadora
Associada, Iscte - Instituto Universitário de
Lisboa

Novembro, 2020

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

Agradecimentos

A realização da presente dissertação, como requisito parcial para aquisição de grau de mestre em administração escolar, só foi possível com o apoio e suporte de pilares muito sólidos, de diferentes quadrantes, que nunca me deixaram desanimar ou relaxar perante o objetivo pretendido. Desta forma, mesmo correndo o risco de me esquecer de alguém, destacarei aqueles e aquelas que, de uma forma ou de outra, contribuíram decisivamente para o concretizar deste objetivo.

Assim, começo por enaltecer o papel discreto, mas fundamental, que os meus pais tiveram não só neste momento do meu percurso académico, mas em toda a formação profissional que venho adquirindo. Apesar de já não estarem entre nós, acredito que estarão muito orgulhosos.

À minha filha, Maria Clara, um agradecimento em forma de desculpa, por, muitas vezes, não ter podido estar presente em momentos importantes da sua vida e, acima de tudo, apesar de ter apenas 8 anos, entender a vida profissional do pai. Agradecer também à sua mãe, Carla Correia, que mostrou sempre disponibilidade para ajudar e colmatar, de forma exímia, as minhas falhas paternas.

À Ana Carla Moreira, quase sempre, o meu “Muro das Lamentações”, parceira incontornável de toda esta caminhada e de algumas frustrações com que me fui deparando. Nos momentos mais difíceis, quando sobressaía todo o meu mau-feito, fruto também de cansaço extremo, aguentou firme e (quase) nunca me deixou desamparado. Apesar de ser dotada de uma paciência assinalável, às vezes, não há quem me aguarde! Obrigado por continuares a meu lado e não desistires de me fazer sorrir.

A todos os meus amigos, de forma particular àqueles que são família de coração e que têm plena consciência da importância que têm na minha vida, sou-vos grato por tudo aquilo que representam para mim. Não posso deixar de particularizar o meu querido mano Renato Cunha (agora com a companhia das minhas lindas, afilhada e sobrinha, Sara e Maria Francisca, respetivamente), talvez, o principal responsável pelos meus feitos a nível profissional e de todo o meu trajeto académico. Sem o seu impulso decisivo, por volta do ano 2000, nada disto seria possível. OBRIGADO!

Ao Ricardo Mota, um irmão para a vida, talvez aquele amigo que percebe melhor, o humor sarcástico que me caracteriza!

Ao Fernando, à Elsa e ao Afonso, que estão sempre lá quando o amigo precisa, independentemente, das razões que me possam ou não assistir. A família que me acolheu em Lisboa.

Aos docentes que diariamente trabalham comigo, em especial, à Oriana, à Ana Paula e à Manuela, pelo espírito colaborativo que têm demonstrado, comprovando que fiz a escolha certa, quando as convidei para trabalharem comigo.

À Andrea Teixeira, pelo apoio técnico e informático, tão valioso!

À doutora Isabel do Vale, pelos sábios esclarecimentos.

À doutora Dulce Martins, minha orientadora, por nunca ter deixado de estar presente quando precisei e, acima de tudo, pelos ensinamentos que me foi transmitindo ao longo da dissertação.

Como pessoa de Fé, a Deus, por me ter dado a inteligência, a força e a coragem, em todos os momentos em que pensei desistir.

À Instituição Universitária que me acolheu, o ISCTE, por me ter dado a hipótese de desenvolver as minhas competências profissionais, mas também, por me ter permitido conhecer e partilhar com pessoas fantásticas, quer alunos, quer professores.

A todo o corpo docente que aceitou participar neste estudo.

A todos aqueles que, fruto do cansaço, me esqueci de referir, mas que sabem, de viva voz, a importância que têm na minha vida.

Um grande BEM-HAJAM!!!

Resumo

Este estudo pretende compreender a importância da experiência profissional docente na abordagem à Educação Inclusiva, e de que forma algumas variáveis associadas a essa experiência profissional (idade, sexo, anos de serviço, experiência profissional em educação inclusiva e grupo de recrutamento / área disciplinar) se relacionam positivamente com a percepção de autoeficácia docente, nomeadamente, no trabalho com alunos estrangeiros. Neste estudo participaram 247 professores da Região da Grande Lisboa, com idades compreendidas entre os 25 e os 67 anos, sendo 188 do sexo feminino e 59 do sexo masculino, que responderam a um questionário constituído pela escala “Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP), abordando quatro dimensões: (a) Eficácia na gestão dos comportamentos; (b) Eficácia na utilização de estratégias inclusivas; (c) Eficácia no trabalho com alunos estrangeiros; e (d) Eficácia na colaboração com a comunidade. É de salientar que é a primeira vez que esta escala foi aplicada numa amostra da população portuguesa, de docentes do ensino pré-escolar, básico e secundário.

A escala TEIP adaptada revelou-se adequada ao estudo. Apesar de a literatura indicar que a experiência profissional e algumas variáveis a ela associadas, tais como, a formação e experiência em educação inclusiva, a idade, o sexo e o grupo disciplinar, influenciem positivamente na percepção de autoeficácia docente, os resultados não são estatisticamente significativos nesse âmbito. Contudo, os resultados apresentam correlações significativas, ao nível dos processos que fundamentam as valências da educação inclusiva e que poderão ser utilizadas para melhorar o processo formativo docente, assim como, servir de base para estudos futuros nesse âmbito.

Palavras-chave: Percepção de autoeficácia docente, alunos estrangeiros, experiência profissional, educação inclusiva, flexibilidade curricular.

Abstract

This study aims to understand the importance of teaching experience in the Inclusive Education approach, and how some variables are connected to that professional experience (age, sex, Inclusive Education experience, years of service and groups/curricular subject areas) are positively related to the perception of teacher self-efficacy, namely when working with foreign students. The sample of 247 teachers, aged between 25 and 67 years working in the metropolitan Lisbon area participated in this inquiry - 188 female and 59 male individuals fill the inquiry composed by the “Teacher Efficacy for inclusive Practices” scale (TEIP), addressing 4 topics: a) efficacy in behavior management; b) efficacy in using inclusive strategies; c) efficacy in working with foreign students and d) efficacy in collaboration with community. It should be noted that this is the first time that this scale have been applied to a sample of Portuguese teachers in pre-school, low secondary and secondary education.

The adapted TEIP scale proved to be suitable for this study. Although the literature indicates professional experience and some related variable, such as training and experience in Inclusive Education, age, gender and subject group, to positively influence the perception of teacher self-efficacy, the statistics results of this sample are not significant in this scope. However, the results do represent interesting significant correlations, at the level of the processes that underlie the valences of inclusive education and that can be used to improve the teacher training process, as well as serve as a basis for future studies in this area.

Keywords: teacher self-efficiency; foreign students; professional experience; inclusive education; Curricular flexibility

Índice Geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral.....	vi
Índice de quadros e figuras	vii
Glossário de siglas.....	viii
Introdução	1
CAPÍTULO 1	4
Enquadramento Teórico.....	4
1.1. Experiência profissional docente.....	4
1.2. Perceção de autoeficácia	9
1.2.1 Autoeficácia dos professores.....	10
1.3. Educação Inclusiva	14
1.3.1 O papel dos professores na Educação Inclusiva	15
CAPÍTULO 2	20
Método.....	20
2.1. Amostra.....	20
2.2. Instrumentos	23
Procedimento	24
CAPÍTULO 3	25
Resultados	25
3.1. Análise fatorial exploratória da escala TEIP.....	25
3.2. Análise Descritiva.....	26
3.3. Análise de correlações das variáveis em estudo.....	29
CAPÍTULO 4	31
Discussão dos resultados	31
CAPÍTULO 5	34
Conclusões	34
Limitações e implicações futuras	34
Fontes.....	35
Referências Bibliográficas	36
Anexos	44
Anexo A.....	44
Anexo B	45
Anexo C	47
Anexo D	61

Índice de quadros e figuras

Figura 1 – Participação no desenvolvimento profissional e necessidades de formação dos professores (Talis, 2018) -----	2
Figura 1.1 – Índice de autoeficácia (TALIS, 2018, p.26) -----	8
Figura 1.2 – Esquema das relações entre as três partes determinantes na Relação de Causalidade Triádica Recíproca (Adaptado de Bandura, 1986) -----	9
Figura 2.1 – Distribuição da amostra por sexo -----	20
Figura 2.2 – Distribuição da amostra por habilitações académicas -----	21
Figura 2.3 – Distribuição da amostra por tipo de vínculo profissional -----	22
Figura 2.4 – Distribuição da amostra por Nível de ensino lecionado -----	23
Quadro 2.1 – Valor do α de Cronbach dos fatores extraídos da escala Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) -----	24
Figura 3.1 – Teste de Scree Plot para extração dos fatores da escala -----	25
Quadro 3.1 – Composição dos fatores após análise fatorial – Rotação Ortogonal Varimax --	26
Quadro 3.2 – Estatística descritiva dos itens da escala -----	27
Quadro 3.3 – Estatística descritiva das variáveis do estudo -----	28
Quadro 3.4 – Coeficientes de correlação das variáveis em estudo -----	29

Glossário de siglas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

DP – Desenvolvimento Profissional

EE – Educação Especial

EPD – Experiência Profissional Docente

Eurostat – Serviço de Estatística da União Europeia

IBM – International Business Machines

ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

KMO – Kaiser-Meyer-Olkin

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

PAE – Perceção de Autoeficácia

QA – Quadro de Agrupamento

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TALIS – Teacher and Learning International Survey

TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practices

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O recente fenómeno migratório que Portugal atravessa, com um fluxo de chegadas de estudantes dos mais variados pontos do Globo, constitui-se como um desafio que as escolas têm de enfrentar. O carácter interativo do fenómeno migratório e da globalização, que marcou grande parte do final do século XX, fomentou o contacto de pessoas de diferentes culturas e lugares.

As escolas portuguesas constituem-se, cada vez mais, como ambientes multiculturais, que devem promover ações de âmbito intercultural, que promovam a boa interação entre pares, de onde não sobressaia nenhuma cultura em particular, mas onde todas possam aprender e interagir. “O que se observa depende da forma como se observa e ninguém tem o monopólio da verdade” (Philips, 1996). Contudo, paralelamente a isto, a barreira linguística torna-se um entrave no desenvolvimento das aprendizagens pretendidas e aparece a urgência de se desenvolverem mecanismos e estratégias para minimizar esta problemática. Desta forma, a aprendizagem da Língua do país de acolhimento é essencial para a integração e o sucesso que se pretende, nomeadamente, ao nível das aquisições sociais, mas principalmente no que diz respeito às aprendizagens escolares com que estes alunos são confrontados no país de destino. “A nível individual, as capacidades no domínio da Língua são consideradas um determinante crucial para a integração socioeconómica dos migrantes nos países de acolhimento” (Carliner, 1981). “...uma baixa proficiência linguística pode funcionar como um sinal de “estrangeiro”, facilitando a discriminação e a diferenciação (Esser, 2006).

Ensinar num ambiente multicultural é uma das necessidades mais urgentes no desenvolvimento profissional dos professores. Entre 2013 e 2018 houve um aumento global na partilha da necessidade dos professores trabalharem em ambientes multiculturais. Neste sentido e de acordo com a Figura 1, cerca de um terço dos professores não se sentem capazes de “abraçar” os desafios das salas multiculturais (OCDE, TALIS, 2018).



Figura 1 – Participação no desenvolvimento profissional e necessidades de formação dos professores (TALIS, 2018)

Assim, a introdução dos Decreto-Lei 54/2018 e Decreto-Lei 55/2018, ambos de 6 de julho, configuram-se como excelentes ferramentas para a introdução de verdadeiras políticas de inclusão e mudanças do paradigma no Sistema Educativo Português.

O Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, prevê o direito de cada aluno a uma educação inclusiva, que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades. Prevê um projeto educativo comum e plural que atinja maiores níveis de coesão social. Este compromisso com a educação inclusiva vem responder às pretensões da Unesco (2009), onde Ainscow afirma que o objetivo da educação inclusiva é eliminar a exclusão social, que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, género e competências. Estas premissas também se encontram nos objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU. Este Decreto-Lei reforça a autonomia das escolas, onde cada uma deve identificar as barreiras à aprendizagem de cada aluno, apostando na diversidade de estratégias, no sentido de potencializar as capacidades de todos e de cada um.

O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, chamado de “gémeo” do anterior, visto não só ter sido publicado no mesmo dia mas, acima de tudo, porque complementa todas as diretrizes do Decreto-Lei 54/2018, vem estabelecer a autonomia e flexibilidade curricular, que permitirá que os dois entronquem num objetivo comum: *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. É neste enquadramento que se desafiam as escolas, dando-lhes maior autonomia,

a desenvolver trabalho interdisciplinar, diversificar procedimentos e instrumentos de avaliação, a capacidade de pesquisa, entre outros, no sentido que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente, de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no referido Perfil. Para isto, as principais decisões pedagógicas e curriculares têm de ser tomadas pelas escolas e pelos professores, sempre em diálogo com a família e comunidade.

Sendo Decretos-Lei relativamente recentes e sem grandes estudos de impacto associados, parece-nos bem começar pelo estudo da perceção de autoeficácia docente, para a Educação Inclusiva dos alunos estrangeiros, e de que forma podemos ultrapassar as barreiras e obstáculos que eles trazem consigo, mas também maximizar todas as mais-valias sociais e culturais que trazem na “bagagem”. A escola deve ser um pilar inabalável na integração dos jovens migrantes que chegam ao nosso país, não só através do ensino da Língua, mas sobretudo pela majoração que a interculturalidade deve possuir no seio das nossas comunidades educativas.

A literatura é mais ou menos unânime em referir que a experiência profissional é muito importante para que os professores e as professoras se sintam capazes e eficazes quando confrontadas com esta situação. “A experiência profissional é o pilar da preparação dos professores” (Valência et al, 2009, p.304). Por outro lado, cada vez mais a formação de professores confere aos mesmos, neste âmbito, valências que, apesar de inexperientes, lhes permitem encarar estes desafios com naturalidade. Neste sentido, os docentes tendem a sentir-se mais eficazes no desenvolvimento das suas práticas profissionais, à medida que vão também adquirindo experiência com os métodos e habilidades com que interagem com os seus alunos.

Assim, pretende-se com este estudo, perceber de que forma a experiência profissional se relaciona com a perceção de autoeficácia docente para a Educação Inclusiva, nomeadamente, de alunos estrangeiros e identificar quais as variáveis da experiência profissional (idade, sexo, formação em educação inclusiva, experiência profissional em educação inclusiva, anos de serviço e área disciplinar) se relacionam positivamente com a perceção de autoeficácia docente (PAE).

CAPÍTULO 1

Enquadramento Teórico

1.1. Experiência profissional docente

Os crescentes desafios educativos que a profissão docente tem enfrentado, nomeadamente, aqueles relacionados com a cada vez mais exigente prática profissional, colocam a importância do desenvolvimento profissional, desde a formação inicial e contínua, no topo da sua ação. O professor, verdadeiro produtor de saberes é constantemente “posto à prova” com a constante heterogeneidade da matéria - prima com que trabalha, os seus alunos.

A experiência profissional docente (EPD) continua a ser um desafio no estudo das envolências do ensino e de quem ensina, marcado por discursos de regulação e prestação de resultados. Contudo, não existem grandes dúvidas que a EPD continua a ser vista como uma componente crucial dos programas da formação inicial de professores, quer por professores mais novos, quer por professores mais experientes (Bullock & Russel, 2010; Darling-Hammond, 2006). A EPD é grandemente aceite como um dos principais fatores na construção dos saberes dos professores. É no desenvolvimento da sua atividade profissional que esses saberes são consolidados, nomeadamente, aqueles vivenciados no quotidiano. “...A mudança na prática docente não pode ser julgada por atividades descontextualizadas, pois existem elementos visíveis e invisíveis que são responsáveis pela ação do professor em sala de aula”. (Tozetto, 2010).

A literatura (e.g.,Curtis, 2019) tem evidenciado que os saberes da experiência fundamentam a prática docente, pois dão-lhe bases para uma plano de ação e atuação mais seguro, em consonância com o passar do tempo, o que torna mais fácil os objetivos a atingir. Mais, a experiência profissional prepara os professores e professoras para o trabalho a desenvolver e capacita-os com ferramentas que serão fundamentais no desenvolvimento do processo educativo e na implementação das políticas educativas pretendidas. “Os saberes da experiência fundamentam a prática docente e, por meio deles, os profissionais se formam.” (Tozetto, 2011).

Os professores, em início de carreira, são preparados, através duma pré-experiência profissional, numa mistura entre a teoria e a prática, guiados por outros professores mais experientes, numa lógica de hierarquia clínica de trabalho supervisionado. A este propósito (Zeichner, 1983) refere-se como uma abordagem comportamental, onde se pretende o desenvolvimento de técnicas de ensino específicas. Refere, ainda, que este modelo tradicional seria a forma ideal dos professores mais experientes, transmitirem os seus saberes aos

professores mais novos e em início de carreira. Esta forma de ensino permitiria que os professores menos experientes melhorassem os ensinamentos que lhe eram transmitidos (Le Cornu & Ewing, 2008).

Nas últimas duas décadas, muito se tem discutido acerca da eficácia da abordagem mais tradicional no desenvolvimento de competências pedagógicas e da experiência profissional nos docentes menos experientes, ou em processo de formação inicial. (Allen, 2009; Allen & Wright, 2014). Da mesma forma que aprender e ensinar evoluíram para conhecer os desafios do século XXI, também existiram aproximações para a forma como os professores ensinam e implementam a sua experiência profissional (Darling-Hammond, 2006). Tendo em conta a necessidade diagnosticada de alteração das abordagens tradicionais, os autores Le Cornu e Ewing (2008) começaram a promover e a estruturar uma forma de evoluir para outras estratégias, identificando três orientações de experiência profissional: (a) tradicional, focado nas teorias aprendidas na universidade e em técnicas específicas de ensino; (b) refletivo, focado nas tomadas de decisão e nas oportunidades para refletir nas práticas, numa perspetiva de aprendizagem construtivista; (c) aprendizagem em comunidade, sustentada numa visão construtivista, onde o foco é a aprendizagem colaborativa e a troca de experiências. Estes novos modelos resultam na reconceptualização do modelo tradicional e orienta-se agora para um modelo de aprendizagem em exercício da profissão docente e no local de trabalho. É também notório que, ao longo das últimas décadas, muito se tem debatido acerca das políticas educativas envolvendo a EPD, em particular questionando-se o que é que funciona e o porquê e as suas implicações. Rosie Le Cornu (2015) faz uma extensa revisão bibliográfica sobre o tema desde a década de 90 até praticamente aos dias de Hoje. A este propósito, nos anos 90, os “aspirantes” à profissão docente iam às escolas para aprenderem com professores mais experientes, as suas técnicas e habilidades de ensino. A ênfase era claramente a modelagem, isto é, ensinar a maneira de ensinar, face a redundância, ao invés do foco ser a sua aprendizagem. Assim, nessa década, o objetivo foi reinventar a maneira de ensinar os novos profissionais do ensino. A prática é reconhecida como um sítio de aprendizagem e as pesquisas tendem agora a focar-se em termos do que foi aprendido e como foi aprendido (Cochran-Smith, 1991, p.282), pelo que, para o efeito, o aparecimento de práticas reflexivas torna-se uma prioridade (Le Cornu & Ewing, 2008; Zeichner, 1990). Na década seguinte, em pleno século XXI, salienta-se o pensamento construtivista no ensino ou formação e no desenvolvimento profissional dos professores, colocando as escolas como comunidades de aprendizagem, onde prevalece o trabalho colaborativo. Vários estudos educativos salientam os benefícios da abordagem e pensamento construtivista, ao mesmo tempo que salientam

também a dificuldade em implementá-la. Contudo, existe unanimidade nas vantagens que esta representa quando implementada em diferentes comunidades educativas (e.g., Carrie Lijuan Wang & Amy S. Ha, 2013). Com o fenómeno da globalização e com a diversidade social, a comunicação e a colaboração assumem um papel fundamental, onde os atores educativos são constantemente testados e forçados a desempenhar diferentes papéis e a desenvolver novos métodos de ensino. Nesta abordagem construtivista, o aluno é colocado no centro de aprendizagem e colocado perante um cenário de aprendizagem guiada. As investigações de Pelech e Pieper, (2010) e Sengupta e Enyedy, (2015), revelam que os estudantes, neste tipo de abordagem, sentem-se muito mais confiantes e otimistas acerca das suas aprendizagens, são mais participativos e ativos no tratamento de questões e dados, sendo mais ativos a questionar os colegas e a relacionar os resultados com experiências anteriores. O que é preciso na educação, segundo Cochran-Smith (2003), não são estratégias genéricas para ensinar, mas maneiras genéricas para professores e educadores, os experientes e os menos experientes, trabalharem de forma colaborativa. É nesta altura que se começa a substituir, o termo “prática”, por experiência profissional (Ramsey, 2000). Esta década marca o desenvolvimento de abordagens alternativas para estruturar e aprovar o currículo da formação de professores e melhorar a sua coerência (e.g., Bullough, & Draper, 2004; Korthagen et al, 2006). Na década seguinte, concretamente de 2010 em diante, continua a existir uma abordagem cada vez mais focada na experiência profissional, como resultado de práticas colaborativas, com reportes da literatura em estágios partilhados, tutorias e partilha de práticas online (Dang, 2013; Orland-Barak & Hasin, 2010).

De acordo com Zeichner (2010), um dos desenvolvimentos mais significativo desta altura é o trabalho colaborativo entre os professores das escolas e os docentes das universidades. Numa altura em que as instituições estão sob forte escrutínio é interessante e encorajador verificar, diferentes académicos a trabalharem juntos, com o intuito de se alcançarem aprendizagens profissionais mútuas para todos os envolvidos, em diferentes locais de prática profissional. As descobertas do Teacher and Learning International Survey (TALIS), em 2018, reforçam a importância do sentido colegial no desenvolvimento de trabalho colaborativo. Alguns estudos reforçam que os professores que trabalham em escolas que fomentam ambientes colaborativos e se deixam envolver e abranger pelo mesmo, tendem a desenvolver mais vezes colaboração profissional (e.g., Chan & Pang, 2006). Docentes que trabalham com um alto nível de autonomia profissional e numa cultura colaborativa, revelam depois grande dinamismo e eficácia ao nível das lideranças intermédias, na participação ativa na vida da escola e isso repercute-se grandemente no desenvolvimento da sua profissão. Os

professores e as professoras que trabalham em colaboração partilham conhecimento, refletem sobre as suas práticas de ensino, apoiam e recebem feedback dos colegas e desenvolvem métodos de ensino (De Jong et al, 2019).

O Desenvolvimento Profissional (DP) pode melhorar a qualidade docente e desenvolver a capacidade académica dos estudantes (Yoon et al, 2007), o qual pode ser visto com um formato de aprendizagem especialmente desenhado para professores. O DP assente em formas de trabalho colaborativo afeta os professores não só no que diz respeito à prática profissional, mas também em construtos psicológicos, como satisfação geral, confiança e autoeficácia (TALIS, 2013), pois, o DP oferece aos professores oportunidades de aprendizagem partilhadas, para além daquelas que acham possível (Darling-Hammond et al, 2002). A satisfação profissional é maior quando os professores recebem suporte para o seu crescimento profissional e isso faz com que as escolas sejam espaços atrativos onde o DP pode prosperar (TALIS, 2018). O DP deve ter como ênfase a coerência e ajudar os professores a fazer mudanças substanciais nas suas práticas em sala de aula (Grierson & Wolshyn, 2013). Os professores mudam porque refletem sobre as suas próprias pedagogias e práticas e relação com os alunos (Desimone, 2009). Estas dinâmicas reflexivas e de partilha permitem que professores, com interesses e preocupações comuns, reflitam através de práticas de feedback, sendo este último um dos fatores mais explicativos da aprendizagem e do DP (Hattie, 2009) que envolve aprendizagem coletiva e gera mais conversação (Ericksson et al, 2005). O feedback deve ser entendido como uma construção diferenciada e diversificada, que tem também efeitos diferenciados nas aprendizagens dos alunos, sendo que, quanto mais diversificada for a informação recolhida no feedback, mais poderoso e valioso ele se torna, no sentido de criar valor numa determinada área de aprendizagem (Wisniewskiv et al, 2020).

Para que o DP se efetive e se torne visível no desenvolvimento das diferentes políticas educativas, é necessário que o mesmo seja contínuo, releve os feedbacks e as práticas educativas e, acima de tudo, haja tempo para se fazer uma monitorização eficaz. Os programas bem-sucedidos são aqueles que envolvem os professores em atividades de aprendizagem semelhantes àsquelas que desenvolvem com os seus alunos (TALIS, 2018). De acordo com o mesmo estudo, a maioria dos professores (82%) que participaram neste inquérito, assumem que as atividades relacionadas com o seu DP têm impacto nas suas práticas de ensino, nomeadamente, as que envolvem trabalho colaborativo. Contudo, apenas 44% dos inquiridos participam em ações formativas que se baseiam neste tipo de interação. De qualquer forma e corroborado com estudos anteriores (e.g., TALIS, 2013), os docentes

que participam mais ativamente nas atividades da escola, são aqueles que apresentem níveis mais elevados de autoeficácia e satisfação profissional.

Os níveis de autoeficácia estão diretamente relacionados com a forma como os professores colaboram entre si. Os diferentes ciclos do TALIS indicam que, quanto mais os professores têm este tipo de abordagem no ensino, nomeadamente, observação dos seus pares em ambiente de sala de aula e discutem, em conjunto, as suas práticas, mais se sentem eficazes no desenvolvimento da sua prática profissional.

	* Countries/economies with a positive association between the predictor and self-efficacy • Countries/economies with no statistically significant association between the predictor and self-efficacy - Countries/economies with a negative association between the predictor and self-efficacy								
	Index of self-efficacy								
	Dependent on:								
	Teacher characteristics: years of experience as a teacher ¹	Index of classroom disciplinary climate ²	Took part in any induction activities at current school ³	Induction activities at current school included team teaching with experienced teachers ⁴	Professional development activities in the 12 months prior to the survey did have a positive impact on teaching practice ⁵	Index of workplace well-being and stress ⁶	Fixed-term contract: less than or one school year ^{7, 8}	Index of professional collaboration ⁹	Index of target class autonomy ⁹
	Vol I, Chapter 2	Vol I, Chapter 3	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 5	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 3	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 5
Malta	+	-		+	+			+	+
Mexico		-	+	+	+	-		+	+
Netherlands	+	-	+		+	-	w	+	+
New Zealand	+	-		+	+			+	+
Norway	+	-				-	-	+	+
Portugal		-	+		+	-		+	+
Romania	+	-	+	+	+	-	-	+	+
Russia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi Arabia		-	+	+	+	-	c	+	+
Shanghai (China)		-	+	+	+	-		+	+
Singapore	+	-		+		-		+	+
Slovak Republic	+	-		+	+	-		+	+
Slovenia		-			+	-		+	+
South Africa		-		+	+	-		+	+
Spain	+	-	+	+	+	-		+	+
Sweden	+	-		+	+	-	-	+	+
Turkey		-		+	+	-		+	+
United Arab Emirates	+	-	+	+	+	-		+	+
United States		a		+		-		+	+
Viet Nam		c	+	+		-	-	+	+
OECD average-31	+	-	+	+	+	-	-	+	+
OECD average-30	m	m	m	m	m	m	m	m	m
No. of education systems with a positive significant relationship	29	0	25	35	33	0	0	46	47
No. of education systems with a negative significant relationship	0	45	0	0	0	42	15	0	0

Figura 1.1 – Índice de autoeficácia (TALIS, 2018, p.26)

A figura acima pretende realçar, segundo os dados do TALIS (2018), as variáveis que influenciam positivamente e negativamente o preditor de autoeficácia. Neste caso específico, pretende-se realçar o caso português e as variáveis que foram estudadas. Assim, percebe-se

que o clima de sala de aula e o índice de bem-estar e stress influenciam negativamente esta relação. Por outro lado, a participação nas atividades de indução da escola, a experiência positiva em práticas de ensino anteriores, o trabalho colaborativo e a autonomia dos estudantes, demonstraram ter influência positiva.

1.2. Percepção de autoeficácia

A autoeficácia é tida com um processo que regula o conhecimento em cada indivíduo, através de processos internos e reações de autoavaliação, para com o próprio conhecimento. Este conceito surge ancorado na Teoria de Aprendizagem Social (Bandura, 1977) e mais tarde na Teoria de Social Cognitiva (Bandura, 1986).

Desta forma, a Teoria Social Cognitiva refuta que apenas fatores externos e ambientais influenciam o comportamento humano. O funcionamento humano é explicado num Modelo de Causalidade Triádica recíproca, onde o conhecimento, fatores cognitivos e pessoais e fatores ambientais, que operam como determinantes de interação um do outro (Bandura, 1986).

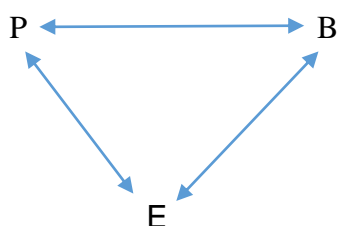


Figura 1.2 – Esquema das relações entre as três partes determinantes na Relação de Causalidade Triádica Recíproca (Adaptado de Bandura, 1986)

É de realçar que a influência entre estes fatores não é constante nem igual entre os três. Devido à multiplicidade de influências em interação, o mesmo fator pode fazer parte de diferentes combinações que têm diferentes efeitos. Fatores particulares estão, portanto, associados a efeitos prováveis e não inevitáveis (Bandura, 1986). Bandura tem desenvolvido o referencial teórico de um mecanismo que se revelou de alto poder explanatório de sucessos e fracassos, particularmente relevantes em contexto escolar. Trata-se do conceito de autoeficácia, que é uma crença, percepção ou expectativa das pessoas. A percepção de autoeficácia é um julgamento sobre a capacidade de cada um executar ou atingir um certo nível de “performance” (Bandura, 1986). Portanto, é uma variável psicológica que vai além dos conhecimentos específicos, das competências ou experiências anteriores de cada um, cuja influência sobre o comportamento não pode ser minimizada. A relevância das crenças de

autoeficácia é tão mais importante, pois, não depende exclusivamente do conhecimento e competência de cada indivíduo, mas sim, em paralelo, com a confiança na utilização dos mesmos (Bandura, 1997). Ainda segundo Bandura (1997), a percepção de autoeficácia está relacionada não com o número de aptidões que determinado indivíduo tem, mas sim com o que ele acredita fazer com o que se tem em determinadas circunstâncias. É a crença que cada indivíduo tem sobre a capacidade de fazer algo, sendo determinante para compreender as escolhas que cada pessoa faz, o esforço que despense nas tarefas, ou mesmo a persistência perante o desafio e a qualidade da sua realização (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2005). Contudo, é importante distinguir autoeficácia de autoconceito. Embora tenham alguns aspetos em comum, o último reveste-se de características mais genéricas que a percepção de autoeficácia, que engloba a visão que o indivíduo tem sobre si próprio, formada pelas experiências das avaliações das pessoas que lhe são próximas (Bandura, 1997). As técnicas de mensuração de autoeficácia devem situar-se perante situações sinalizadas e especificadas, dado que é em relação a elas que a pessoa se julga ou não capaz (Bandura, 1986; Pajares, 1996; Schunk, 1991).

De acordo com Bandura (1997) e Tschannen-Morenet (1998) existem 4 fontes teorizadas de crenças de eficácia, dentro das teorias sociocognitivas: experiências pessoais; experiências indiretas; persuasão social e experiências afetivas. As experiências pessoais resultam do acreditar que se obteve sucesso, no desempenho de uma determinada tarefa; as experiências indiretas ou vicariantes, onde cada indivíduo avalia o seu sucesso com base na observação daqueles que desempenham as mesmas funções que ele; a persuasão social, em que são fundamentais as crenças que os outros têm, relativamente à tarefa a executar e onde a mesma se revela mais eficaz se tiver incentivos exteriores; finalmente as experiências afetivas, onde sentimentos como a ansiedade, a alegria, o orgulho ou o desespero podem influenciar como os indivíduos julgam as suas próprias capacidades.

1.2.1 Autoeficácia dos professores

As crenças de autoeficácia dos professores encontram-se entre as mais estudadas e fazem parte de um conjunto de outras crenças, que influenciam de uma forma determinante o que e como um indivíduo percebe, compreende, aprende e realiza (Kagan & Pajares, 1992). Neste contexto, o conceito de autoeficácia aplica-se a alunos e professores, sendo que os últimos, através do exercício da sua profissão, dos desafios, dos comportamentos e das suas práticas, podem influenciar ou ser influenciados pela sua percepção de autoeficácia.

Estudos relevantes (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Van Uden et al, 2014; Troesch & Bauer, 2017) demonstram que professores com um nível alto de percepção de autoeficácia, apresentam maior grau de satisfação no trabalho, baixos níveis de stress e maior capacidade para lidar com alunos com comportamentos disruptivos (Buric & Moè, 2019).

As crenças dos professores sobre a sua autoeficácia afeta o sucesso dos programas e das atividades a desenvolver. Aqueles com maior nível de autoeficácia são mais persistentes e menos ansiosos quando têm de aplicar novas técnicas de ensino (Dilekli & Tezci, 2015; Li, 2012; Tebbs, 2000). Portanto, se um(a) professor(a) quer ensinar de “mente aberta”, deve ser um bom pensador(a) e um bom modelo para os seus alunos (Tishman & Perkins, 1993). Existência de interação, reciprocidade e interdependência entre os fatores pessoais dos professores e as circunstâncias em que o desempenho da profissão ocorre (Gibbs, 2009). Os professores com níveis mais altos de autoeficácia, com boas competências sociais e emocionais, desenvolvem relações de suporte e incentivo com os seus alunos, gerindo melhor a sua sala (Guo et al, 2010). Apesar das quatro fontes de autoeficácia referidas anteriormente (Bandura, 1997), o mesmo autor refere que as crenças variam dependendo de fatores culturais (Bandura, 2002). A autoeficácia pode mudar de país para país, de cultura para cultura, assim como, dependendo do sexo do indivíduo em algumas disciplinas, onde por exemplo, o masculino é dominante nas áreas que envolvem computadores e matemática (Betz & Hackett, 1983; Post-Kammer & Smith, 1985).

Mais recentemente, a experiência profissional provou ser um preditor muito significativo de autoeficácia, onde professores com dez ou mais anos de ensino, provaram ter um nível mais alto nesse âmbito (Dilekli & Tezci, 2016; Nevgi et al, 2004). Como acontece noutras profissões, não é de estranhar que docentes com maior experiência profissional, se sintam mais confiantes no desenvolvimento das suas atividades em sala de aula, em contraponto com o que acontece com docentes com menos experiência, devido ao “Know-How” acumulado (Yang, 2019).

Resumindo, além das quatro fontes de autoeficácia referidas por Bandura, podemos ainda englobar outras variáveis como o país, a cultura, o sexo, o ramo de ensino e a experiência profissional, que afetam de forma decisiva as crenças de autoeficácia dos professores. Um estudo do TALIS, em 2018, verificou que os professores apresentavam níveis mais altos de autoeficácia quando eram do sexo masculino, quando tinham mais experiência profissional, quando estruturavam as atividades desenvolvidas em sala de aula e orientadas para os alunos e valorizavam a performance dos mesmos. Este estudo internacional demonstra que a autoeficácia dos professores está relacionada com a maneira como os professores colaboram

uns com os outros. A autoeficácia está presente, de forma mais evidente, quando existe trabalho colaborativo e interdependente, como juntar professores na mesma sala, através de observação de aulas entre pares, num ambiente de aprendizagem colaborativo e profissional. Quanto mais os docentes trabalharem colaborativamente, mais se sentem e percebem como mais eficazes e eficientes.

Assim, ensinar em salas multiculturais ou multilingues é uma das áreas em que os professores devem melhorar a sua autoeficácia. Segundo a OCDE, (TALIS, 2018), entre 2013 e 2018, há um interesse global em implementar e partilhar com os professores, a necessidade para ensinar em ambientes multiculturais.

Atualmente há uma enorme preocupação em estudar a percepção de autoeficácia dos professores perante a Educação Inclusiva, que exige mudanças profundas na Escola para promoção de uma verdadeira cultura inclusiva (Dias, 2017). Contudo, para que esta preocupação se efetive na prática pedagógica, é necessário que os docentes invistam nela, nomeadamente, na utilização de práticas verificadas empiricamente, que demonstraram melhores resultados (Dias, 2017).

Curcic (2009) aponta quatro tópicos emergentes: as preocupações com os resultados dos alunos em contexto inclusivo; a relação entre as crenças e as práticas inclusivas dos professores; as filosofias e as práticas nas escolas inclusivas e a relação entre inclusão e exclusão. Apesar dos avanços em termos de legislação, nomeadamente em Portugal, existe ainda uma distância assinalável entre o que se pretende e o que é feito. Neste sentido, o papel dos professores, atores fundamentais, é aquele que tem uma maior influência de poder contribuir para a mudança de atitudes e para uma verdadeira implementação da Escola Inclusiva. A formação de professores para a educação inclusiva é a componente mais importante para a implementação da mesma (Hargreaves, 1997). Além deste fator, a relação com a comunidade, particularmente com a família, é essencial para os objetivos a atingir, nomeadamente, através da partilha de experiências e saberes de todos os envolvidos (Roldão, 2007).

Para que o acompanhamento se faça, tendo como referência o conhecimento da especificidade de cada aluno, é essencial o trabalho colaborativo entre todas as partes envolvidas (alunos, professores, técnicos, encarregados de educação...). Importa criar um clima em que todos possam conhecer, criar, comunicar e partilhar as suas competências e experiências, para construir atividades promotoras de desenvolvimento integral (Conderman, 2011; Sileo, 2011; Giangreco et al, 1995).

Ora, tendo em conta o referido acima, é importante perceber como os professores se sentem capazes e autoeficazes para a implementação de práticas inclusivas que, tal como refere Bandura (1997), é um dos mais fortes preditores do comportamento humano. Contudo, no âmbito da Educação Inclusiva, são ainda escassos os estudos realizados, apesar dos esforços de Sharma et al (2012), que têm aprofundado o estudo da percepção de autoeficácia dos professores em modelos e contextos inclusivos, com base na comparação entre países diversos. Desses estudos, ressaltam-se três fatores essenciais: (a) eficácia na utilização de práticas pedagógicas inclusivas; (b) eficácia na colaboração com os restantes docentes, técnicos e família e (c) eficácia em lidar com comportamentos desadequados. Importa, em seguida, compreender em que consiste a Educação Inclusiva e as atitudes dos professores face à mesma, sendo o propósito consequente de se perceber o impacto desta abordagem na aprendizagem dos alunos.

Muitas investigações têm abordado aspetos relacionados com a aceitação e tolerância, perante a diversidade educativa e a forma como se devem ajustar estas abordagens, no sentido de se afastarem de atitudes menos positivas e/ou discriminatórias. Assim, interessa sobretudo entender como professores e agentes do ato de ensinar, o processo de mediação entre o que ensina e o que se aprende. A intervenção do professor é assim a de um intermediário e mediador de novos saberes. A forma como o faz depende das suas atitudes e também da metodologia usada. O trabalho do professor em práticas inclusivas, na sala de aula, deve partir da compreensão de como os alunos aprendem e qual a melhor forma de os ensinar. Sendo que, para compreender os processos de ensino e aprendizagem, é preciso levar em conta a relação estabelecida entre o aluno, o professor e o conteúdo da aprendizagem (Marchesi, 2001). Mais do que enunciar uma metodologia certa, interessa refletir sobre a existência de um conjunto de diretrizes que cada professor deve apropriar ao seu perfil de comunicação e atitudes de docência, tendo em consideração cada um dos seus alunos. Assim, a percepção de autoeficácia dos professores para práticas inclusivas na de sala de aula, será apropriada na experimentação de atitudes que contribuam para a apropriação de conhecimentos significativos em todos os alunos, apesar das diferenças entre eles (Kinsella & Senior, 2008). A investigação (e.g., Sharma et al, 2012) mostra que a interação com crianças com necessidades específicas é um preditor para uma atitude positiva de adequabilidade de consequente percepção de autoeficácia dos respetivos docentes. Com efeito, “Quando os professores têm uma abordagem positiva nos pressupostos da educação inclusiva, revelam-se mais abertos a ajustar e mudar a maneira como ensinam, tendo em conta as infundáveis necessidades dos seus alunos” (Mâta & Clipa, 2020).

1.3. Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva tem sido uma preocupação dos sistemas educativos, na última década do presente século XXI, tanto na Europa como nos Estados Unidos da América (e.g., Danforth, 2016). Estudos indicam que este problema não é apenas das escolas de educação especial, mas deve ser um tema abrangente de todas as instituições de ensino (e.g., Ferguson, 2008). Este pensamento vem nos pressupostos da UNESCO (2008), que defende um conjunto de práticas de aprendizagem, que maximizem o potencial de todos os estudantes.

A literatura aborda que, alunos com sobredotação, aprendem melhor e têm uma melhor interação social em ambientes inclusivos e o mesmo acontece com os alunos que não apresentam capacidades cognitivas tão elevadas (Timmons & Wagner, 2008). A investigação tem demonstrado que a prática de Educação Inclusiva proporciona um melhor ambiente educativo e maiores benefícios a todos os alunos, não existindo efeitos adversos na integração de alunos com diferentes necessidades, nas salas de aula (e.g., Kalambouka et al, 2007). As crianças integradas em ambientes altamente inclusivos têm melhor saúde, aproveitam mais a escola, progridem mais rapidamente nos estudos e interagem de maneira mais positiva com colegas, em comparação com estudantes educados em ambientes minimamente inclusivos (Timmons & Wagner, 2008).

Um dos principais fundamentos da Educação Inclusiva é deixar para trás a terminologia “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) e passar a centrar-se na diversidade escolar, que engloba todos os fatores já atrás descritos, que caracterizam mas não excluem nenhum aluno do processo educativo. A construção de uma escola inclusiva, implica um processo de melhoria e de desenvolvimento contínuo da mesma, para responder à diversidade da sua população escolar, assente na gestão estratégica, na responsabilização, na sustentabilidade, na cooperação, no envolvimento ativo de todos, na avaliação e monitorização e na formação dos profissionais.

Nos Estados Unidos da América, mais de 50 estudos demonstram que a Educação Inclusiva exige uma total reconstrução do sistema educativo e envolve uma constante monitorização das práticas e dos resultados obtidos, deixando de lado a perspetiva social e centrando-se do ponto de vista da criança (Vrasmas, 2018). Sendo um contexto sociocultural e educativo diferente do Europeu, encontram-se semelhanças neste sentido de necessidade de reestruturação dos contextos educativos e do seu corpo docente e demais agentes educativos. As linhas de atuação para a inclusão vinculam, assim, toda a escola a um processo contínuo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção

multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização e no desenvolvimento contínuo das escolas.

1.3.1 O papel dos professores na Educação Inclusiva

O papel-chave na teoria da implementação da educação inclusiva pertence à prontidão da escola para ensinar todas as crianças, de acordo com as suas necessidades pessoais e características peculiares individuais, adoção de abordagens pedagógicas, organização e planeamento do processo educativo para cada aluno (Loreman, 1999).

Apesar de, com a introdução do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho (Educação Inclusiva) se pretender abandonar as “catalogações” de alunos e professores, a verdade é que, continuam a existir nas escolas, professores do ensino dito regular e professores de Educação Especial (EE).

As escolas, no seu propósito educativo e de emancipação dos seus alunos, devem estar preparadas para garantir a igualdade de acesso a todos os alunos, potencializando todas as suas diferenças e potencialidades. Desta forma, são necessárias duas premissas fundamentais: a disposição e motivação dos docentes para aceitar a diferença e dotar os mesmos dos conhecimentos científicos e pedagógicos para dar esta resposta educativa. É de extrema importância que todos os educadores e professores aceitem a responsabilidade de educar todos os alunos, não obstante a sua problemática (Correia & Cabral, 1999).

Os professores devem focar a sua atuação pedagógica não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na criação de estratégias que permitam uma diferenciação pedagógica, que vá ao encontro a todos os estilos de aprendizagem (Monteiro, 2011). Quando se pensa em educação é implícito que se deve colocar o aluno no centro deste processo. Contudo, qualquer medida de atuação que vise a melhoria das práticas no sistema educativo, deve obviamente pensar no professor e no modo como se espera que ele atue. Do professor, espera-se que assuma múltiplas funções, sendo capaz de contornar desafios e exigências da sociedade, da escola, dos alunos, das famílias e das comunidades (Gonçalves, 2009). Dentro duma dinâmica inclusiva, os professores devem ser um modelo para os alunos, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor, promovendo a interação entre eles, independentemente das suas características individuais.

A mais recente filosofia inclusiva, ou melhor, o novo conceito inerente a ela, traz muitas mudanças à escola. Estas exigirão que os professores do ensino regular e os professores de EE reforcem as partilhas de responsabilidade, como forma de resposta a todos os alunos. Contudo, mais que partilhar responsabilidades, deve existir um trabalho colaborativo entre

pares, sendo as atividades maioritariamente desenvolvidas em ambiente da sala de aula. De acordo com Dias (2013), identificar e partilhar sucessos e insucessos é uma ferramenta essencial que ajuda todos os professores a melhorar a sua prática pedagógica futura.

Bauer e Shea (1999) referem que é imprescindível que os profissionais que trabalham com os alunos conheçam as suas diferenças culturais, valorizem os conhecimentos trazidos para a escola e usem estes mesmos conhecimentos para o processo de ensino-aprendizagem. Todos os professores devem estar preparados para dar resposta a todos os alunos e fornecer-lhes um ambiente inclusivo. Neste sentido, mesmo os professores que não possuem especialização em Educação Inclusiva, devem estar preparados para estabelecer diferenciação pedagógica, adequando as suas estratégias de ensino, de acordo com os alunos que lhe foram atribuídos, na difícil, mas valorosa tarefa de ensinar.

O papel do professor, anterior à introdução do Decreto-Lei nº3/2008, passava apenas por referenciar os alunos para serem encaminhados para o Ensino Especial, o que resultava na exclusão de alguns alunos do sistema de ensino regular. Contudo, com a introdução do decreto acima, já se refere a necessidade de constituição de uma escola inclusiva, com respostas educativas para todos. “...promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (Decreto-Lei nº3/2008 - preâmbulo).

Assim, dota-se o papel do professor do Ensino Regular de uma grande responsabilidade, na educação dos alunos com necessidades educativas especiais, visto que passa a ter um papel preponderante na educação dos mesmos, obviamente com o apoio dos professores de EE.

A propósito da implementação das práticas inclusivas nas escolas, a literatura tem contribuído para clarificar o papel destes professores, salientando as funções e ações que os mesmos devem desenvolver, para a integração e satisfação plena dos alunos com necessidades educativas especiais, agora denominadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. “...toda a criança tem o direito de iniciar o seu percurso escolar na escola da sua residência (...) todos os intervenientes do processo devem proporcionar-lhes condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes” (Correia, 2008).

De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (NEE), o professor do Ensino Regular tem como funções:

- ✓ Assumir a responsabilidade por todos os alunos e compreender as necessidades fundamentais que todos eles têm em comum;

- ✓ Valorizar e assumir o compromisso de responder a uma ampla gama de necessidades;
- ✓ Reconhecer quando os alunos precisam de apoio e organizar o mesmo;
- ✓ Conhecer uma gama de recursos e deter as competências que permitam usá-los;
- ✓ Ter uma atitude positiva face à inovação;
- ✓ Colaborar com os colegas para refletirem sobre as práticas e construírem conhecimento e competências em equipa;
- ✓ Comunicar de forma eficaz com os alunos, pais e colegas.

O professor do ensino regular tem também a função de, independentemente dos normativos em vigor, eliminar barreiras à aprendizagem, que vão surgindo na sua sala de aula. Para isto, deve usar o trabalho colaborativo, a formação e a experiência profissional, para garantir a eficácia e eficiência de todo o processo educativo.

“É fundamental que os professores, de qualquer nível de ensino, acreditem nesta nova modalidade e estejam motivados para a realizar, para que, no terreno, as diretrizes sejam concretizadas” (Jesus, 2000). Esta ideia não diz respeito à nova legislação, nem era possível temporalmente de assim ser, mas adequa-se e respeita o foco que todos os docentes devem ter, para dar resposta aos desafios que diariamente enfrentam. As crenças individuais de cada um não podem interferir com as diretrizes que advêm da Administração Central. Tendo como foco principal o aluno é certo que, independentemente das convicções individuais dos professores, se procura o melhor para que o sucesso educativo das crianças seja sempre o principal propósito. De acordo com Day (2001), os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. De acordo com o novo normativo, Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho (Educação Inclusiva), uma das questões que provoca mais dúvidas e interrogações é o papel que o docente de EE deve agora desempenhar. Não havendo ainda um espaçamento temporal suficiente para se perceber e avaliar o que se pretende, só recorrendo à própria legislação se pode tirar algumas ilações sobre a temática, nomeadamente acerca do papel professor de EE para a implementação da Educação Inclusiva. Desta forma, é importante que se reflita um pouco acerca do papel que esses docentes ocupam agora na Educação Inclusiva, tendo em conta, a opinião daqueles que baseiam os seus conhecimentos nos muitos estudos realizados.

De acordo com a atual legislação, cabe ao professor de EE apoiar os professores do Ensino Regular, na resolução dos problemas que estes sentem no trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou de inclusão. Este deve surgir como agente de formação e fornecedor de meios de forma a facilitar a intervenção (Dias, 2013). Esta recomendação já era veiculada anteriormente.

O anterior Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, já esclarecia que a estes docentes competia fazer a triagem dos alunos que realmente precisavam de NEE, participar no seu processo de avaliação através da elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico, Plano Educativo Individual, Plano de Transição, Relatório Final e lecionar áreas específicas, nomeadamente, relativos à autonomia pessoal e social destes alunos, com atividades de cariz funcional. Assim, em colaboração com os docentes do Ensino Regular, será fundamental que os professores de EE conheçam os currículos e as rotinas comuns na sala de aula e que, conjuntamente com os primeiros, planifiquem e implementem estratégias e atividades destinadas a todos os alunos, particularmente aos alunos com NEE. Quando se encontrarem na sala de aula, devem estar disponíveis para apoiar todos os alunos e para lhe explicitarem qualquer dúvida relacionada com os alunos com NEE (Kronberg, 2003).

Outros autores, como González (2003), defendem que os docentes de EE devem funcionar como elos de ligação entre a escola e a família e restantes agentes educativos, sensibilizando-os para a inclusão, contribuindo assim para os problemas que possam surgir.

De acordo com o acima descrito é necessário que, para fazer este trabalho, sejam recrutados aqueles cientificamente e pedagogicamente melhor preparados, pois vão estar sujeitos a intervenções complexas. O professor de EE só é chamado a colaborar quando o professor do Ensino Regular já não consegue elaborar intervenções que levem ao sucesso escolar do aluno com NEE (Correia e Rodrigues, 1999).

Olhando para o normativo da Educação Inclusiva, percebe-se que se pretende que o professor de EE tenha um papel ativo na Equipa Multidisciplinar, na implementação da Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho), contribuindo para a promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem, tendo em vista o adquirir das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

De acordo com o mesmo normativo o seu papel será relevante nas seguintes áreas:

- ✓ Gestão dos ambientes em sala de aula;
- ✓ Adaptação de recursos e materiais;
- ✓ Constituição de grupos, segundo as suas necessidades e potencialidades;

- ✓ Adequação de metodologias de ensino e de aprendizagem;
- ✓ Avaliação das aprendizagens;
- ✓ Definição de percursos de melhoria de aprendizagens;
- ✓ Trabalho interdisciplinar;
- ✓ Monitorização nas medidas de apoio à aprendizagem.

O trabalho do docente de EE terá sempre duas vertentes: uma respeitante ao trabalho colaborativo com os pares e outra relativa ao apoio direto aos alunos, sempre como forma de complemento ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

A atividade desenvolvida nos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) convoca a intervenção de todos os agentes educativos, em que o professor de EE é uma peça fundamental e imprescindível.

Contudo, todas estas orientações são novas e carecem de um período temporal em que se prove a sua adequação e verdadeira aplicabilidade. Ainda assim o papel dos professores do Ensino Regular e EE complementam-se.

CAPÍTULO 2

Método

2.1. Amostra

A amostra deste estudo caracteriza-se por 247 professores da região metropolitana de Lisboa, na qual a maioria ($n = 188$, 76.11%) são do sexo feminino.

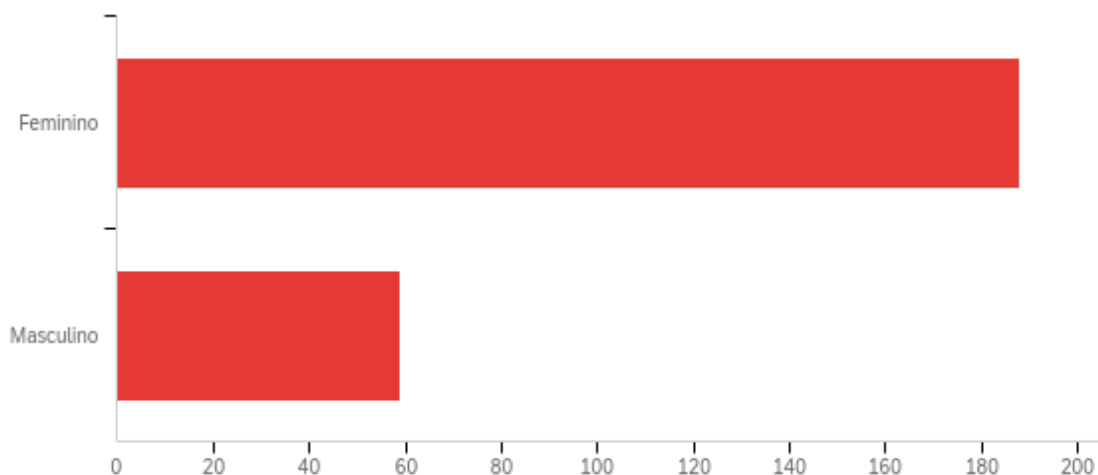


Figura 2.1 – Distribuição da amostra por sexo

O intervalo de idades situa-se entre os 28 e os 66 anos, ou seja, abrange docentes de todas as fases de desenvolvimento da carreira docente, desde os menos experientes ($n = 33$, 13.4%), até àqueles que se encontram perto da reforma ($n = 15$, 6.1 %). No que diz respeito às habilitações académicas, a maioria ($n = 149$, 60.32%) possuem o grau de licenciatura, alguns possuem o grau de mestre ($n = 53$, 21.46%), outros têm pós-graduações ($n = 33$, 13.36%), doutoramento ($n = 6$, 2.43%), e alguns são bacharéis. ($n = 4$, 1.62%). Os restantes professores ($n = 2$, .81%), referiram ter uma especialização.

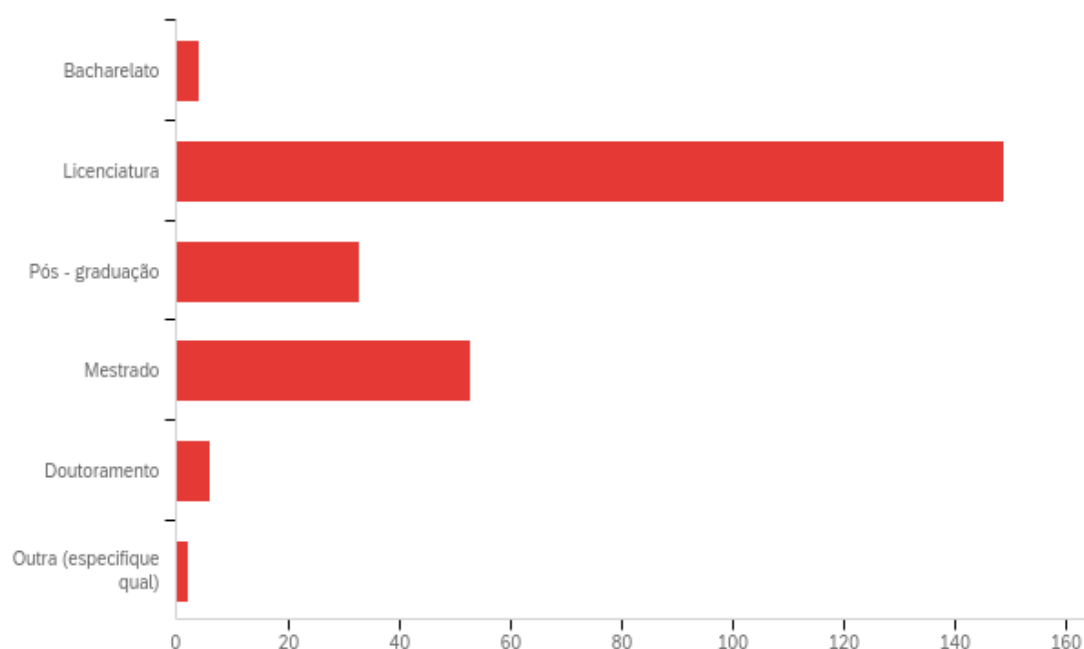


Figura 2.2 – Distribuição da amostra por habilitações acadêmicas

No que diz respeito à experiência profissional, a maioria situa-se nos docentes com um percurso profissional entre os 10 e os 19 anos, ($n = 82$, 33%), seguida de perto por aqueles que têm um tempo de lecionação entre os 20 e os 29 anos ($n = 72$, 29%). Seguem-se os docentes com uma experiência profissional entre 30 e 39 anos, ($n=44$, 18%), os docentes com tempo de serviço até 9 anos ($n = 33$, 13%) e finalmente aqueles com já uma longa experiência de ensino, entre 40 e 49 anos, ($n = 15$, 6%). Na análise aos grupos de recrutamento, mais especificamente no que concerne às diferentes áreas curriculares e grupos disciplinares, percebe-se que existiu participação de docentes de todas as áreas de ensino, sendo a distribuição da amostra a seguinte: do 1ºCiclo do Ensino Básico ($n = 61$, 25%), da área das Línguas ($n= 46$, 19%), de Matemática e Ciências Experimentais ($n=44$, 18%), de Expressões Artísticas e Físico-Motoras ($n=36$, 15%), de Ciências Sociais e Humanas ($n=31$, 12%), de Educação Especial ($n=16$, 6%), e finalmente da Educação Pré-Escolar ($n= 13$, 5%).

A Educação Especial, por ser um grupo recente e a Educação Pré-Escolar, por não ser de carácter obrigatório, percebe-se que sejam os grupos menos presentes na amostra. Contudo, no que concerne à Educação Especial, a mesma está muito presente em outros grupos de recrutamento, que fazem parte da formação inicial de muitos dos professores e professoras participantes do estudo, que se pode verificar na experiência/formação em Educação Inclusiva, ainda muito conhecida por Educação Especial (EE), na análise seguinte.

Da amostra total de 247 docentes, (n=48, 19,4%), possuem formação em EE, sendo que, 21 são pós-graduados, 18 mestrados, 6 têm formação especializada e 3 frequentaram algum tipo de curso de formação na área. Contudo, destes, apenas 17,8% possuem alguma experiência profissional em EE, (n=44). Desta forma, (n=31,12,6%), possuem até 9 anos de experiência profissional na área, seguidos pelos que têm entre 10 e 19 anos, (n=9, 3,6%). Com números pouco significativos aparecem os docentes que têm entre 20 e 29 anos de experiência profissional, (n=3, 1,2%), por último apenas (n=1, 0,4%), possui entre 30 e 39 anos de trabalho com alunos com NEE.

No que concerne ao vínculo profissional (n=116, 46.96%), da amostra pertence ao Quadro do Agrupamento de Escolas (QA), (n = 84, 34.01%), são contratados e os restantes (n= 47, 19.03%) são Quadros de Zona pedagógica (QZP).

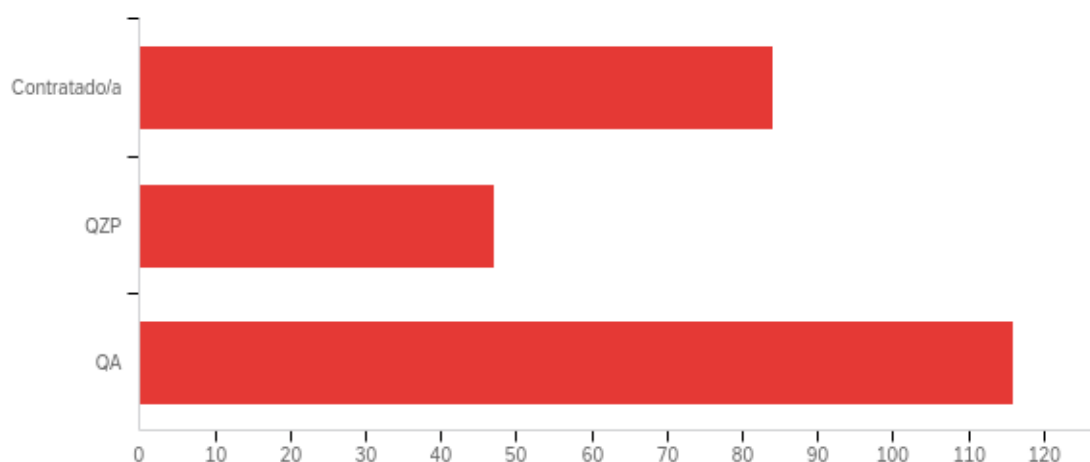


Figura 2.3 – Distribuição da amostra por tipo de vínculo profissional

Relativamente ao nível de ensino lecionado, à data do preenchimento do questionário: (n = 74, 29.96%), trabalhavam no 1ºCiclo do Ensino Básico; (n= 70, 28.34%), davam aulas ao 3ºCiclo do Ensino Básico; (n = 49, 19.84%), exerciam a profissão no do 2ºCiclo do Ensino Básico; (n= 41, 16.60%), lecionavam no Ensino Secundário; apenas (n= 13, 5.26%), estavam a lecionar na Educação Pré-Escolar.

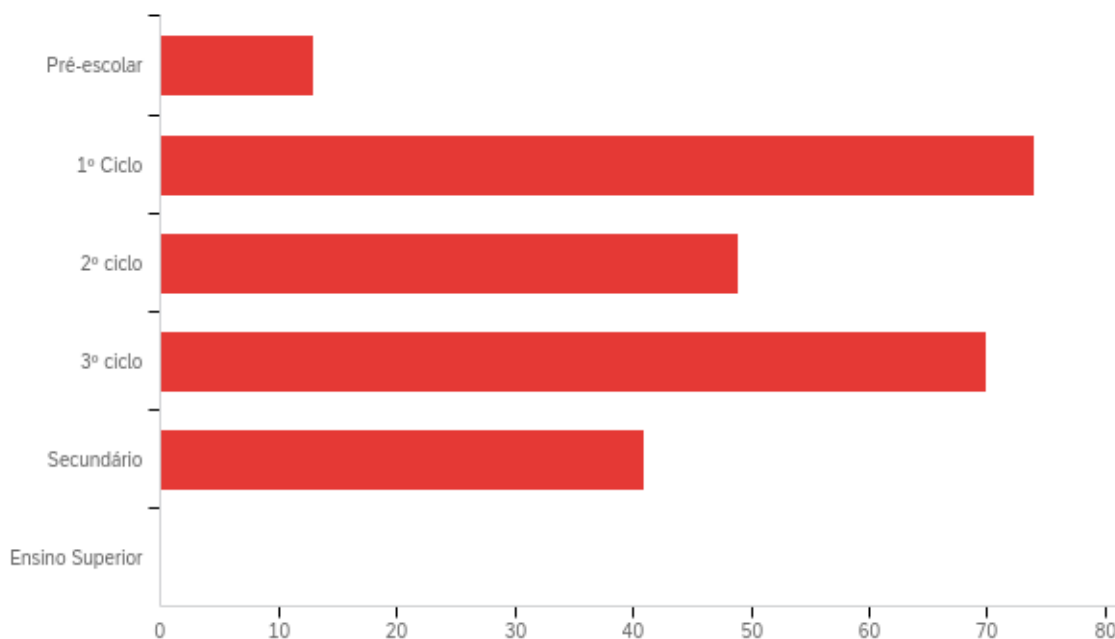


Figura 2.4 – Distribuição da amostra por nível de ensino lecionado

2.2. Instrumentos

Foi utilizado um questionário constituído pela escala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP), (adaptada por Park et al, 2016) (Anexo A) e por nove questões sociodemográficas. Estas questões sociodemográficas permitiram conhecer a idade, o sexo, a habilitação académica, a formação profissional em educação inclusiva, a experiência profissional em educação inclusiva, a experiência profissional total (anos de serviço), o grupo de recrutamento, o vínculo profissional e o nível de ensino.

Esta escala é constituída por 20 itens (destes, o item 14 foi excluído na análise exploratória) e organiza-se através de uma estrutura de 4 fatores: (a) Eficácia na gestão do comportamento (6 itens, $\alpha = .866$; e.g., “Consigo controlar comportamentos perturbadores na sala de aula”), (b) Eficácia na utilização de estratégias inclusivas (6 itens, $\alpha = .824$; e.g., “Consigo usar diferentes estratégias de ensino (e.g., avaliação de um portefólio, testes adaptados, avaliação baseada no desempenho.)”), (c) Eficácia no trabalho com alunos estrangeiros (4 itens, $\alpha = .754$; e.g., “Consigo trabalhar conjuntamente com outros profissionais ou docentes (por exemplo, coadjuvantes, outros professores, etc.) para ensinar alunos com necessidades específicas, nomeadamente estrangeiros” e (d) Eficácia na colaboração com a comunidade (3 itens, $\alpha = .784$; e.g., Consigo apoiar as famílias para ajudar os seus educandos a terem sucesso escolar). Cada item tem uma escala de resposta tipo *Likert* de seis pontos (1 = Discordo Totalmente; 6 = Concordo Totalmente).

Os valores da consistência interna (α de *Cronbach*) dos fatores da Escala de Percepção de Autoeficácia Docente para Práticas Inclusivas, variam entre $\alpha = .866$ (Eficácia na gestão dos comportamentos) e $\alpha = .754$ (Eficácia no trabalho com alunos estrangeiros), com valor global médio de $\alpha = .807$, e confirmam a consistência interna da escala (Quadro 2.1).

Quadro 2.1 – Valor do α de Cronbach dos fatores extraídos da escala Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)

Fatores	α de <i>Cronbach</i>	Nº de itens
Eficácia na gestão dos comportamentos	.866	6
Eficácia na utilização de estratégias inclusivas	.824	6
Eficácia no trabalho com alunos estrangeiros	.754	4
Eficácia na colaboração com a comunidade	.784	3

Procedimento

Numa primeira fase, procedeu-se ao pedido de autorização, aos respetivos autores, via e-mail, para utilização e adaptação da escala, sendo o mesmo autorizado de forma muito célere (Anexo B). De seguida, procedeu-se à tradução dos itens da escala, recorrendo à ajuda de inter-juízes, uma professora e uma psicóloga de carreira, ambas com vasta experiência profissional e domínio nas duas línguas.

A recolha de dados envolveu um pré-teste inicial com 10 participantes, para apurar eventuais erros e/ou falhas na construção do questionário (Anexo C). Este pré-teste foi realizado via online, através de link enviado através do *Software Qualtrics*, com início no mês de novembro de 2020 e término no mês dezembro de 2020. Posteriormente, procedeu-se à disseminação em massa dos questionários, principalmente via e-mail, pelos agrupamentos de escolas que fazem parte da rede escolar da área metropolitana de Lisboa, com o anonimato dos participantes devidamente salvaguardado. Finda a recolha dos dados, utilizou-se o *software IBM SPSS 25* para tratar os dados da amostra recolhida.

CAPÍTULO 3

Resultados

3.1. Análise fatorial exploratória da escala TEIP

Tendo em conta que não foi encontrado estudo de adaptação da escala TEIP à população portuguesa, e com o objetivo de avaliar as qualidades psicométricas na versão portuguesa, os itens da escala foram submetidos ao procedimento de análise fatorial exploratória pelo meio do método de estimação de componentes principais (Rotação Ortogonal Varimax). A versão portuguesa é constituída por 20 itens da escala original, com adaptações para a finalidade de estudo.

De modo a verificar a adequação da amostra, foi utilizado o critério do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), o qual apresentou o valor de .898, confirmando deste modo que a amostra apresenta consistência interna para a realização da análise fatorial exploratória.

Para além disto, verificou-se que o teste de esfericidade de Bartlett obteve resultados significativos ($X^2 = (153) = 2046.113$, $p < .001$), confirmando assim que a análise fatorial é apropriada, permitindo a continuidade da análise.

Para proceder à extração dos fatores, foram realizadas análises até obter os resultados mais adequados. Na sequência do teste *Scree Plot* (Figura 3.1), este sugeriu a extração de quatro fatores, uma vez que o ponto de inflexão se situa no ponto 5 e a partir do fator 4 a curva tende a estabilizar.



Figura 3.1 – Teste de *Scree Plot* para extração dos fatores da escala

Através da observação do quadro 3.1, percebe-se os 4 fatores extraídos da escala, assim como, os itens e cargas que correspondem a cada um deles.

Quadro 3.1 – Composição dos fatores após análise fatorial – Rotação Ortogonal Varimax

<i>Fatores</i>	<i>Cargas</i>	<i>Itens</i>
<i>Fator 1</i> <i>Eficiência na gestão dos comportamentos</i>	.816 .863 .839 .806 .612 .416	07 - Tenho confiança na minha capacidade para impedir, antecipadamente, comportamentos perturbadores na sala de aula. 08 – Consigo controlar comportamentos perturbadores na sala de aula. 09 – Consigo acalmar um aluno disruptivo ou perturbador. 10 – Consigo fazer com que os alunos cumpram as regras de sala de aula. 11 – Sinto-me confiante quando tenho de lidar/interagir com alunos fisicamente agressivos. 12 – Sei quais são as minhas expectativas em relação ao comportamento dos alunos.
<i>Fator 2</i> <i>Eficiência na utilização de estratégias inclusivas</i>	.738 .732 .537 .748 .650 .632	01 – Consigo usar diferentes estratégias de ensino (por exemplo, avaliação de um portefólio, testes adaptados, avaliação baseada no desempenho, etc). 02 – Sou capaz de apresentar uma explicação alternativa ou um exemplo, quando os alunos ficam confusos. 03 – Tenho confiança para encontrar tarefas de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades dos alunos estrangeiros. 04 – Consigo medir/afetar a aprendizagem dos alunos, relativamente àquilo que ensinei. 05 – Consigo apresentar desafios apropriados para alunos com grandes capacidades de aprendizagem. 06 – Tenho confiança nas minhas capacidades para organizar o trabalho dos alunos em pares e em grupo.
<i>Fator 3</i> <i>Eficiência no trabalho com alunos estrangeiros</i>	.704 .750 .761 .659	15 – Consigo trabalhar conjuntamente com outros profissionais ou docentes (por exemplo, coadjuvantes, outros professores, etc.) para ensinar alunos com necessidades específicas, nomeadamente estrangeiros. 18 – Consigo colaborar com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes ou terapeutas) na construção de planos educativos para alunos estrangeiros. 19 – Consigo informar outros pares sobre políticas relacionadas com a inclusão e alunos estrangeiros. 20 – Consigo fazer adaptações na avaliação implementada a nível nacional para que os alunos estrangeiros possam ser avaliados.
<i>Fator 4</i> <i>Eficiência na colaboração com a comunidade</i>	.797 .636 .812	13 – Consigo apoiar as famílias para ajudar os seus educandos a terem sucesso escolar. 16 – Tenho confiança nas minhas capacidades para envolver os encarregados de educação nas atividades dos seus educandos com necessidades específicas, nomeadamente a barreira da Língua. 17 – Consigo que os encarregados de educação se sintam confiantes para vir à escola.

3.2. Análise Descritiva

Apresenta-se agora as análises descritivas dos valores obtidos da amostra (N = 247) da presente dissertação. No que diz respeito aos itens da escala, percebe-se que os que têm melhor média são o item 2 “Sou capaz de apresentar uma explicação alternativa ou um exemplo, quando os alunos ficam confusos” (M = 5.47, DP =.720), o item 6 “Tenho confiança nas minhas capacidades para organizar o trabalho dos alunos em pares e em grupo”,

(M = 5.22, DP =.798) e o item 15 “Consigo trabalhar conjuntamente com outros profissionais ou docentes”, (M = 5.15, DP =.795).

Quadro 3.2 – Estatística descritiva dos itens da escala

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Item 1</i>	247	1	6	5.13	.821
<i>Item 2</i>	247	2	6	5.47	.720
<i>Item 3</i>	247	1	6	4.84	.987
<i>Item 4</i>	247	3	6	5.13	.700
<i>Item 5</i>	247	2	6	4.96	.793
<i>Item 6</i>	247	2	6	5.22	.798
<i>Item 7</i>	247	2	6	4.78	.871
<i>Item 8</i>	247	2	6	4.86	.826
<i>Item 9</i>	247	1	6	4.71	.772
<i>Item 10</i>	247	2	6	4.89	.746
<i>Item 11</i>	247	1	6	4.40	1.070
<i>Item 12</i>	247	2	6	4.89	.768
<i>Item 13</i>	247	1	6	4.57	.938
<i>Item 14</i>	247	2	6	4.97	.709
<i>Item 15</i>	247	2	6	5.15	.795
<i>Item 16</i>	247	1	6	4.57	.889
<i>Item 17</i>	247	2	6	5.02	.838
<i>Item 18</i>	247	2	6	4.91	.860
<i>Item 19</i>	247	2	6	4.58	.884
<i>Item 20</i>	247	2	6	4.75	.897

Quadro 3.3 – Estatística descritiva das variáveis do estudo

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Eficácia na gestão dos comportamentos</i>	247	13	36	28.64	3.908
<i>Eficácia na utilização de estratégias inclusivas</i>	247	16	36	30.68	3.677
<i>Eficácia no trabalho com alunos estrangeiros</i>	247	19	36	28.81	3.787
<i>Eficácia na colaboração com a comunidade</i>	247	17	36	28.80	3.758
<i>Idade</i>	246	1	5	3.37	.984
<i>Formação em Educação Inclusiva</i>	247	0	4	.61	1.296
<i>Experiência profissional em Educação Inclusiva</i>	247	0	4	.25	.620
<i>Anos de serviço</i>	246	1	5	2.70	1.099
<i>Grupo de recrutamento</i>	245	1	7	3.84	1.717
<i>Sexo</i>	247	0	1	.24	.427

No que diz respeito às variáveis do estudo, daquelas que estão relacionadas com a autoeficácia, apesar de possuírem valores muito aproximados, destaca-se um pouco a “eficácia na utilização de estratégias inclusivas”, ($M=30.68$, $DP = 3.677$) e em sentido inverso a “Eficácia na gestão dos comportamentos” ($M= 28.64$, $DP = 3.908$). Nas variáveis sociodemográficas percebe-se, como já foi dito acima, a participação ainda pequena de docentes com formação e/ou experiência em educação inclusiva. De acordo com a categorização feita para os dados sociodemográficos (Anexo D), o valor ($M=3.37$, $DP = .984$), corresponde a uma amostra de docentes, com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos e

com cerca de 20 anos de serviço ($M = 2,70$, $DP = 1.099$), sendo maioritariamente do sexo feminino ($M=.24$, $DP=.427$).

3.3. Análise de correlações das variáveis em estudo

Quadro 3.4 – Coeficientes de correlação das variáveis em estudo

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
<i>1. Eficácia na gestão dos comportamentos</i>	1									
<i>2. Eficácia na utilização de estratégias inclusivas</i>	.473**	1								
<i>3. Eficácia no trabalho com alunos estrangeiros</i>	.394**	.666**	1							
<i>4. Eficácia na colaboração com a comunidade</i>	.434**	.546**	.886**	1						
<i>5. Idade</i>	-.034	-.014	-.030	-.070	1					
<i>6. Formação em educação inclusiva</i>	-.023	-.050	.004	.053	-.142*	1				
<i>7. Experiência profissional em educação inclusiva</i>	-.143*	-.189*	-.033	.013	.020	.635**	1			
<i>8. Anos de serviço</i>	-.016	-.047	-.056	-.092	.798**	-.128*	.082	1		
<i>9. Grupo recrutamento</i>	-.034	.123	-.006	-.109	.045	.078	.146*	.058	1	
<i>Sexo</i>	.108	-.013	-.006	-.026	-.047	-.013	-.059	-.020	.098	1

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

Perante os dados acima (quadro 3.4) verifica-se uma forte correlação entre os diferentes fatores da escala, nomeadamente, a correlação entre a eficácia no trabalho com alunos estrangeiros e a eficácia na colaboração com a comunidade. É de salientar que o fator 4, eficácia na colaboração com a comunidade é estatisticamente significativa com os restantes fatores da escala. É também assim a correlação entre o fator 3, Eficácia no trabalho com alunos estrangeiros, e o fator 2, Eficácia na utilização de estratégias inclusivas.

Nas variáveis sociodemográficas há a destacar a correlação negativa, ainda que fraca, entre a experiência profissional em educação inclusiva e o fator 1 e 2 da escala, Eficácia na gestão dos comportamentos e Eficácia na utilização de estratégias inclusivas. O grupo de recrutamento (área disciplinar) é o único que se correlaciona positivamente com a experiência profissional, neste caso, em educação inclusiva. É também curioso perceber que, nesta amostra, os anos de serviço se correlacionam negativamente com a formação inclusiva.

CAPÍTULO 4

Discussão dos resultados

O presente estudo, focou-se em perceber de que forma a experiência profissional e as variáveis a ela associadas (idade, sexo, formação em educação inclusiva, experiência profissional em educação inclusiva, anos de serviço e grupo de recrutamento / área disciplinar), se relacionam com a percepção de autoeficácia docente para a educação inclusiva.

De acordo com os resultados que foi possível apurar, verificou-se que na amostra a experiência profissional, quer total (anos de serviço), quer aquela que está relacionada com o trabalho em ambientes inclusivos, não correlaciona positivamente com a percepção de autoeficácia, contrariamente, ao que a revisão de literatura evidencia, neste âmbito. De acordo com a revisão de literatura efetuada, a experiência profissional é uma variável preditora de autoeficácia, onde professores com dez ou mais anos de ensino, provaram ter um nível mais alto nesse âmbito (Dilekli & Tezci, 2016; Nevgi et al, 2004). Esta situação pode estar relacionada com a amostra (n = 46), ter poucos docentes com formação e experiência em educação inclusiva, ou como referem alguns estudos (e.g., Rowston et al, 2019), com a menor percepção de autoeficácia quando os indivíduos são “obrigados” a desempenhar outro tipo de funções, para além daquelas que estão presentes na sua formação inicial e com a qual se sentem confiantes para um bom desempenho profissional. Outros estudos (e.g., Mansfield et al, 2020) também mostram que a autoeficácia é particularmente importante no início da carreira, quando as percepções são mais maleáveis. O mesmo estudo refere que fatores como a ansiedade, o stress e experiências negativas no início da carreira, podem influenciar as percepções de autoeficácia futuras. Yi-Hwa Liou et al (2020) reforçam, com o seu estudo, esta ideia da importância que as experiências de início de carreira são essenciais para as percepções de autoeficácia futura. A percepção de autoeficácia é dinâmica, ou seja, o seu nível pode ser alto ou baixo, dependendo das experiências positivas ou negativas passadas (Lummis & Morris, 2014). Ambos os estudos referem a importância do trabalho colaborativo e da partilha de experiências, como fatores essenciais para na preparação dos futuros docentes. Atualmente, o ato de ensinar tem de ser visto como um fenómeno global, com partilha de conhecimento transversal, em linha com os fenómenos demográficos e com as diferentes políticas educativas. Assim, sendo as práticas de trabalho colaborativo e a educação inclusiva, fenómenos relativamente recentes, parece que a fraca percepção de autoeficácia da amostra em estudo, pode estar relacionada com os fatores acima referidos, nomeadamente em termos de idade e experiência profissional, que se situa no intervalo entre os 30 e os 39 anos e os 20

anos de serviço, respetivamente, ou seja, docentes já com uma significativa experiência profissional, mas que evidenciam uma perceção de autoeficácia frágil para a educação inclusiva, pois, na sua formação inicial, não foram devidamente preparados para lecionar em ambientes multiculturais e inclusivos. Se o futuro da educação precisa que os professores se sintam confiantes em ensinar na diversidade cultural e linguística, urge a necessidade de dotá-los de competências que os habilitem para tal (Romijn et al, 2020). Desta forma, para se perceber se a experiência profissional se correlaciona positivamente com a perceção de autoeficácia docente para a educação inclusiva, a amostra deveria ser constituída por docentes, cuja preparação para o exercício da profissão docente, já integrasse competências de trabalho colaborativo e em ambientes inclusivos. Aliás, no presente estudo, já se percebe a correlação positiva entre o grupo de recrutamento e a experiência profissional em educação inclusiva, visto começarem a aparecer, com maior frequência, os docentes do grupo 910 (educação especial), mas também aqueles que tendo uma formação inicial diferente, optaram por especializar-se nesse grupo de recrutamento.

De acordo com os dados analisados, parece perceber-se, tal como acontece na carreira docente e satisfação profissional (Clark et al, 1996), que a perceção de autoeficácia docente apresenta uma “curva” associada à letra U, ou seja, os docentes sentem-se mais eficazes no início da carreira, a meio da mesma (o caso da amostra em questão) há uma quebra, principalmente, devido a fatores diversos (e.g., financeiros, disponibilidade), voltando a existir um aumento dessa PAE no final da carreira, onde possuem mais recursos e competências profissionais.

Apesar das descobertas dos estudos de Bandura (2002) e do TALIS (2018) identificarem o sexo masculino como tendo níveis de perceção de autoeficácia mais elevado, neste estudo não se verifica essa situação, pois, como já descrito nas características da amostra, a mesma é predominantemente (n=188) do sexo feminino. Contudo, essa mesma PAE é apenas em alguns grupos disciplinares.

A presente dissertação pretendeu justificar e fundamentar os verdadeiros desafios da educação inclusiva, presentes cada vez mais no Sistema Educativo Português. Com a crescente coexistência de diferentes culturas nas escolas portuguesas, torna-se urgente que os diferentes agentes educativos percebam a importância de uma educação que promova a interculturalidade, no sentido de alcançarmos um ensino cada vez equitativo, recorrendo ao uso de estratégias e recursos diferenciados, que visem aumentar os níveis de autoeficácia docente. Mais especificamente, sendo o autor da dissertação, diretor de um agrupamento de escolas com cerca de 1/3 da população estrangeira, este estudo pretende funcionar como uma

ferramenta de auxílio para perspetivar de forma holística a inclusão destas crianças e jovens no sistema educativo português, nomeadamente, através da melhoria da perceção de autoeficácia do corpo docente do agrupamento, através de mais práticas colaborativas e formação para desenvolvimento profissional.

No enquadramento teórico verifica-se o papel fundamental dos docentes na Educação Inclusiva e vários estudos demonstram a importância que a PAE é fundamental na introdução de práticas inclusivas (e.g., Kiel et al, 2019). O facto de nos resultados da amostra se perceber já uma correlação positiva entre o grupo de recrutamento e a experiência em educação inclusiva, explica, de certa forma, que começa a existir um grupo de professores melhor preparados e com níveis de PAE mais elevados, que lhes permite ter um melhor conhecimento dos seus alunos e, por consequência, adotar abordagens pedagógicas multinível e verdadeiramente inclusivas. Assim, apesar da formação em educação inclusiva ser fundamental para aumentar os níveis de PAE docente, como refere Hargreaves (1997), o verdadeiro desafio está, como representado nos fatores da escala TEIP, nos docentes praticarem formas de trabalho colaborativo com a comunidade onde estão envolvidos, assim como, adotarem estratégias e recursos eficazes e eficientes, sendo capazes de garantir equidade qualidade na educação e, desta forma, promoverem oportunidades de aprendizagem para todos. Docentes que, em diferentes contextos, conseguem garantir o acesso à educação a todos, são verdadeiros “stakeholders” na garantia de acesso a uma educação inclusiva por excelência e vão ao encontro do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da UNESCO, que preconiza a garantia de uma Educação de Qualidade, onde a inclusão, a igualdade e a equidade devem ser assegurados, na promoção de aprendizagem para todos ao longo da vida. Neste sentido, o papel dos profissionais da docência, nomeadamente, aqueles mais relacionados com a Educação Inclusiva é crucial, pois, serão fundamentais na majoração dos níveis de PAE dos professores do dito ensino regular, adotando estratégias de trabalho colaborativo, maximizando as potencialidades individuais de cada aluno, valorizando aquilo que o aluno quer e precisa de saber mas, acima de tudo, começar por aquilo que ele já sabe, independentemente da proficiência mais ou menos elevada que demonstrar em cada área (e.g., Bauer & Shea, 1999; Conderman, 2011; Marchesi, 2011). Os níveis de PAE serão tão mais elevados, quanto mais os diferentes intervenientes nos processos de ensino, conseguirem adotar métodos de trabalho colaborativo em comunidade e para a comunidade, numa lógica de desenvolvimento da aprendizagem.

CAPÍTULO 5

Conclusões

Limitações e implicações futuras

A presente dissertação, como um trabalho circunscrito a um espaço temporal de realização limitado, apresenta algumas limitações. É inevitável referir que a principal limitação deste estudo e que verdadeiramente condicionou a metodologia e análise de resultados é, sem dúvida, ter sido realizado durante a Pandemia Covid-19, fazendo com que algumas das ideias previamente definidas tivessem de ser alteradas e/ou simplificadas. Visto a altura de aplicação do questionário ter acontecido quando já estávamos em situação pandémica, poderá também ter influenciado as respostas dos docentes, pois, o foco de cada um de nós, nessa altura, já começava a pender para uma realidade que até aí nos era desconhecida.

O facto de a amostra ser da zona metropolitana de Lisboa, limita o estudo a uma zona geográfica de Portugal Continental, mas que, por sinal, também é aquela com uma necessidade mais urgente de intervenção nas áreas da interculturalidade e da educação inclusiva, onde estudos demonstram a falta de diálogo e compromisso, entre professores, alunos e famílias (e.g., Hortas, 2018). Apesar de considerar uma limitação a população-alvo do estudo ser maioritariamente do sexo feminino, o estudo do Eurostat em 2017, confirma que 70% dos docentes são do sexo feminino. Na presente dissertação o número é da ordem dos 76%, perfeitamente enquadráveis na média nacional. De qualquer forma, estudos futuros devem tentar equilibrar a amostra e tentar perceber se a tendência se mantém, ou se, por outro lado, a profissão docente tende a equilibrar-se no que ao género diz respeito.

Neste sentido, deve também tentar recolher o maior número possível de docentes com formação em educação inclusiva, do grupo de recrutamento de EE.

A mais-valia desta dissertação é servir como um contributo sobre a PAE docente para a educação inclusiva de alunos estrangeiros e que poderá representar em estudos futuros a utilização e validação da escala TEIP à população portuguesa docente, abrindo novos olhares de investigação e até de intervenção para a prática pedagógica docente.

Este estudo é tão mais significativo, pois, pretende servir como recurso e instrumento com aplicabilidade interventiva, em agrupamentos de escolas que apresentem um elevado número de alunos estrangeiros e que necessitem de um corpo docente devidamente formado e preparado, para dar resposta às diferentes necessidades dos discentes.

Fontes

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de junho

Decreto-Lei 55/2018, de 6 de junho

Lei nº3/2008 de 7 de janeiro

Referências Bibliográficas

- Ahsan, M. Tariq., Sharma, Umesh., & Deppeler, J. M. (2012). Challenges to prepare pre-service teachers for inclusive education in Bangladesh: beliefs of higher educational institutional heads. *Asia Pacific Journal of Education*, 32:2, 241-257.
<http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2012.655372>
- Allen, J. M. (2008). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the work place. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009), 647-654. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.011>
- Alt, D., & Itzkovich, Y. (2018). The connection between perceived constructivist learning environments and faculty uncivil authoritarian behaviors. *High Educ* (2019) 77:437-454.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-018-0281-y>
- Anderson, J., & Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: rhetoric, reality and the road ahead. *Nasen: Support for Learning*, Vol.30, No.1.
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12074>
- Babaei M., & Abednia, A. (2016). Reflective Teaching And Self-Efficacy Beliefs: Exploring Relationships In The Context Of Teaching EFL In Iran. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss9/1>
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy in Changing Societies*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Self – efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, 191-215
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. Stanford University. W.H. Freeman and Company.

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teacher's Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Front. Psychol.* 10:1645.

<http://dx.doi:10.3389/fpsyg.2019.01645>

Berg, D. & Smith, L. (2018). The effect of school-based experience on preservice teacher's self-efficacy beliefs. *Issues in Educational Research*, 28 (3), 530-554.

<https://www.iier.org.au/iier28/berg.pdf>

Bhatnagar, N. & Das, A. (2013). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, Índia. *Journal of Research in Special Educational Needs*.

<http://dx.doi:10.1111/1471-3802.12016>

Brettell, C. & Hollifield, J. (2001). Migration Theory: Talking Across Disciplines. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 27, No, 4: 749-769.

<http://dx.doi:10.1080/13691830120090485>

Buric, I. & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89 (2020), 103008.

<https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>

Bzuneck, J. (2000). As crenças de autoeficácia dos professores. *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Ed. Vozes, 115-134.

Caneiras, S. (2018). A Autoeficácia dos Educadores de Infância e a Relação com Crianças com Necessidades Educativas Especiais: O Efeito Moderador do Grau de Incapacidade da Criança. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE).

Chan, C. & Pang, M. (2006). Teacher Collaboration in Learning Communities. *Teaching Education*, Vol. 17, No. 1. <https://doi.org/10.1080/10476210500527899>

Corgas, A. B. (2017). Aspirações de vida de estudantes universitários: um estudo com alunos de mestrado do ISCTE-IUL. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE).

Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: na international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13:5, 517-538. <http://dx.doi.org/10.1080/136031108018999585>

Curtis, E. Martin, R., & Broadley, T. (2019). Reviewing the purpose of professional experience: a case study in initial teacher education reform. *Teaching and Teacher Education*, 83 (2019), 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.017>

Danforth, S. (2016). Social Justice and Technocracy: tracing the narratives of inclusive education in the USA. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, vol. 37, No. 4, 582-599. <http://dx.doi.org/1080/01596306.2015.1073022>

De Beco, G. (2018). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation. *International Journal of Law in Context*, 14,3, pp. 396-415. <http://dx.doi:10.1017/S1744SS2317000S32>

Dias, P. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas. Universidade Católica Portuguesa – Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos. <http://dx.doi:10.1590/S0104-403620170001000001>

Dilekly, Y. & Tezci, E. (2020). A cross-cultural study: Teacher's self-efficacy beliefs for thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100624>

Freitas, A. C. F. (2019). A relação da perceção de autoeficácia na intenção de saída da profissão docente: o papel da satisfação profissional e do stress no trabalho. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE).

Gonchar, O., Kryvuts, S., Petukhova, O., & Tokar, M. (2019). Organization of Pedagogical Relationships between Learners in the Framework of Inclusive Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), 126-140. <http://dx.doi:10.18662/rrem/121>

Honnicke, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

Hortas, M. J. (2018). The intersection of school, diversity and intercultural dialogues: second generation Brazilians and Cape Verdeans in the Lisbon metropolitan área. *Intercultural Education*, 29:4, 495-513. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1463014>

Isphording, I. & Otten, S. (2014). Linguistic Barriers in the destination language acquisition of immigrants. *Journal of Economic Behavior & Organization* 105, 30-50.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jebo.2014.03.027>

Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 35:3, 333-349.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>

Le Cornu, R. Professional experience: learning from the past to build the future. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol.44, N. 1, 80-101.

<http://dx.doi.org/10.1080/1359866x.2015.1102200>

Liou, Y., Daly, A., Downey, C., Bokhove, C., Civís, M., Díaz-Gibson, J., & López, S. (2020). *International Journal of Education Research*, 99, 101518.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101518>

Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support For Inclusive Education. *International Journal of Whole Schooling*. Vol.3, No. 2.

Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Do Pre-Service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 38, No.1, Art. 3. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss1/3>

Malinen, O., Savoilanen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>

Mansfield, C., Beltman, S., & Weatherby-Fell, N. L. (2020). I Actually Felt More Confident: An Online Resource for Enhancing Pre-Service Teacher Resilience During Professional Experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 45 (4).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n4.3>

Mâta, L., & Clipa, O. (2020). Inclusive Education and In-Service Teacher's Attitudes. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 135-149.
<http://dx.doi:10.18662/rrem/204>

Meristo, M., Ljalikova, A., & Lofstrom, E. (2013). Looking back on experience teachers' reflections: how did pre-service school practice support the development of self-efficacy? *European Journal of School Education*, Vol.36, No.4, 428-444.
<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2013.805409>

Moreira, C. (2011). Os benefícios individuais da formação e o seu contributo para o processo de transferência da formação. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE)

O'Neill, S. (2015). Preparing Preservice Teachers for Inclusive Classrooms: Does Completing Coursework on Managing Challenging Behaviours Increase Their Classroom Management Sense of Efficacy? *Australasian Journal of Special Education*, 1-24.
http://journals.cambridge.org/abstract_S103001121500010X

Ozokcu, O. (2017). Investigation the Relationship Between Teacher's Self-Efficacy Beliefs and Efficacy for Inclusion. *European Journal of Special Education Research*, Vol.2, Issue 6, 2428-2501. <http://dx.doi:10.581/zenodo.1133784>

Park, M., Dimitrov, D., Das, A., & Gichuru, M. (2014). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP). *Journal of Research in Special Educational Needs*.
<https://doi:10.1111/1471-3802.12047>

- Perera, H., Calkins, C., & Part, Rachel. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186-203. <https://doi.org/10.106/j.cedpsych.2019.02.006>
- Raguindin, P., Ping, L., Duereh, F., Lising, R. (2020). Inclusive Practices of In-Service Teachers: A Quantitative Exploration of a Southeast Asian Context. *European Journal of Educational Research*, Vol. 9, Issue 2, 787-797. <http://dx.doi:10.12973/eu-jer.9.2.787>
- Romijn, B., Slot, P., Leseman, Paul., & Pagani, V. (2020). *International Journal of Intercultural Relations* (79), 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.0001>
- Rowston, K., Bower, M., & Woodcock, S. (2019). The lived experiences of career-change pre-service teachers and the promise of meaningful technology pedagogy beliefs and practice. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10064-8>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2012). Understanding teachers attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27:1, 51-68. <https://doi:10.1080/08856257.2011.613603>
- Schleicher, A. (2018). Insights and interpretations. *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Vol.II. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Sharma, U. Forlin, C., Loreman, T., & Earle C. (2006). Pre-Service Teacher's Attitudes, Concerns and Sentiments About Inclusive Education: Na International Comparasion Of The Novice Pre-Service Teacher's. *International Journal of Special Education*, Vol. 21, No.2. <https://doi:10.11/1467-9604.12079>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy for implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 12, No.1. <https://doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2014). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi:10.1111/1471-3802.12071>

Sharma, U. & Das, A. (2015). Inclusive Education in India: Past, Present and Future. Support for Learning, Vol. 30, No. 1. <https://doi:10.11/1467-9604.12079>

Singh, D. (2016). Dilemma and Challenges of Early Education Inclusive in Schools of Lucknow, Uttar Pradesh, India. Asian Journal of Inclusive Education, Vol. 4, No. 1, 51-77. <https://www.ajie-bd.net>

Soares, M. (2012). Modos de equivalência e formação dos alunos estrangeiros no sistema educativo português. Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC).

Toran, M. (2019). Does sense of efficacy predict classroom management skills? An analyses of the pre-school teacher's professional competency, Early Child Development and Care, 189:8, 1271-1283. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1374258>

Tozetto, S. (2011). Os Saberes da Experiência e o Trabalho Docente. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Vrasmas, E. (2018). For a Pedagogy of Inclusion A Brief Overview of the Current Research on Inclusive Education. Bulletin of the Transilvania University of Brasov, Social Sciences, Law, Vol. 11, No. 2.

Wang, C. & Ha, A. (2013). The theory of planned behaviour: predicting pre-service teacher's teaching behaviour towards a constructivist approach, Sport, Education and Society, 18:2, 222-242. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.558572>

White, S., Bloomfield, & Le Cornu, R. (2010). Professional experience in new times: issues and responses to a changing education landscape. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38:3, 181-193. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.493297>

Yang, H. (2019). The effects of professional development experience on teacher self-efficacy: Analyses of an international dataset using Bayesian multilevel models. Professional Development in Education. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1643393>

Young, A., Cavanagh, M., & Moloney, R. (2018). Building a whole school approach to professional experience: collaboration and community. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 46, No. 3, 279-291. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1436689>

Young, G., De Ligt, J., Penney, S., & Specht, J. (2019). *Exceptionally Educational International: Responding to change and Promoting Dialogue on Inclusive Education for All*. *Scholarly and Research Communication*, Vol. 10, Issue 2. <https://doi.org/10.22230/src.2019v10n2a307>

Anexos

Anexo A

This survey is designed to help us understand the nature of factors influencing the success of routine classroom activities in creating an inclusive classroom environment. Please circle the number that best represents your opinion about each of the statements. Please attempt to answer each question

1	2	3	4	5	6
Strongly disagree	Disagree	Disagree somewhat	Agree somewhat	Agree	Strongly agree

		SD	D	DS	AS	A	SA
1	I can use a variety of assessment strategies (for example, portfolio assessment, modified tests, performance-based assessment, etc.).	1	2	3	4	5	6
2	I am able to provide an alternate explanation or example when students are confused.	1	2	3	4	5	6
3	I am confident in designing learning tasks so that the individual needs of students with disabilities are accommodated.	1	2	3	4	5	6
4	I can accurately gauge student comprehension of what I have taught.	1	2	3	4	5	6
5	I can provide appropriate challenges for very capable students.	1	2	3	4	5	6
6*	I am confident in my ability to get students to work together <i>in pairs or in small groups</i> .	1	2	3	4	5	6
7	I am confident in my ability to prevent disruptive behaviour in the classroom before it occurs.	1	2	3	4	5	6
8	I can control disruptive behaviour in the classroom.	1	2	3	4	5	6
9	I am able to calm a student who is disruptive or noisy.	1	2	3	4	5	6
10	I am able to get children to follow classroom rules.	1	2	3	4	5	6
11	I am confident when dealing with students who are physically aggressive.	1	2	3	4	5	6
12	I can make my expectations clear about student behaviour.	1	2	3	4	5	6
13	I can assist families in helping their children do well in school.	1	2	3	4	5	6
14*	I can improve the learning of a student who is failing.	1	2	3	4	5	6
15	I am able to work jointly with other professionals and staff (e.g., aides, other teachers) to teach students with disabilities in the classroom.	1	2	3	4	5	6
16	I am confident in my ability to get parents involved in school activities of their children with disabilities.	1	2	3	4	5	6
17	I can make parents feel comfortable coming to school.	1	2	3	4	5	6

Anexo B

28/11/2020

Correio – Artur Jorge Ferreira – Outlook

RE: Autorization for using TEIP Scale

Dimiter M Dimitrov <ddimitro@gmu.edu>

qui, 28/11/2019 13:22

Para: Artur Jorge Ferreira <Artur_Jorge_Ferreira@iscte-iul.pt>

Dear Artur,

It would be more appropriate to direct your request to Dr. Umesh Sharma (Umesh.Sharma@monash.edu) because in your article we have just slightly modified its questionnaire, of course, for different purposes and different statistical analysis and results.

Best wishes, Dimiter Dimitrov

From: Artur Jorge Ferreira <Artur_Jorge_Ferreira@iscte-iul.pt>

Sent: Tuesday, November 26, 2019 1:07 PM To: Dimiter M Dimitrov <ddimitro@gmu.edu>

Subject: Autorization for using TEIP Scale Importance: High

Dear Mr. Dimiter M. Dimitrov

Good afternoon,

I am attending a master's degree at the Lisbon University Institute (ISCTE) and would like to have your permission to use the TEIP scale in my dissertation thesis "Perception of teachers' self-efficacy for

Inclusive Education in a Lisbon school". I think you are the author of the scale, correct me if I am mistaken.

Best regards from Lisbon, Portugal.

Artur Jorge Brazila Ferreira - 85938 (student number) - Mastering in School Administration

Re: Authorization for using TEIP Scale
Umesh Sharma <umesh.sharma@monash.edu>

qui, 28/11/2019 21:41

Para: Artur Jorge Ferreira <Artur_Jorge_Ferreira@iscte-iul.pt>

Dear Artur,
You are most welcome to
use the scale. Good luck
with your research.

Professor Umesh Sharma, Ph.D, MAPS
Academic Head (Educational Psychology and
Inclusive Education) Faculty of Education
Room

Telephone: +61 3 9905 4388 Facsimile: +61 3 9905 5127



Website: [http://monash.edu/research/explore/en/persons/umesh-sharma\(8ee3f1a1-1b9d-492d-bac7-7149bbe45e54\).html](http://monash.edu/research/explore/en/persons/umesh-sharma(8ee3f1a1-1b9d-492d-bac7-7149bbe45e54).html)

Australia's Research Field Leader in Special Education (a top rating for a
researcher in his/her respective field).

<https://specialreports.theaustralian.com.au/1540291/social-sciences/>

Chief Co-Editor: *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*

<http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=JSE>

Chief Co-Editor: *The Oxford Encyclopaedia of Inclusive and Special Education*

<http://education.oxfordre.com/page/inclusive-special/>

On Fri, 29 Nov 2019 at 04:48, Artur Jorge Ferreira <Artur_Jorge_Ferreira@iscte-iul.pt> wrote:

Dear Mr. Umesh Sharma

Good afternoon,

I am attending a master's degree at the Lisbon University Institute (ISCTE) and would like to have your permission to use the TEIP scale in my dissertation thesis "Perception of teachers' self-efficacy for

Inclusive Education in a Lisbon school". I think you are the author of the scale, correct me if I am mistaken.

Best regards from Lisbon, Portugal

Artur Jorge Braziela Ferreira - 85938 (student number) - Mastering in School
Administration

Anexo C

A perceção da autoeficácia docente para a Educação Inclusiva

Caro(a) professor(a),

O seguinte estudo insere-se no âmbito do Mestrado de Administração Escolar a decorrer no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa e tem como finalidade a realização da dissertação de mestrado na temática da “Perceção de Autoeficácia docente para a Educação Inclusiva de alunos estrangeiros”, tendo como referencial a implementação do Decreto - Lei nº 54/2018 de 6 de julho, que revogou o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

No presente estudo, estamos interessados em obter informações sobre a forma como percebe a sua autoeficácia docente e como se sente capacitado, no desenvolvimento da sua atividade profissional, no trabalho com alunos estrangeiros. Pedimos-lhe que leia com atenção todo o questionário e que nos responda de forma sincera. Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas.

A sua participação é voluntária e o seu sigilo assegurado pelas normas da Comissão Nacional de Proteção de Dados, nomeadamente a Lei nº 58/2019 de 8 de agosto. As suas respostas serão anónimas e a publicação dos dados que decorram deste estudo, poderá ocorrer apenas em revistas ou eventos científicos de especialidade.

O questionário tem uma duração média de 10 minutos.

Para qualquer dúvida relacionada com o estudo poderá contactar-nos através do e-mail : ajbfa@iscte-iul.pt. Antes de iniciar, confirme a seguinte informação:

1. Estou consciente de que a minha participação é voluntária. 2. As minhas respostas serão anónimas e ninguém poderá aceder à minha identidade. 3. As minhas respostas serão utilizadas exclusivamente para investigação e cedidas apenas pelos investigadores envolvidos no projeto. 4. Atualmente exerço a profissão de docente.

☐ Concordo participar (1)

☐ Não concordo participar (2)

Q1 Consigo usar diferentes estratégias de ensino (por exemplo, avaliação de um portfólio, testes adaptados, avaliação baseada no desempenho, etc.)

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q2 Sou capaz de apresentar uma explicação alternativa ou um exemplo, quando os alunos ficam confusos.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q3 Tenho confiança para encontrar tarefas de aprendizagem que vão ao encontro nas necessidades individuais dos alunos estrangeiros.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q4 Consigo medir/aferir a aprendizagem dos alunos, relativamente àquilo que ensinei.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q5 Consigo apresentar desafios apropriados para alunos com grandes capacidades de aprendizagem.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q6 Tenho confiança nas minhas capacidades para organizar o trabalho dos alunos em pares e em grupo.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q7 Tenho confiança na minha capacidade para impedir, antecipadamente, comportamentos perturbadores na sala de aula.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q8 Consigo controlar comportamentos perturbadores na sala de aula.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q9 Consigo acalmar um aluno disruptivo ou perturbador.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q10 Consigo fazer com que os alunos cumpram as regras de sala de aula.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q11 Sinto-me confiante quando tenho de lidar /interagir com alunos fisicamente agressivos.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q12 Sei quais são as minhas expetativas em relação ao comportamento dos alunos.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q13 Consigo apoiar as famílias para ajudar os seus educandos a terem sucesso escolar.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q14 Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno com dificuldades.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q15 Consigo trabalhar conjuntamente com outros profissionais ou docentes (por exemplo, coadjuvantes, outros professores, etc) para ensinar alunos com necessidades específicas, nomeadamente estrangeiros.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q16 Tenho confiança nas minhas capacidades para envolver os encarregados de educação nas atividades dos seus educandos com necessidades específicas, nomeadamente a barreira da Língua.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo completamente (6)
-

Q17 Consigo que os encarregados de educação se sintam confiantes para vir à escola.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo completamente (6)
-

Q18 Consigo colaborar com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes ou terapeutas) na construção de planos educativos para alunos estrangeiros.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo completamente (6)
-

Q19 Consigo informar outros pares sobre políticas relacionadas com a inclusão e alunos estrangeiros.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Q20 Consigo fazer adaptações na avaliação implementada a nível nacional para que os alunos estrangeiros possam ser avaliados.

- ☐ Discordo totalmente (1)
 - ☐ Discordo (2)
 - ☐ Discordo parcialmente (3)
 - ☐ Concordo parcialmente (4)
 - ☐ Concordo (5)
 - ☐ Concordo totalmente (6)
-

Dados sociodemográficos

Q21 Idade (em anos)

Q22 Sexo

☐ Feminino (1)

☐ Masculino (2)

Q23 Habilitações académicas

☐ Bacharelato (1)

☐ Licenciatura (2)

☐ Pós - graduação (3)

☐ Mestrado (4)

☐ Doutoramento (5)

☐ Outra (especifique qual) (6)

Q25 Se possui formação em Educação Inclusiva (anteriormente designada Educação Especial), indique a sua designação.

Q26 Se possui experiência profissional em Educação Inclusiva (anteriormente designada Educação Especial), quantifique, em anos, a mesma.

Situação profissional

Q27 Anos de serviço

Q28 Grupo de recrutamento

Q29 Vínculo profissional

☐ Contratado/a (1)

☐ QZP (2)

☐ QA (3)

Q30 Nível ou níveis de ensino que leciona

- ☐ Pré-escolar (1)
- ☐ 1º Ciclo (2)
- ☐ 2º ciclo (3)
- ☐ 3º ciclo (4)
- ☐ Secundário (5)
- ☐ Ensino Superior (6)

Chegou ao final do questionário!

Muito agradecemos a sua participação que será essencial para as perspetivas de melhoria na implementação da Educação Inclusiva no contexto educativo atual, nomeadamente o fenómeno migratório atual .

Anexo D

Categorizações

Classe Etária

[20 - 29] - **1**

[30 - 39] - **2**

[40 - 49] - **3**

[50 - 59] - **4**

[60 - 69] - **5**

Classe Formação Educação Inclusiva

Ação de Formação - **1**

Formação Especializada em Educação Especial - **2**

Pós-Graduação em Educação Especial - **3**

Mestrado em Educação Especial - **4**

Classe Experiência profissional em Educação Inclusiva

[0 - 09] - **1**

[10 - 19] - **2**

[20 - 29] - **3**

[30 - 39] - **4**

Classe Exp. Profissional em Anos de Serviço

[0 - 09] - **1**

[10 - 19] - **2**

[20 - 29] - **3**

[30 - 39] - **4**

[40 - 49] - **5**

Classe Grupo de Recrutamento

Educação Pré-Escolar - **1**

1ºCiclo - **2**

Matemática e Ciências Experimentais - **3**

Ciências Sociais e Humanas - **4**

Línguas - **5**

Expressões - **6**

Educação Especial - **7**