



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RODRIGO APARECIDO ENGEL

**ASSOCIAÇÕES ENTRE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E ESTRATÉGIAS DE
ENSINO DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Presidente Prudente – SP
2020



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RODRIGO APARECIDO ENGEL

**ASSOCIAÇÕES ENTRE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E ESTRATÉGIAS DE
ENSINO DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Camélia Santana Murgo

Presidente Prudente – SP
2020

372.9
E57a

Engel, Rodrigo Aparecido.

Associações entre autoeficácia docente e estratégias de ensino de professores de instituições de educação especial. / Rodrigo Aparecido Engel – Presidente Prudente, 2020.

173f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020.

Bibliografia.

Orientadora: Camélia Santana Murgio

1. Autoeficácia docente. 2. Educação Especial. 3. Estratégia de Ensino. 4. Professores I. Título.

RODRIGO APARECIDO ENGEL

ASSOCIAÇÕES ENTRE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação apresentada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação

Presidente Prudente, 28 de Janeiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr. Camélia Santana Murgio
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente- SP

Prof^a. Dr^a. Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente- SP

Prof^a. Dr^a. Maria Celeste Rocha Simões
Universidade de Lisboa
Lisboa - Portugal

Dedico este trabalho a todos professores da educação especial que continuam mudando vidas apesar de tamanhas dificuldades, peregrinando para uma sociedade digna de admiração. E a Camélia e meu companheiro Wellington, por terem essa visão HUMANA que me permitiu acreditar, apesar dos tempos de incredulidade.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar agradecimentos sinceros à toda a equipe da APAE por terem aceitado a proposta de pesquisa e modificado horários, atendimentos e organograma da instituição para que todo o trabalho pudesse ser realizado da melhor maneira, esse comprometimento foi essencial para a construção da pesquisa. Registrar também votos de gratidão a Prof^a. Dr^a. Danielle Aparecida Nascimento dos Santos e a Prof^a. Dr^a. Maria Celeste Rocha Simões, que enquanto banca, contribuíram de maneira fundamental na construção desse estudo com suas avaliações precisas e relevantes, aos colegas e professores de curso.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

“Você caminha sozinho e as cegas na educação especial, você tem que criar coisas, você vê uma atividade e daquela atividade você elabora a sua atividade pra sua clientela”. (Professora de Educação Especial).

RESUMO

Associações entre autoeficácia docente e estratégias de ensino de professores de instituições de educação especial

A autoeficácia docente é entendida como a autopercepção do professor de ser capaz e hábil de escolher e manejar estratégias adequadas para alcançar seus objetivos em um contexto acadêmico. Essa crença tem a capacidade de influenciar os padrões de reações emocionais e de pensamentos, o comportamento antecipatório e as restrições ao próprio desempenho dos docentes, sendo importante correlacionamos esse conceito aos docentes e as práticas das instituições de ensino especializadas que atendem pessoas com deficiência intelectual ou transtornos associados. Foram objetivos dessa pesquisa, composta por três estudos, investigar associações entre as crenças de autoeficácia docente e o uso de estratégias de ensino de professores de instituições de ensino especializado, participaram da pesquisa, 09 professores no estudo dois e 07 no estudo três, de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, de ambos os sexos, de uma cidade do interior paulista. No primeiro estudo foi realizada revisão bibliográfica nacional sobre o tema autoeficácia docente ilustrando que dos 20 artigos avaliados todos tratavam de pesquisas quantitativas, dois abordavam temas relacionados a inclusão. Não foram encontrados artigos sobre educação especial, indicando a necessidade de estudos qualitativos na área. O segundo estudo traz o resultado obtido na aplicação da Escala de Autoeficácia de Professores (EAP) (M=4,57) denotando uma crença de autoeficácia docente fortalecida, e da Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes. As fontes percebidas pelos participantes como mais impactantes foram a experiência vicária (M=4,92), seguida da experiência direta (M=4,67), persuasão social (M=4,6) e estados fisiológicos ou afetivos (M=3,63). Ainda nesse estudo foi realizada uma entrevista semiestruturada individual, cujos resultados avaliados, pela análise de conteúdo possibilitou a organização dos dados em quatro eixos temáticos: diferenças na atuação no ensino regular e na educação especial, recursos utilizados pelos docentes na busca por capacitação, dificuldades na atuação na educação especial, estratégias para administrar dificuldades e realizações da carreira docente na educação especial. O terceiro estudo contempla os registros dos encontros de intervenção que construídos através de formações, oficinas e dinâmicas, a partir das fontes de autoeficácia e seu impacto na práxis pedagógica dos docentes foi capaz de promover o fortalecimento da crença de autoeficácia docente bem como de suas fontes, o que impactou na busca e utilização de novas práticas pedagógicas pelos participantes.

Palavras-chave: Autoeficácia docente. Professor. Educação Especial.

ABSTRACT

Associations between teacher self-efficacy and teaching strategies of teachers of special education institutions

Teacher self-efficacy is understood as the teacher's self-perception of being able and able to choose and manage appropriate strategies to achieve their goals in an academic context. This belief has the ability to influence the patterns of emotional and thinking reactions, anticipatory behavior and constraints on teachers' own performance, and it is important to correlate this concept with teachers and the practices of specialized educational institutions that serve people with intellectual disabilities or associated disorders. The objective of this research, composed of three studies, to investigate associations between beliefs of teacher self-efficacy and the use of teaching strategies of teachers of specialized educational institutions, participated in the research, 09 teachers in study two and 07 in study three, from a Association of Parents and Friends of the Exceptional - APAE, of both sexes, from a city in the interior of São Paulo. In the first study, a national literature review was conducted on the theme teacher self-efficacy, illustrating that of the 20 articles evaluated all dealt with quantitative research, two addressed themes related to inclusion. No articles on special education were found, indicating the need for qualitative studies in the area. The second study brings the result obtained by applying the Teacher Self-efficacy Scale (EAP) ($M = 4.57$) denoting a belief of strengthened teacher self-efficacy, and the Teacher Self-efficacy Sources Scale. The sources perceived by the participants as most impactful were vicarious experience ($M = 4.92$), followed by direct experience ($M = 4.67$), social persuasion ($M = 4.6$) and physiological or affective states ($M = 3.63$). Also in this study an individual semi-structured interview was conducted, whose results evaluated through content analysis allowed the organization of data in four thematic axes: differences in performance in regular education and special education, resources used by teachers in the search for training, difficulties in acting in special education, strategies to manage difficulties and achievements of the teaching career in special education. The third study includes the records of the intervention meetings that were built through training, workshops and dynamics, based on the sources of self-efficacy and its impact on the pedagogical praxis of teachers, which impacted the search and use of new pedagogical practices by the participants.

Keywords: Teacher self-efficacy. Teacher. Special education.

LISTA DE SIGLAS

BVS-PSI	– Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IRAMUTEQ	– Interface de R pourles Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
TSC	– Teoria Social Cognitiva
AE	– Autoeficacia
EAP	– Escala de autoeficacia do professor
EFAED	– Escada de fontes de autoeficácia docente

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Esquema representativo do comportamento humano segundo a reciprocidade triádica	22
Figura 2 -	Fluxograma do processo de busca, seleção e análise das publicações nas bases de dados	30
Figura 3 -	Análise de similitude de resumos por comunidade e halo.....	32
Figura 4 -	Análise de similitude dos resultados das pesquisas	34
Figura 5 -	Resultado de aplicação de Escala de autoeficacia docente.....	58
Figura 6 -	Resultado de aplicação da Escala de fontes de autoeficacia docente .	60
Figura 7 -	Resultado de escala de fontes de autoeficacia docente – experiência direta	61
Figura 8 -	Resultado de escala de fontes de autoeficacia docente – persuasão social.....	62
Figura 9 -	Resultado de escala de fontes de autoeficacia docente – estados fisiológicos e afetivos	63
Figura 10 -	Tempo de formação dos participantes	66
Figura 11 -	Contexto de formação universitária.....	67
Figura 12 -	Análise de similitude: recursos para capacitação.....	73
Figura 13 -	Nuvem de palavras sobre dificuldades encontradas.....	75
Figura 14 -	Nuvem de palavras: Superar dificuldades.....	79
Figura 15 -	Análise de similitude - realizações da carreira docente	80
Figura 16 -	Nuvem de palavras de motivos para ficar	82
Figura 17 -	Fases da coleta de dados	102
Figura 18 -	Estados afetivos e Sintomas Fisiológicos apresentados pelos professores	105
Figura 19 -	Registro feito por participante	107
Figura 20 -	Registro feito por participante	107
Figura 21 -	Registro de feedback de participante sobre Persuasão Social	110
Figura 22 -	Registro de feedback de participante sobre Persuasão Social	111
Figura 23 -	Registro de feedback de participante sobre Persuasão Social	112
Figura 24 -	Registro de plano de ação de participante sobre Persuasão Social ..	112
Figura 25 -	Experiências diretas positivas e negativas.....	116

Figura 26 - Desenho de modelo vicário feito por participante com características de aproximação/semelhanças do modelo	119
Figura 27 - Desenho de modelo vicário feito por participante com características de aproximação/semelhanças do modelo	120
Figura 28 – Impacto em práticas docentes	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Caracterização geral das publicações selecionadas.....	31
Tabela 2 -	Caracterização dos objetivos das publicações.....	36
Tabela 3 -	Frequência de respostas.....	64
Tabela 4 -	Caracterização do Primeiro Encontro Interventivo	104
Tabela 5 -	Caracterização do Segundo Encontro Interventivo	109
Tabela 6 -	Caracterização do Terceiro Encontro Interventivo	114
Tabela 7 -	Caracterização do Quarto Encontro Interventivo	118
Tabela 8 -	Caracterização do Quinto Encontro Interventivo.....	122
Tabela 9 -	Tabela comparativa dos escores da Escala de autoeficacia dos professores – EAP – Pré e pós intervenção.....	126
Tabela 10 -	Média dos Participantes na EFAED no pré e pós teste	129

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
ESTUDO I - AUTOEFICÁCIA DOCENTE, CONSTRUTOS RELACIONADOS E SUAS PUBLICAÇÕES	19
ESTUDO II - A AUTOEFICACIA DOCENTE, PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	45
ESTUDO III - EM BUSCA DE CAMINHOS EXITOSOS PARA A PROMOÇÃO DA AUTOEFICACIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO	138
ANEXOS	141
ANEXO A - ESCALA DE AUTOEFICACIA DO PROFESSOR	142
ANEXO B - ESCALA SOBRE FONTES DE AUTOEFICÁCIA	144
APÊNDICES	146
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	147
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO	149
APÊNDICE C - REGISTROS E MATERIAL DOS ENCONTROS E DAS TAREFAS DE MANUTENÇÃO	150

APRESENTAÇÃO

O interesse por investigações relacionadas a educação especial/inclusiva advém de aspectos formativos/profissionais do pesquisador, mas sobretudo de um interesse pessoal e quase utópico de contribuir para a construção de uma sociedade em que a diferença seja fator de união e não de segregação.

Durante a primeira graduação em Educação Física pode ter contato com o ambiente escolar de maneira direta, no qual foi observado processos de exclusão dentro do ambiente escolar independente da fase educacional, nos estágios obrigatórios e voluntários o contato com crianças com deficiência foi evoluindo de um primeiro estranhamento, para um acolhimento e culminando em um comprometimento ético e profissional de atuação direta para a melhora da qualidade de vida dos mesmos. Ainda nesse processo, fora iniciada a participação em grupos de pesquisa relacionados a ludicidade sendo, com isso, alimentado um interesse em produção científica.

Em meados da graduação o pesquisador começou atuar voluntariamente em uma instituição de educação especial como estagiário e ao final da graduação fora convidado para assumir o cargo de professor de educação física e em sequência iniciou o estudo em nível de pós-graduação em Educação especial e inclusiva. Concomitantemente atuava na rede regular de ensino e notava discrepâncias entre as duas modalidades de ensino, enquanto professor da educação especial, verificou que pouco havia de material e produções para o atendimento daquele público, pouco se falava, pouco se sabia e nada se registrava. Já na educação regular, apesar dos investimentos feitos, a inclusão ainda era uma obra de arte exposta, todos viam, reconheciam seu valor, mas ninguém conseguia tocá-la.

A realidade escolar é dura com as crianças, mais ainda com docentes. Durante a trajetória profissional o pesquisador observou em seu cotidiano docentes angustiados, sem direção e sem suporte, que inclusive estimulavam estagiários a desistir da carreira. Assim, o que começou com um pequeno incomodo alimentado diariamente culminou com o ingresso no curso de Psicologia.

O objetivo inicial foi agregar conhecimentos tanto para a atuação com o público escolar como para ressignificar uma angústia de ver pessoas empenhadas na educação que se transformavam por conta da luta diária, com gestores, pais, alunos e um sistema escolar. Já em meados do curso, o pesquisador realizou dois

trabalhos voluntários, um com adolescentes em situação de acolhimento e outro com jovens com deficiência que buscavam orientação profissional. Nesse intervalo a educação especial do país passou por grandes transformações que quase culminaram com o fechamento da instituição em que o pesquisador atuava.

A educação especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, em função de novas demandas, produção de conhecimento e expectativas sociais, os profissionais da área da educação têm buscado outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas e estigmatizantes, reconhecendo o valor e o direito a diversidade também desse público; esse é um processo que vem se acelerando, especialmente a partir de 1990, com o reconhecimento da Educação Inclusiva como política educacional prioritária na maioria dos países incluindo o Brasil.

Esse foi o contexto em que o pesquisador encontrou terreno fértil para a pesquisa realizada, docentes de educação especial com incertezas quanto ao futuro e a manutenção das instituições em que atuam, ao mesmo passo em que duvidavam se as práticas educativas das quais fazem uso são efetivas e suficientes para promover o desenvolvimento da clientela atendida, aliada a uma cobrança de pais e gestores por resultados de aprendizagem mais concretos. Como fica o professor no centro disso tudo?

Assim, em meio aos questionamentos desencadeados durante estas experiências, o pesquisador passou a participar de um grupo de pesquisa da Pós-Graduação em Educação, e teve contato com os pressupostos da Teoria Social Cognitiva. O construto da autoeficácia, por abordar justamente o julgamento que a pessoa faz sobre suas capacidades de organizar meios de ação para alcançar objetivos em determinado contexto (BANDURA, 1997) configurou-se como temática capaz de abarcar os objetivos visualizados para a pesquisa, compreender se professores de educação especial sentem-se confiantes com aquilo que fazem e o quanto essa confiança é capaz de promover a adoção de práticas pedagógicas diversas.

A teoria pressupõe que a autoeficácia se desenvolve a partir de quatro fontes e, desta forma, o professor não é o único responsável por seu desenvolvimento, aspectos fisiológicos, percepção cognitiva, modelos e contexto também interferem na promoção e na manutenção da crença, portanto, para

investigar tal construto é essencial que se considere também o seu contexto, para que se tenha compreensão dos fatores que envolvem sua formação, e não atribuir sua causalidade somente ao indivíduo.

Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a associação entre autoeficácia de professores de educação especial e suas práticas docentes, identificando ao longo do processo suas fontes de formação de crenças e testando uma proposta de intervenção em grupo. Como objetivos específicos foram elencados:

- Avaliar os níveis de autoeficácia docente de professores de uma escola de educação especial.
- Verificar quais fontes, a saber, experiência direta, experiência vicária, persuasão social, estados fisiológicos e afetivos impactam mais significativamente a formação das crenças de autoeficácia dos participantes.
- Conhecer as estratégias de ensino que os professores vêm adotando na educação de alunos com deficiência no âmbito da escola especial;
- Verificar os efeitos de uma proposta de intervenção em grupo para o desenvolvimento da autoeficácia docente e suas implicações para seleção de estratégias de ensino.

Para alcançar tais objetivos, esta dissertação foi desenhada em três estudos, sendo o primeiro uma revisão de literatura para a caracterização da produção científica sobre a autoeficácia e autoeficácia docente na perspectiva da Teoria Social Cognitiva abordada no contexto da educação especial. Com este estudo foi possível identificar e discutir como o construto tem sido investigado na área da educação, a partir de publicações científicas em bases de dados nacionais, nos últimos dez anos.

O Estudo II apresenta os resultados e discussões obtidos através da entrevista semiestruturada individual, e da aplicação de escalas; as entrevistas foram utilizadas para identificar práticas pedagógicas e temas relacionados como dificuldades de atuação e inclusão, já as escalas atenderam o propósito de mensurar individualmente a autoeficácia dos participantes bem como quais fontes atuam de maneira preponderante nesse grupo, item essencial para a construção da intervenção que foi realizada em seguida. As escalas utilizadas foram a Escala de

Autoeficácia de Professores (EAD) de Polydoro *et al.* (2004) e a Escala de fontes de Autoeficácia de Docentes – EFAED formulada por laochite e Azzi (2012), que forneceram resultados dentro da média quando falamos da classe docente.

E por fim, o Estudo III mostra os resultados do desenvolvimento da proposta de intervenção e contempla a etapa 4 da pesquisa (follow-up), respondendo o último objetivo específico elencado, verificando os efeitos da proposta de intervenção realizada com os docentes, apresentando também avaliação dos participantes sobre a intervenção e suas contribuições. Ratificando a importância de práticas interventivas capazes de impactar positivamente o fortalecimento das crenças de autoeficácia docente pois implicam em práticas docentes diversificadas aos alunos.

Ao final temos considerações da dissertação articulando os resultados obtidos com intenção de fornecer ao leitor, um panorama geral de toda a pesquisa, destacando ainda as limitações e as sugestões para futuras propostas de investigação sobre a temática.

REFERÊNCIA

IAOCHITE, R.T.; AZZI, R. G.). Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n, 71, p. 659-669, 2012.

ESTUDO I - AUTOEFICÁCIA DOCENTE, CONSTRUTOS RELACIONADOS E SUAS PUBLICAÇÕES

RESUMO

Autoeficácia docente, construtos relacionados e suas publicações

A autoeficácia pode ser definida como a crença na capacidade de regulação do comportamento humano, afetando processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção de estímulos, trazida para a área educacional podemos dizer que afeta como os professores pensam, sentem e agem face às dificuldades no exercício da profissão, nessa especificidade temos a autoeficácia docente, um julgamento que o professor faz acerca de suas próprias capacidades para atingir resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo entre aqueles alunos difíceis ou desmotivados. Estudos têm demonstrado que professores com crenças de autoeficácia docente mais consolidadas são mais receptivos às novas experiências e dispostos a adequação de práticas às necessidades dos alunos. Foram objetivos dessa pesquisa realizar revisão de literatura a respeito do tema autoeficácia docente nos últimos dez anos, para tanto consultou-se as seguintes bases de dados: Directory of Open Access Journals (DOAJ), Portal de periódicos, da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) e-Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS-PSI). Após aplicado os critérios de inclusão foram selecionados 20 artigos que passaram por análise através do software IRAMUTEQ. Conclui-se que há um crescente número de novas publicações na área, especialmente no que tange a verificação da autoeficácia docente e suas fontes. Os temas correlacionados foram satisfação na carreira, processo de formação, disposição para continuar na docência, motivação para colaboração e inclusão. Não foram encontrados artigos que tratem especificamente de docentes ou outros profissionais que atuam em instituições de educação especial.

Palavras-chave: Autoeficácia docente. Professor. Educação.

ABSTRACT

Teacher self-efficacy, related constructs and their publications

Self-efficacy can be defined as self-belief in the ability to regulate human behavior, affecting cognitive, motivational, affective and stimulus selection processes, brought to the educational area. It can be said that it affects how teachers think, feel and act in the face of difficulties in learning. In the exercise of the profession, in this specificity we have teacher self-efficacy, a judgment that teachers make about their own abilities to achieve desired results of student engagement and learning, even among those difficult or unmotivated students. Studies have shown that teachers with more established teacher self-efficacy beliefs are more receptive to new experiences and willing to tailor practices to student needs. The purpose of this research was to carry out a bibliographic survey on the subject of teacher self-efficacy in the last ten years, for which the following databases were consulted: Directory of Open Access Journals (DOAJ), Coordination of Higher Education Personnel Improvement (CAPES) and Virtual Health Library - Psychology Brazil (BVS-PSI) After applying the inclusion criteria, 20 articles were selected and analyzed through the IRAMUTEQ application. increasing number of new publications in the area, especially as regards Regarding the presence of teacher self-efficacy and its sources, the correlated themes were career satisfaction, training process, willingness to continue teaching, motivation for collaboration and inclusion. No articles were found specifically dealing with teachers or other professionals working in special education institutions.

Keywords: Teacher self-efficacy. Teacher. Education.

INTRODUÇÃO

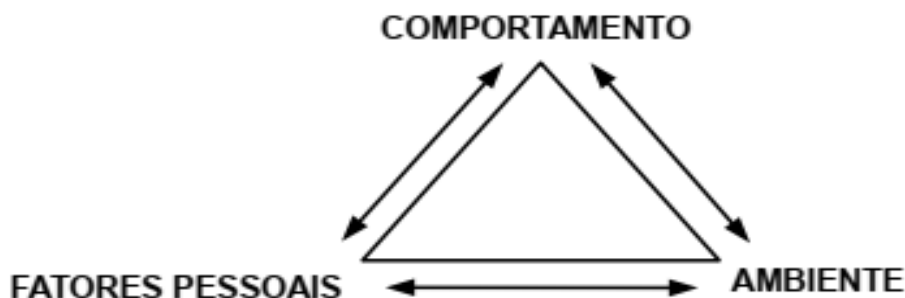
Sendo objetivo desse estudo realizar a revisão bibliográfica sobre autoeficácia docente, cabe iniciarmos salientando que o tema tem sido alvo de diversas discussões teóricas contemporâneas bem como sua implicação na prática desses profissionais, visto que incide diretamente sobre o desempenho dos professores frente aos desafios da carreira e é um constructo que está ligado intimamente à pré-disposição para a realização de tarefas e à autopercepção dos indivíduos em relação às suas competências, determinando a maneira como as pessoas se sentem, motivam e comportam. A autoeficácia é, portanto, entendida como a crença pessoal do indivíduo em sua capacidade de organizar e executar os cursos de ação requeridos para produzir certas realizações atendendo às demandas de determinadas situações (BANDURA, 1997, p.3).

Esse constructo é fomentado pela Teoria Social Cognitiva (TSC) proposta pelo psicólogo Albert Bandura, que propõe diversos construtos teóricos que objetivam elucidar o comportamento humano, sendo atualmente amplamente utilizada e reconhecida para tal fim, incluindo pesquisas na área da Educação,

Para a TSC o funcionamento humano, baseia-se no que denominam de determinismo recíproco, ou seja, indivíduo e o meio se influenciam de forma contínua e recíproca (BANDURA, 1986). Essa interação entre aspectos pessoais e contextuais são mediadas pelos processos cognitivos do indivíduo, ou seja possuem uma maneira como entendem e processam cognitivamente cada situação em que estão inseridos, por sua vez tais processos cognitivos são autorregulados e autorreflexivos; o que permite afirmar que possibilitam a seleção, a criação e a transformação das circunstâncias ambientais, promovendo adaptações entre meio e sujeito (RAMOS *et. al.*, 2016).

Esta relação de constante interação entre indivíduo e meio é denominada como reciprocidade triádica, por isso é que a TSC dispõe de um arcabouço teórico que permite compreender o indivíduo enquanto pertence a um grupo do qual sofre influência e ao mesmo tempo o influencia (NUNES, 2008; TORISU; FERREIRA, 2009). A reciprocidade triádica foi representada por Bandura (1997) através de uma figura, em que triangularmente são apresentados como “os três hipotéticos vértices mantêm influência em dois sentidos com forças não necessariamente equivalentes” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 17).

Figura 1 – Esquema representativo do comportamento humano segundo a reciprocidade triádica.



Fonte: Adaptação de Azzi e Polydoro (2006).

De acordo com esse sistema de fatores determinantes do funcionamento humano por influências interativas, o autor destaca que a influência que esses conjuntos são capazes de exercer é relativa, sob diferentes circunstâncias e indivíduos, há casos em que as condições ambientais exercem limitações tamanhas no comportamento que podem ser consideradas os principais determinantes, já em outros casos, os fatores cognitivos podem assumir esse papel. (BANDURA, 2008).

A definição de agência humana é outra grande ideia da Teoria Social Cognitiva, segundo a qual o indivíduo tem a capacidade de agir com contribuições causais ao seu próprio funcionamento psicossocial produzindo resultados positivos e prevenindo os não-desejáveis, através da capacidade de controle pessoal. Essa ideia contempla um conjunto de capacidades cognitivas a saber: as capacidades autorregulatórias, sistema de crenças, e distribuição de estruturas e funções. A agência humana possui quatro características fundamentais, sendo elas a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão (BANDURA, 2008).

A intencionalidade corresponde ao poder de escolha sobre o modo de agir, a partir da elaboração de planos e estratégias para realizar tal ação. Já a antecipação caracteriza-se pelo pensamento precedente, que possibilita o estabelecimento de metas e a capacidade de antever os resultados esperados. A autorreatividade, por sua vez, diz respeito ao monitoramento e a autorregulação dos próprios comportamentos para que a ação planejada se torne realidade. E por fim, a

autorreflexão refere-se à capacidade metacognitiva de se autoexaminar, refletindo sobre o seu próprio funcionamento, seus valores, suas motivações e sua eficácia pessoal (BARROS, SANTOS, 2010; SENA, 2018). Agrega-se também a essa ideia um tipo de agência socialmente mediada, na agência humana coletiva estão inseridas crenças compartilhadas dos indivíduos sobre eficácia (ROCHA, 2009).

Em linhas gerais pode-se afirmar que para Bandura (1986) os indivíduos têm capacidades autodiretivas dotadas de intenção, possibilitando o controle dos seus próprios sentimentos, pensamentos e comportamentos com base em consequências causais, constituindo o comportamento humano através do “interjogo entre fontes de influência externas e autogeradas” (BANDURA, 1986, p. 336).

Dentre essas diversas contribuições da TSC, esta pesquisa, como citado anteriormente, preocupa-se com a compreensão das crenças de autoeficácia, que ocupam um lugar de destaque quando retomamos o mecanismo de agência humana. O conceito de crenças de autoeficácia de acordo com Bandura (1986) se originou a partir de dados empíricos, nos quais ele conceituou-as, até então, como autocrenças, precursoras do conceito de autoeficácia, que foram definidas como a possibilidade que o indivíduo tem de controlar o seu comportamento e exercer determinados graus de controle sobre os seus sentimentos, pensamentos e ações (PAJARES; OLAZ, 2008).

Sabe-se no senso comum que frequentemente pessoas que possuem todas as habilidades necessárias para executar uma determinada tarefa não a desempenham tão bem como seria o esperado. Para Bandura (1986), isso se dá em virtude dos pensamentos autorreferentes que mediam a relação entre conhecimento e ação, ou seja basicamente faz-se necessário que o indivíduo tenha habilidades para realizar determinada tarefa, mas também é item fundamental para seu desempenho que acredite nessas habilidades, e na possibilidade de utilização dessas nos momentos oportunos. Assim, os níveis de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas são baseados mais no que elas acreditam do que na realidade concreta (BANDURA, 1999).

Como descrito por Matos (2015), a autoeficácia pode ser compreendida em três dimensões: generalidade, na medida em que, com o sucesso em uma determinada atividade, o indivíduo tende a generalizar a sua crença de autoeficácia para atividades de natureza próxima; em sua intensidade, refere-se a força ou fraqueza da crença de autoeficácia do indivíduo para realizar determinada tarefa, já

que crenças sendo frágeis ou fortes poderiam ocasionar o fracasso ou incrementar a crença na capacidade para realização da tarefa proposta; e, por fim, há a dimensão da magnitude que pode ser entendida como relacionada à dificuldade que determinada tarefa impõe para sua realização (BANDURA, 1986). Assim, tarefas de natureza semelhante, porém com maior nível de complexidade exigem, para a sua realização, maior nível de autoeficácia em relação às mesmas atividades com complexidade menor.

De acordo com pesquisas trazidas, por Bzuneck (2000), Hoy e Davis (2006) e Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998), a crença de autoeficácia tem estreita relação com a motivação, o esforço e a persistência dos professores no enfrentamento dos desafios e das limitações próprias do contexto educacional. Aqueles indivíduos que possuem um elevado nível de autoeficácia são abertos a novas ideias e com maior propensão a buscar novos métodos, técnicas e abordagens mais eficazes para a aprendizagem dos estudantes. Ainda tem por características serem menos críticos face aos erros dos estudantes e se empenham para que estes superem as suas dificuldades.

AUTOEFICACIA DOCENTE

A autoeficácia docente exerce considerável impacto sobre os comportamentos tanto de professores como de seus alunos. Já na ponta inversa, professores que apresentam baixos níveis de autoeficácia consideram seu trabalho como algo inútil e sentindo-se desmotivados e desanimados. (BZUNECK, 2000).

Essas características advêm de dois processos distintos: o primeiro deles é o processo motivacional; que se projeta e concretiza através do esforço empregado nas tarefas, já o segundo pela perseverança, que por sua vez manifesta-se através da conduta de enfrentamento, manejo de ansiedade e estresse que surgem ao longo do processo.

A percepção da autoeficácia ainda tem outras influências sobre o comportamento humano expressando-se, segundo Costa (2003 p.42) na capacidade de organizar e executar ações exigidas, nas diversas situações que sejam desafiadoras ao indivíduo, manejando-as em busca dos objetivos propostos.

A partir dessas afirmações fica claro que a crença de autoeficácia docente é capaz de influenciar os padrões de reações emocionais e de pensamentos, o comportamento antecipatório e as restrições ao próprio desempenho dos docentes.

Essas crenças de autoeficácia, afirmam Martínez e Salanova (2006) constroem-se no indivíduo com base nos juízos sobre as capacidades que possui, entende-se também que diferentes pessoas com as mesmas capacidades obtêm sucesso ou fracasso por grande peso das diferenças de crenças que possuem de si mesmas. Assim, pode-se inferir que a autoeficácia é sobretudo uma crença de caráter pessoal, sofrendo interferência de diversos fatores contextuais que contribuirão para o aumento ou diminuição dela (produzindo consequências comportamentais). Nesse sentido, Bandura (1997) afirma que essas crenças se constituem fundamentalmente pela avaliação dos resultados da ação direta do indivíduo ou de suas experiências de domínio.

O conceito que se apropria da intersecção entre autoeficácia e docência é o que denomina-se de autoeficácia docente, entendida como a autopercepção do professor de ser capaz e hábil de escolher e manejar estratégias adequadas para alcançar seus objetivos acadêmicos surge a diferenciação entre os conceitos, no caso do professorado estamos implicados em julgamentos específicos de habilidades e competências para realizar tarefas em um contexto acadêmico específico. Tschannen-Moran e WoolfolkHoy (2001) definiram a autoeficácia docente como uma crença, que compete ao julgamento de suas capacidades de alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, até mesmo dos considerados mais difíceis ou desmotivados.

Cabe ainda ressaltar que para Tschannen-Moran e WoolfolkHoy (2001) o conceito de autoeficácia docente perpassa por um auto-julgamento que o professor faz acerca das suas capacidades no êxito de objetivos esperados, incluindo ainda o engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo os considerados difíceis ou desmotivados.

As autoras indicam que a autoeficácia docente pode ser relacionada não somente à realização dos professores, mas também a manifestações de seu comportamento em sala de aula, relacionamento com os estudantes, suas tomadas de decisões, estabelecimento de metas e esforço despendido. Docentes com elevadas crenças de autoeficácia são capazes de favorecer o desenvolvimento de

crenças dos alunos para aprender, tendo alunos mais motivados e com melhores resultados de aprendizagem.

Tschannen-Moran, WoolfolkHoy e Hoy (1998) apontam que professores com níveis elevados de autoeficácia são mais abertos às novas experiências, organizam melhor suas aulas, estão mais dispostos a mudar sua prática em prol da aprendizagem do aluno desenvolvendo novos métodos de ensino e, de maneira geral, são mais comprometidos com a docência.

Outros autores vêm se dedicando à compreensão da autoeficácia docente, como por exemplo Guerreiro-Casanova produziu quatro artigos nos últimos 6 anos, dedicando-se à apresentação do processo de construção e busca de evidência de validade da escala de Autoeficácia na Formação Superior em parceria com Polydoro (2010), essa escala avalia as crenças de estudantes em sua capacidade frente às tarefas da formação superior, sendo aplicada em 535 participantes.

Já em 2014, Guerreiro-Casanova realizaram uma pesquisa com 201 docentes de escolas públicas estaduais no estado de São Paulo, objetivando a análise das relações explicativas entre as crenças de autoeficácia de gestores escolares, as crenças de autoeficácia docente e as crenças de eficácia coletiva escolar, considerando ainda as contribuições de variáveis pessoais de caracterização, as relativas à atividade docente e as variáveis contextuais. Percebeu-se que, quando tomadas em conjunto, as variáveis autoeficácia docente, infraestrutura e formação dos participantes puderam ser compreendidas como itens de caráter explicativo da eficácia coletiva escolar. Os resultados também destacaram a importância dos aspectos relacionados ao contexto como influentes das crenças.

Os estudos de Guerreiro-Casanova trouxeram grandes contribuições a construção do conhecimento voltado à autoeficácia docente, pois evidenciou que variáveis como crença de eficácia coletiva escolar, tempo de atuação na unidade escolar, infraestrutura e formação docente podem ter caráter explicativo da autoeficácia docente e eficácia coletiva escolar, capazes ainda de demonstrar a existência de correlação significativa entre a autoeficácia docente e a eficácia coletiva, associando-as ao desempenho escolar. Finalmente cabe registrar as contribuições acerca de busca de evidências de validade e de adequação de instrumentos relacionados.

Dessa forma, seus estudos destacaram a importância dos aspectos de contexto como promotores das crenças a fim de possibilitar suas contribuições para

a educação escolar. Demonstrou ainda a necessidade de se proporcionar formação docente que alie o desenvolvimento de habilidades e de autoeficácia, bem como condições para diminuir a rotatividade docente e fortalecer a crença de eficácia coletiva escolar. Sendo assim, ressalta que estes achados poderão contribuir na gestão institucional e prática docente, porém, indicando a necessidade de realização de novos estudos ampliando as amostras para corroborar os resultados encontrados.

A crença do professor em sua capacidade de ensinar determina parcialmente a estrutura e as atividades acadêmicas que serão propostas, conseqüentemente interferindo do desenvolvimento do alunado e no julgamento sobre sua própria capacidade de aprendizagem (BANDURA, 2006).

A atuação dos docentes também tangencia pelo reconhecimento de pais de alunos, a evolução na carreira e o desafio profissional, bem como pelos sentimentos de realização (verificação de mudanças comportamentais nos alunos) e de responsabilidade, sendo esses últimos os principais fatores identificados como relacionados à satisfação/insatisfação no trabalho em um estudo proposto por Ferreira em 2014, estudo esse que investigou também as relações entre a autoeficácia docente, as condições de atuação profissional e a realização pessoal dentro do contexto da carreira acadêmica.

Professores com crenças mais sólidas sobre a eficácia da sua atuação manejam melhor situações adversas implicando a adaptação mais veloz à mudanças, são ainda profissionais com maior comprometimento ao ensino, cumprindo metas e prazos desenvolvendo, inclusive, procedimentos mais eficazes para lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem, têm ainda maior propensão a introduzir novas práticas de ensino, fazerem uso de novas tecnologias, possuem uma postura mais democrática e administrando com mais sucesso fatores estressantes típicos das instituições escolares (conflitos entre docentes, docentes e alunos e entre alunos). (GOYA; BZUNECK; GUIMARAES, 2008 ; SILVA; IAOCHITE ; AZZI, 2010 ; AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006 ; FIVES, 2003; PRIETO, 2007; WOOLFOLK-HOY, 2004 *apud* FERREIRA, 2014). Objetiva-se com esse estudo portanto, fazer uma revisão de literatura sobre a temática autoeficácia docente nos últimos 10 anos em língua portuguesa.

MÉTODO

No sentido de esclarecer os pressupostos teóricos da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, especialmente no que tange o construto da Autoeficácia e autoeficacia docente, realizou-se o levantamento bibliográfico na busca de estudos científicos em base de dados nacional e internacional pública e online, sendo elas: BVS-PSI Brasil (Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil), o Portal de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e por fim, o DOAJ (Directory of Open Access Journals). Para tanto foi utilizado como descritor de busca o termo “autoeficácia docente” e ainda “autoeficácia docente”, visto que antes da reforma ortográfica de 2009 o construto era descrito separado por hífen, o que poderia alterar o número dos artigos encontrados caso fosse desconsiderado, foram inclusos outros termos na busca.

Como resultado obtivemos a seleção final de 20 artigos que atenderam aos critérios de inclusão a saber: ter sido publicado nos últimos 10 anos, no período compreendido entre 2009 – 2019, a definição deste período baseia-se no aumento de produções a partir de 2007, resultado da elaboração de materiais nacionais sobre a teoria, como livros em português, tendo até mesmo alguns com a participação do próprio Bandura (IAOCHITE, *et. al.*, 2016). Demais itens de inclusão foram: estar em língua portuguesa, com acesso online e conter os termos descritores no título ou no resumo, artigos em que o constructo autoeficacia docente aparecia apenas como plano de fundo foram excluídos (por exemplo em casos em que artigos tratavam de autoeficacia coletiva como item primordial).

Com o material devidamente selecionado e organizado, os dados foram submetidos aos procedimentos de análise.

Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados da pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (RATINAUD, 2009), sendo o mesmo um aplicativo baseado no *software* R que possibilita análises estatísticas básicas (cálculo de frequência de palavras) e multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude) sobre textos e tabelas. Essa modalidade de análise permite a

organização e a distribuição dos dados textuais de forma a facilitar a compreensão através de recursos visuais (CAMARGO; JUSTO, 2013).

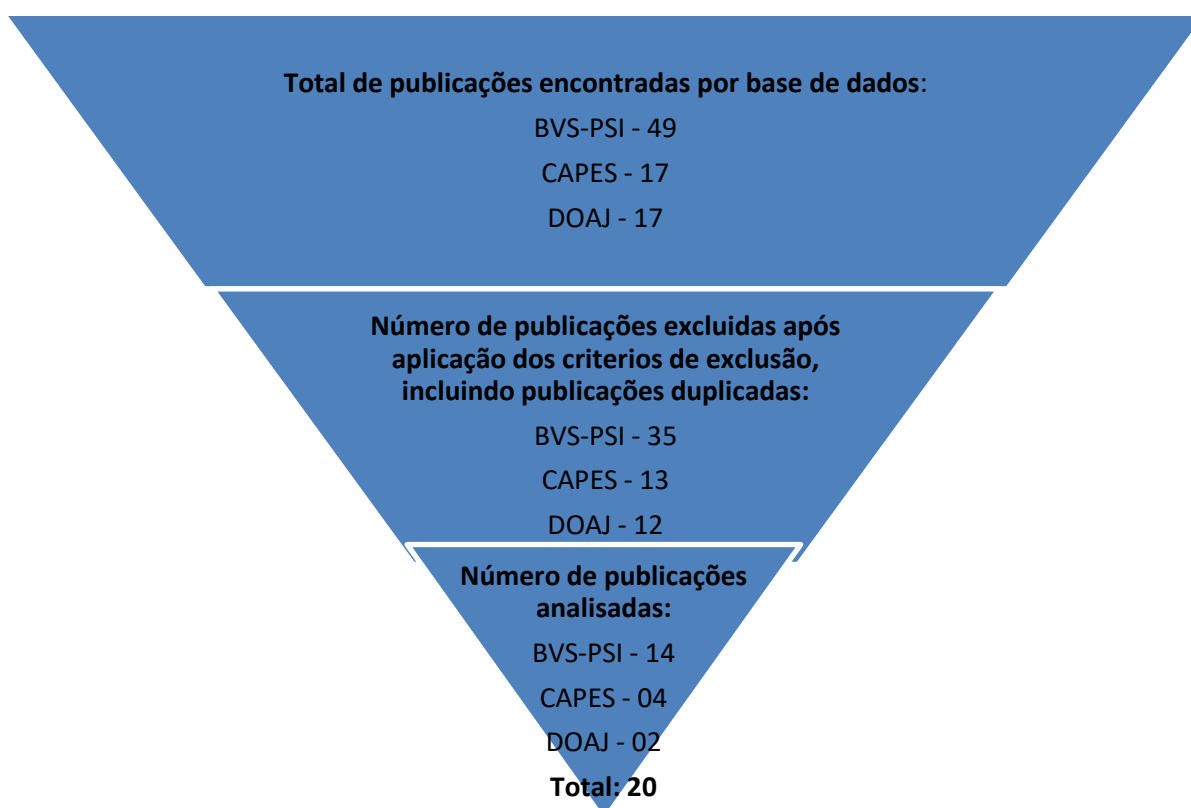
O aplicativo IRAMUTEQ se destaca entre os programas dessa categoria por permitir análises estatísticas de textos, superando a famigerada dicotomia entre análises de dados qualitativas e quantitativas, suas ferramentas permitem a quantificação de dados essencialmente qualitativos, cabendo ao pesquisador segundo Lahlou (2012), a interpretação crítica dos resultados produzidos pelo software.

Para a análise dos dados e a formulação dos gráficos deste estudo foram usados como *corpus* textuais somente os resumos, dos artigos selecionados na busca bibliográfica, através da opção de análise de similitude da língua portuguesa, esta que tem por base a teoria dos grafos e possibilita a identificação de coocorrências entre as palavras; os resultados obtidos são norteados pelas conexidades existentes entre as palavras do texto, auxiliando o reconhecimento de estruturas de representações (CAMARGO; JUSTO, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a discussão dos dados, partindo da análise dos resumos, os textos também foram examinados na íntegra, de modo a se identificar e analisar os objetivos dos estudos, os instrumentos de autoeficácia utilizados, e o público a quem se destinou a pesquisa. A seguir, apresenta-se um fluxograma com a síntese das informações sobre o número inicial de artigos encontrados na primeira busca, e o número de artigos que, após serem submetidos aos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados para a análise.

Figura 2– Fluxograma do processo de busca, seleção e análise das publicações nas bases de dados



Fonte: O autor (2019).

Como indica a imagem acima, no primeiro momento foram identificados 83 artigos na busca utilizando os descritores supracitados, sendo 49 encontrados na base BVS-PSI, 17 na CAPES e 17 no DOAJ. Após a leitura e seleção dos resumos, a aplicação dos critérios de exclusão pré-estabelecidos foram selecionados os 20 artigos que foram submetidos à análise. Foram consideradas informações relevantes na análise dos estudos: o público investigado, os objetivos propostos, os instrumentos utilizados, associação da autoeficácia com outros constructos e os resultados encontrados nas pesquisas.

Caracterização geral das publicações

Nesse item será demonstrado as principais características encontradas dos estudos selecionados.

Tabela 1 – Caracterização geral das publicações selecionadas

Características das Publicações	Nº	%
Nível de ensino dos participantes dos estudos		
Fundamental	0	0
Médio	0	0
Graduandos	6	30
Nível superior	10	60
Pós-graduandos	02	10
Total	*18	*90
Categoria de Participantes		
Docentes	09	45
Estudantes	08	40
Outros	03	15
Total	20	100
Objetivo		
Avaliação	20	100
Intervenção	0	0
Total	20	100

Fonte: O autor (2019).

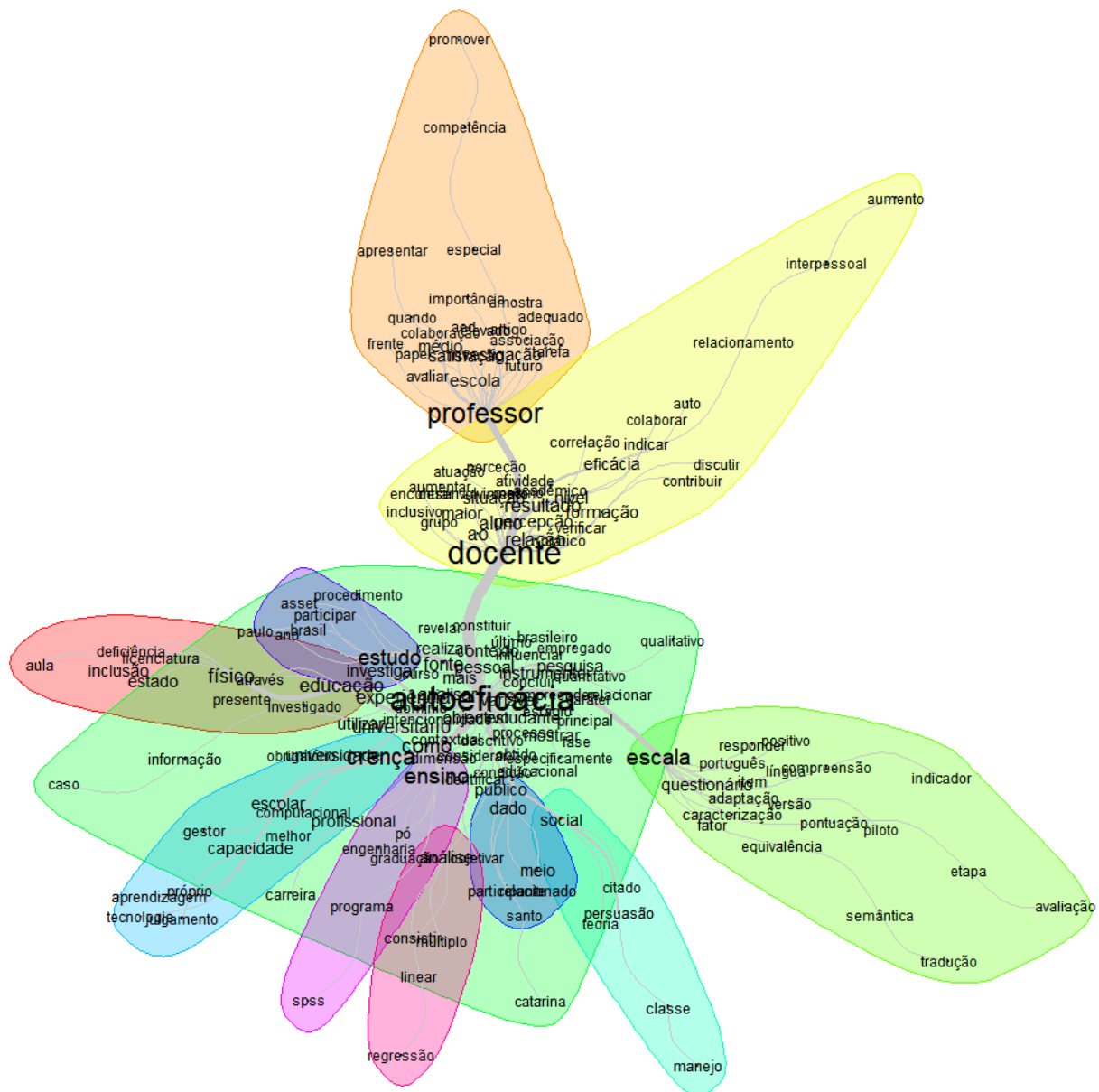
Nota: *02 estudos dedicaram-se a revisão bibliográfica e validação de escala adaptada.

Nota-se que a maioria das publicações direciona-se ao ensino superior (60%), seguida de estudantes de ensino superior (30%) e pós-graduação (10%), quanto a categoria profissional a que esses participantes pertencem sumariamente estão na categoria docentes (45%) ou em processo de formação para (40%), dentre os estudos somente um envolve professores da educação especial concomitantemente com professores do ensino regular, para uns autores como (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) esta ênfase no ensino superior existe por ser um período que envolve uma ruptura com o até então habitual modelo de ensino vivenciado na Educação Básica, já a esperada localização dos participantes na área do ensino pode ser justificada pelo próprio conceito, como tratamos de autoeficácia docente implica necessariamente em relações e ações contidas dentro do campo da educação/docência.

Na categoria outros (15%) referente a categoria profissional dos participantes foram alocados um estudo de revisão bibliográfica, um de tradução e

adaptação de escala e um realizado com gestores, visto que não foi possível inferir se esses profissionais atuavam no momento da pesquisa como docentes.

Figura 3- Análise de similitude de resumos por comunidade e halo



Fonte: O autor (2019).

Foi possível observar inclusive, que nenhum dos estudos selecionados a partir dos critérios de inclusão tratava de pesquisas de intervenção, deixando claro uma defasagem de pesquisas nessa modalidade.

Na análise de similitude acima apresentada nota-se a presença de três principais blocos de termos interligados, sendo eles: autoeficácia, docente e professor, esses dois últimos termos considerados sinônimos. No centro da imagem visualizamos os termos relacionados a autoeficácia, sendo os de destaque: “crença”, “contexto”, “universitário”, “ensino”, “qualitativo”, “carreira”, “pessoal” e “ensino”. Os termos “crença” e “pessoal” denotam os substrato teórico da TSC, pois por definição a autoeficácia docente é uma crença pessoal do professor, já os termos “universitário”, “ensino” e “carreira” ilustram as populações de maior frequência nos estudos, relacionando ainda “contexto” no qual esses professores atuam, já “qualitativo” relaciona-se com a prevalência desses tipos de estudo. Acima temos o bloco relacionado a palavra “professor”, seguido principalmente pelos seguintes termos: “escola”, “associação”, “papel”, “importância” e “tarefa”.

Esse conjunto de termos é capaz de designar de forma clara ao que a maior parte dos estudos se propuseram, a partir da atuação do ambiente escolar, e dada a importância do professor para o sucesso do ensino, associar os papéis desempenhados pelos mesmos e o sucesso na tarefa que empreendem. No último bloco temos as palavras ligadas à “docente”: “atividade”, “atuação”, “formação”, “relação” e “grupo”; os dois primeiros termos podem ser entendidos nesse caso como sinônimos, pois referem-se a prática docente dos participantes dos estudos, “formação” refere-se as contribuições que os estudos de autoeficácia docente, especialmente os relacionados as suas fontes, podem trazer na formação de professores e das análises feitas dos cursos já existentes nesse aspecto. Finalmente “relação” e “grupo” surgem como termos gerais que induzem a entender que as publicações se referem a grupos de docentes e suas relações com os contextos em que atuam.

Em relação ao idioma, foram selecionados somente artigos em português, sendo a maioria das publicações nacionais, e 02 realizadas em Portugal, apesar do fato de que as pesquisas sobre autoeficácia serem relativamente recentes no cenário brasileiro (AZZI; POLYDORO, 2006; IAOCHITE, 2014).

Seguindo o eixo central nota-se as palavras “dimensão”, “elevado”, “satisfação”, “mais” e “escolar”, demonstrando que em sua maioria as pesquisas têm como resultado que participantes referem elevadas crenças de autoeficácia docente.

Cabe salientar que os itens periféricos trazidos pela análise são essencialmente os relacionados a inclusão escolar e deficiência, o termo “crença” faz ligação direta com “formação”, denotando a importância da formação para manutenção de crenças adequadas de autoeficácia docente, os termos inclusão e deficiência surgem no estudo de Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019), que objetivou investigar o nível de autoeficácia docente de futuros professores para a inclusão em aulas de Educação Física e sua relação com a fonte dos estados fisiológicos e afetivos e variáveis pessoais e contextuais, e no de Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018) que, por sua vez, tratou da verificação de indicadores de equivalência semântica resultantes do processo de tradução e adaptação transcultural da escala ASSET para a língua portuguesa do Brasil e dos indicadores de clareza e compreensão dessa versão em português mediante estudo piloto.

As publicações em português seguem o norte de relacionar na maioria das vezes a autoeficácia docente com o contexto formativo e profissional dos participantes. Uma das fontes de autoeficácia docente aparece no gráfico, a persuasão social também relacionada a esses contextos. Os estudos sobre autoeficácia docente no Brasil com frequência fazem analogia a permanência na carreira docente, seja ela no nível médio ou superior, com a crença de autoeficácia, associando fracasso profissional a descrença, isto ocorre porque as pesquisas demonstram que a crença de autoeficácia está fortemente relacionada com os processos motivacionais (BZUNECK, 2001). Os docentes que acreditam ser capazes de executar suas tarefas com êxito, tendem a se sentir mais encorajados e motivados, a tolerar erros, buscar novas ferramentas e a se envolver em novas atividades posteriormente conseguindo melhores resultados (MARTINELLI; SASSI, 2010; IAOCHITE *et. al*, 2016).

Os eixos centrais seguem uma mesma linha de investigação, o que é possível observar nos elementos periféricos uma associação sobre autoeficácia docente, contexto escolar e persuasão social, nota-se também um afastamento entre os termos “deficiência” e “professor”, “formação” e “aumento” que pode se justificar pelo baixo número de publicações com esses construtos associados a autoeficácia

docente, ou ainda pelo distancia real de formações relacionadas a deficiência para professores independente do contexto profissional.

Objetivos dos estudos

Quanto aos objetivos das publicações foi possível após análise criar 05 categorias gerais que os englobam permitindo uma reflexão facilitada da produção sobre o tema. A tabela 2 demonstra como eles foram agrupados e categorizados e com que frequência aparecem entre os estudos.

Tabela 2 – Caracterização dos objetivos das publicações

Objetivos	Nº	%
Investigar a relação entre autoeficácia docente e outros constructos	12	60
Verificar fontes de autoeficácia docente	3	15
Validar ou desenvolver instrumentos para avaliação de autoeficácia docente	2	10
Analisar a percepção de autoeficácia docente	2	10
Realizar revisão de literatura sobre autoeficácia docente	1	5
Total	20	100

Fonte: O autor (2019).

O objetivo que aparece como mais frequente entre os estudos foi o de investigar a relação da crença de autoeficácia docente com outros construtos a saber: características pessoais, fatores de escolha pela docência, atividade docente ou de gestão escolar, níveis de satisfação pessoal, disposição na permanência do trabalho docente, variáveis contextuais, práticas inclusivas, disposição e prática cooperativa e formação acadêmica. Os autores verificam que a crença elevada na capacidade de realizar as ações do contexto acadêmico prediz um bom desempenho, tendência a permanência na atividade e motivação pois os docentes julgam possuir as competências necessárias para alcançar seus objetivos, engajando-se mais nas tarefas (OLIVEIRA; SOARES, 2011; ALEGRE, 2014; YÜKSEL; GEBAN, 2016).

Percebe-se também que a autoeficácia docente tem sido testada e utilizada para diversos itens relacionados ao sucesso e bem-estar da carreira docente, incluindo as formações iniciais para professores que se beneficiam do levantamento

de quais fontes tem maior influência no público universitário e podem assim promover alterações importantes nos cursos de licenciatura que garantiriam a formação de professores mais auto eficazes.

Na sequência, o segundo objetivo mais encontrado nas publicações foi a verificação das fontes de autoeficácia docente, justificadas pela importância delas dentro da TSC. Bandura (1997) descreve quatro fontes de informação que influenciam na constituição da autoeficácia, sendo elas a experiência direta, a experiência vicária, a persuasão social, e os estados fisiológicos e afetivos; essas fontes não se traduzem de maneira instantânea em crenças de autoeficácia, faz-se necessário ainda um processamento cognitivo que, por sua vez, atuará na seleção do tipo de informação que será utilizada para avaliar a própria capacidade de realizar determinada tarefa, bem como para integrar as informações provenientes das diversas fontes (PRIETO NAVARRO, 2009).

As experiências de domínio ou experiências diretas são para Bandura (1997), as fontes mais importantes na constituição da autoeficácia, uma vez que são experiências vivenciadas diretamente e situações reais nas quais o indivíduo pode interpretar sua atuação e a partir dela construir crenças sobre suas capacidades. Seguindo esse raciocínio, obter sucesso na atividade realizada pode aumentar as crenças, enquanto o fracasso repetido as diminui. O impacto dessas experiências não é direto, uma experiência de sucesso não é automaticamente interpretada como positiva para a autoeficácia. Há ainda que se considerar a forma como o êxito foi conseguido, o esforço empreendido na obtenção do mesmo, a magnitude da tarefa, dentre outros fatores. Segundo Tschannen-Moran, WoolfolkHoy e Hoy (1998), as experiências diretas fornecem a maior parte das informações para a autoeficácia docente, afinal quando os docentes estão ensinando em sala de aula, possuem as condições necessárias de avaliar sua competência, analisando os esforços necessários para sua atuação.

Outra fonte de formação de autoeficácia, é a experiência vicária que se refere a capacidade de aprender ao assistir as pessoas realizando atividades similares às suas, ilustrando nossa capacidade de aprender com as experiências de outras pessoas, que pode levar o indivíduo a acreditar que também é capaz de realizar atividades do mesmo tipo (BANDURA, 1986). Para elevar seu nível de influencia a experiencia vicária deve ser entendida como similar a própria pelo indivíduo, mas um aspecto relevante é que a similaridade percebida pelo indivíduo

com relação ao modelo também se expressa em relação a características como a idade e o gênero, quanto maior essa identificação maior será o impacto da aprendizagem através da modelação (BANDURA, 1997).

A partir dessa informação, laochite (2007) aponta que assistir a outros docentes em ação, seja pessoalmente ou a distância é uma forma de proporcionar experiências vicárias, as quais poderão contribuir para a constituição das crenças de autoeficácia; Rocha (2009) destaca portanto a grande relevância de espaços coletivos nos quais docentes possam trocar experiências de êxitos e fracassos, favorecendo a aprendizagem vicária.

Já a persuasão social é entendida como a maneira pela qual outras pessoas, de maneira verbal ou social, influenciam a constituição de crença de autoeficácia do indivíduo. Para Bandura (1999), pessoas que recebem informações verbais positivas durante a execução de uma atividade tendem a empenhar mais esforço ou dedicação na tarefa, enquanto, no campo contrário, aqueles que são convencidos de sua falta de competência podem ter dificuldades na realização da tarefa. Bandura (1986) alerta, no entanto, para o efeito ruim de um feedback falso ou falho.

A força da persuasão depende ainda o quão verossímil ou digna de ser acredita é a fonte que oferece o feedback. Ao receber esse feedback o indivíduo analisará a confiabilidade da fonte, avaliando seu grau de conhecimento, sua competência e outras características que julgue importantes.

As pessoas ainda podem interpretar os seus estados fisiológicos e/ou afetivos como fontes de informação na avaliação de suas crenças de autoeficácia. Exemplificando, reações como sudorese, taquicardia e ansiedade no momento de realização de uma atividade podem ser indicativos de dúvida a respeito da sua própria capacidade para a realização da tarefa. (AZZI; POLYDORO, 2006). Em outro contraponto há sujeitos que vão entender esses estados fisiológicos como uma ativação, um preparo necessário para realização da tarefa. Bandura (1997) aponta, ainda, que os estados de humor das pessoas podem favorecer ou desfavorecer as avaliações pessoais de capacidade e eficácia.

As fontes de autoeficácia docente têm sido estudadas buscando compreender como elas são capazes de contribuir na análise que os professores fazem de sua docência, bem como como são capazes de influenciar na expectativa de eficácia do método e do conteúdo que é ensinado. Prieto Navarro (2007) aponta

ainda, além das quatro fontes de informação conceituadas por Bandura, também outros quatro fatores podem influenciar na constituição das crenças de eficácia docente de maneira indireta: o nível de rendimento dos alunos, o tamanho da classe, a idade dos alunos, e o nível de preparação do professor.

Estudos que tem por temática as crenças de autoeficácia docente são importantes pois são essas as grandes mediadoras das decisões que os professores tomarão frente aos desafios da docência, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem, a permanência ou desistência da carreira, a satisfação pessoal com a atividade docente, a capacidade de impactar a motivação dos alunos e a própria motivação, como proposto por Tschannen-Moran e WoolfolkHoy (2001). A percepção do indivíduo nesse caso refere-se as atividades docentes próprias constituindo um tipo de crença de confiança que tange um domínio específico no qual o professor pode, por exemplo, sentir-se altamente eficaz para manejar as condições cotidianas da sala de aula e pouco eficaz em executar o planejamento de conteúdo.

Ressalta-se que várias publicações apresentaram mais de um dos objetivos categorizados, entretanto para a análise foi levado em consideração o objetivo principal, se observa portanto a possibilidade de investigações que associam a autoeficácia docente com diversos outros domínios, além dos aqui já descritos, visto que a mesma tem como característica se relacionar de forma plural com os aspectos do ambiente.

CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS DO ESTUDO I

Os estudos sobre autoeficácia docente baseados na teoria social cognitiva proposta por Bandura mostram-se de extrema relevância pois permitem diversas reflexões em um abrangente campo educacional, suas contribuições perpassam desde a formação inicial de professores, a práxis pedagógica e a motivação para permanência na carreira. Para Ramos *et al.* (2017), os programas de formação de professores podem e devem entender o papel das crenças nos processos de ensino e aprendizagem; deveriam avaliar as crenças de autoeficácia para identificar os tipos de tarefa mais ou menos eficazes para os docentes, propondo situações e reflexões relacionadas. Na formação inicial dos docentes, inclusive os estágios obrigatórios poderiam ser configurados como oportunidades para aprendizagens pedagógicas,

que visam proporcionar a superação das diferenças entre a teoria e a prática, estimulando fontes de autoeficácia docente. Neste sentido, a realização de estudos longitudinais para acompanhar a modificação das fontes de autoeficácia ao longo de determinado curso ou período, os requisitos de cada período do curso e as atividades propostas poderiam ser testados a respeito da TSC, sendo um objetivo a ser buscado em estudos futuros.

Sobre a permanência na atividade docente, os estudos trazem importantes contribuições ao relacionar as crenças de autoeficácia docente com diversos contextos (universitários, pós graduandos, gestores e educação básica), e construtos pessoais, com a indicação de permanência na carreira docente, contribuindo assim para a modificação de estruturas do sistema de ensino e para a construção de programas que sejam capazes de atuar efetivamente nesses aspectos.

Entretanto, apesar do crescimento importante nos estudos sobre a temática da autoeficácia docente, acredita-se que a realização de estudos que adotem procedimentos de pesquisa qualitativa, especialmente as pesquisas intervenção (pois colaborariam com a construção de programas específicos para demandas próprias de cada contexto), estudos ainda de caráter indutivo, poderiam contribuir para a obtenção de informações mais detalhadas e aprofundadas a respeito da percepção dos sujeitos, servindo para identificar possíveis falhas nos níveis de construção e manutenção de crenças de autoeficácia docente adequadas. Vale ressaltar ainda que são poucos estudos que trazem termos como inclusão escolar em relação com autoeficácia, e não foram encontradas produções que tragam participantes (gestores ou professores) que atuam na modalidade de ensino da educação especial.

REFERÊNCIAS

- ALEGRE, A. A. Academic Self-Efficacy, Self-Regulated Learning and Academic Performance in First-Year University Students. **Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones**, v. 2, n. 1, p.101-120, jan-jun 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 81-93, 2002.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas - SP: Alínea, 2006. p. 149-159.
- BANDURA, A. **Towards a psychology of human agency**. Perspectives on Psychological Science. New York, 2006. Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanPPS2006>. Acesso em 12 out. 2018.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G. ; POLYDORO, S. **Teoria Social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, A.; *et. al.* Self-efficacy pathways to childhood depression. **Journal of Personality and Social Psychology** , v. 76, n. 2, p. 258-269, 1999. Doi: 10.1037 / 0022-3514.76.2.258.
- BANDURA. A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA. A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BARROS, M.; SANTOS, A. C. B. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 112, p. 1-9, 2010.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 9-36.
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. *In*: SISTO, F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D. T. (org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Bragança Paulista: USF, p.117-134, 2000.
- CANABARRO, R. C. C. ; TEIXEIRA, M. C. T. V. ; SCHMIDT, C. Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (Asset). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru , v. 24, n. 2, p. 229-246, Apr. 2018 .

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200229&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 abr. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200006>.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M.. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

COSTA, A. E. B. Auto-eficácia e Burnout. **Interação Psy**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 34-67, 2003. Disponível em: <http://www.dpi.uem.br/Interacao/Numero%201/PDF/Artigos/Artigo4.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018

FERNANDES, M. M. ; COSTA FILHO, R. A. ; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de educação Especial**, Bauru , v. 25, n. 2, p. 219-232, June 2019 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200219&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 abr.2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>.

FERREIRA, I. C. M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia, Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014.

FIVES, H. What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. *In: American Educational Research Association Annual Conference. 2003. Chicago. Anais [...]*. Chicago, The University of Maryland, 2003. Disponível em: [https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research files/Fives_AERA_2003.pdf](https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf). Acesso em: 08 junho. 2019.

GOYA, A., BZUNECK, J.A., GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescente para aprender Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 51-67, 2008.

HOY, A. W.; DAVIS, H. A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. *In: PAJARES, F.; URDAN, T. (eds.) Self-Efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information, p. 117-137, 2006.

IAOCHITE, R. T. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014.

IAOCHITE, R. T. *et al.* Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 45-54, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150201922>.

IAOCHITE, R. T. I; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, 659-669. 2007.

LAHLOU, S. Text mining methods: An answer to Chartier and Meunier. **Papers on Social Representations**, v. 20, n. 38, p. 1-7, 2012. Disponível em: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/psr2011/20_39.pdf. Acesso em: 08 maio 2019.

MARTINELLI, S. C.; SASSI, A. G. Relações entre autoeficácia e coordenação acadêmica. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 780-791, dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000400009>.

MARTÍNEZ, I. M.; SALANOVA, M. Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. **Estudios financieros**, [s.l.], n. 45, 2006. Disponível em: [http://bscw.uji.es/pub/bscw.cgi/d319596/Martinez,%20I.%20y%20Salanova,%20M.%20\(2006\).%20Autoeficacia%20en%20el%20trabajo:%20el%20poder%20de%20creer%20que%20t%C3%BA%20puedes%E2%80%A6%20Estudios%20Financieros,%20279,%20175-202](http://bscw.uji.es/pub/bscw.cgi/d319596/Martinez,%20I.%20y%20Salanova,%20M.%20(2006).%20Autoeficacia%20en%20el%20trabajo:%20el%20poder%20de%20creer%20que%20t%C3%BA%20puedes%E2%80%A6%20Estudios%20Financieros,%20279,%20175-202). Acesso em: 18 maio. 2019.

MATOS, M. M. . Autoeficácia docente e escolha pelo ensino superior no contexto do estágio de docência em engenharia. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134133>. Acesso em: 06 mar. 2019.

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 29-42.

OLIVEIRA, M. B.; SOARES, A. B. Auto-Eficácia, Raciocínio Verbal e Desempenho Escolar em Estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27 n. 1, p. 33-39, jan-mar, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n1/a05v27n1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (eds.). **Teoria cognitiva: Conceitos básicos**, Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

POLYDORO, S. A. J; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 267-278, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2019.

PRIETO NAVARRO, L. **Autoeficacia del Profesorado Universitario**: eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea, 2009.

RAMOS, M. F. H. *et al*. Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 91-99, mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012227091099>.

RAMOS, V. *et al* . Fontes de autoeficácia docente de universitários de educação física. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 28, e2829, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552017000100129&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 mar. 2019.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de Rourles Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software], 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 08 maio 2019.

ROCHA, M. S. **A auto-eficácia docente no ensino superior**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SENA, B. C. S. **Autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio e associações com o sentido da escolarização**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942-949, dez. 2010.

TORISU, E. M.; FERREIRA, A. C. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 168-177, 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/106/150>. Acesso em: 06 mar. 2019.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. & HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**. v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLKHOY, A. Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 783-805. 2001. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

YÜKSEL, M.; GEBAN, Ö. Examination of Science and Math Course Achievements of Vocational High School Students in the Scope of Self-Efficacy and Anxiety. **Journal of Education and Training Studies**, v. 4, n. 1, p. 88-100, 2016. doi:10.11114/jets.v4i1.1090.

ESTUDO II - A AUTOEFICACIA DOCENTE, PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

RESUMO

A autoeficacia docente, percepções de professores da educação especial

Algumas crenças pessoais são capazes de auxiliar na percepção dos indivíduos, fazendo-os acreditar que por meio de suas habilidades podem executar com sucesso determinadas tarefas, podendo ser estudadas a partir do conceito da percepção de autoeficácia. A autoeficácia docente é caracterizada pela confiança do professor em suas próprias capacidades para influenciar no aprendizado dos alunos e manejar seus comportamentos, ou seja, são crenças com base no julgamento do professor e em sua aptidão para ensinar e engajar seus alunos (incluindo difíceis e desmotivados). Objetivou-se nesse estudo realizar o levantamento de crenças de autoeficacia docente, fontes de autoeficacia de maior influência e coletar dados referentes a prática docente de 12 participantes de ambos os sexos de uma instituição de educação especial, foram utilizados quatro instrumentos, entrevista semiestruturada aplicada individualmente, uma escala de autoeficácia docente (EAD – Escala de autoeficacia dos professores), uma escala de fontes de autoeficácia docente (EFAED – Escala de fontes de autoeficacia de docentes). A fonte com maior poder de influência nessa população foi a experiência vicária. Para a análise dos dados obtidos via entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin, as falas dos participantes foram categorizadas da seguinte maneira: diferenças entre atuação no ensino regular e na educação especial, recursos utilizados e busca por capacitação, dificuldades na atuação em educação especial, estratégias para administrar as dificuldades e realizações da carreira docente na educação especial. Para obtenção de gráficos foi utilizado o software IRAMUTEQ. Os resultados mostraram que apesar de crenças de autoeficacia docente adequadas, segundo os relatos há um mal-estar geral relacionado a ineficácia das intervenções realizadas na instituição, bem como dificuldades no manejo com pais e falta de assertividade com sistema de gestão da instituição. Ressalta-se ainda que por ordem as fontes de autoeficacia mais contundentes na amostra foram: experiência vicária, seguida da experiência direta, persuasão social e por último estados fisiológicos ou afetivos.

Palavras-chave: Autoeficacia docente. Fontes. Educação especial.

ABSTRACT

Teacher self-efficacy perceptions of special education teachers

Some personal beliefs are able to help the perception of individuals, making them believe that through their skills can successfully perform certain tasks, and can be studied from the concept of perception of self-efficacy. Teacher self-efficacy is characterized by the teacher's confidence in their own abilities to influence students' learning and manage their behaviors, ie beliefs based on the teacher's judgment and ability to teach and engage their students (including difficult and unmotivated). The objective of this study was to survey the beliefs of teacher self-efficacy, sources of self-efficacy of greater influence and collect data on the teaching practice of 12 participants of both sexes of a special education institution. Four instruments were used, individually structured semi-structured interview, a teacher self-efficacy scale (EAD), a teacher self-efficacy source scale (EFAED). The most influential source in this population was the vicarious experience. For the analysis of the data obtained through interviews, Bardin's content analysis technique was used, the participants' statements were categorized as follows: differences between acting in regular and special education, resources used and search for training, difficulties in acting in special education, strategies for managing the difficulties and achievements of the teaching career in special education. To obtain graphics, IRAMUTEQ software was used. The results showed that despite adequate teachers' self-efficacy beliefs, according to the reports, there is a general malaise related to the ineffectiveness of interventions performed in the institution, as well as difficulties in managing with parents and lack of assertiveness with the institution's management system. In addition, the most striking sources of self-efficacy in the sample were: vicarious experience, followed by direct experience, social persuasion, and finally physiological or affective states.

Keywords: Teacher self-efficacy. Sources. Special education.

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a autoeficácia docente têm sido produzidos com professores das mais diversas áreas do conhecimento, tais como física (SILVA, 2007; GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008), educação física (IAOCHITE, 2007; VENDITTI JR., 2010; COSTA FILHO, 2014), e matemática (BZUNECK; BARISON, 1998; TORISU, 2010); e de diferentes níveis de ensino, sobretudo no ensino básico, especialmente em professores do ensino fundamental (BZUNEK, 1996; MACEDO, 2009;) e médio (FREGONEZE, 2000; LUPPI, 2003).

As publicações que discorrem sobre a autoeficácia docente podem ser consideradas produções recentes sendo os autores que mais pesquisaram sobre Autoeficácia Docente foram Iaochite, Guerreiro-Casanova e Azzi, baseados na Teoria Social Cognitiva, formando um grupo de autores embasados pelo mesmo referencial teórico. Ao apresentar e descrever os estudos destes autores, busca-se verificar os elementos acrescentados individualmente pelos mesmos dentro da mesma abordagem, assim como verificar convergências e possíveis divergências nos estudos de cada autor.

Sobre as produções acerca do tema Bernardini (2017) realizou um levantamento trazendo que Iaochite produziu quatro estudos nos últimos seis anos. Iniciou suas publicações em 2011, com um grupo de autores, cujo objetivo foi identificar e analisar a autoeficácia docente de professores de educação física e sua relação com nível de satisfação pessoal e de disposição em continuar na atividade de ensino, desse estudo participaram 220 professores de escolas públicas e privadas da região de Campinas e do Vale do Paraíba, SP. Trouxe como resultados a presença de um elevado nível de autoeficácia docente na amostra, sendo que a eficácia do manejo da classe mostrou-se significativamente inferior à medida que os professores apresentavam níveis baixos ou médios de satisfação ou de disposição; apesar da tendência positiva na percepção do professor, a promoção da autoeficácia docente se mostrou relevante, especialmente quando é discutido seu papel na prevenção ou intervenção frente à saúde do professor e frente as demandas as quais está disposto no ambiente escolar.

Já em 2014 um outro estudo do mesmo autor apresentou as fontes de constituição da autoeficácia docente à luz dos postulados de Bandura, trazendo a observação que a possibilidade para estagiários, de vivenciar situações em que

exercem, parcial ou integralmente, a regência de aulas nas escolas, torna viável a reflexão sobre a própria capacidade para ensinar, sendo capazes ainda de considerar o que está no entorno dessa ação, os diversos desafios presentes nesses contextos.

Nessas específicas situações, as fontes postuladas por Bandura, provavelmente, no que tange as temáticas de orientações e suporte social para os professores; nas experiências de ensino propriamente ditas e nas situações em que puderam observar os professores e os colegas estagiários ensinando, foram capazes de fornecer algumas evidências para o aprimoramento do processo de formação profissional. Finalmente indica que as investigações apontam implicações e sugestão de estratégias para que a autoeficácia dos futuros professores possa ser desenvolvida e fortalecida ainda no período de formação.

Logo em seguida, Costa Filho e laochite (2015) produziram um estudo cujo objetivo era compreender quais processos estão envolvidos na constituição da crença de autoeficácia para o ensino da Educação Física (em estagiários da fase final da graduação). Para tanto utilizou como método a análise documental de portfólios reflexivos, que por sua vez culminaram na afirmação que os quase egressos perceberam se capazes para ensinar Educação Física após o estágio. As experiências de regência e persuasão social, foram as fontes de autoeficácia mais citadas. Os autores concluíram que promover a discussão e o conhecimento sobre as crenças ligadas ao ensino, em especial a de autoeficácia, pode favorecer a reflexão de futuros docentes a respeito de sua capacidade, e sobre competências e estratégias que deverão desenvolver quando no exercício da docência, na superação dos desafios presentes nesse processo.

Em continuação nos trabalhos sobre o tema, laochite, *et al.* (2016) buscou identificar produções científicas sobre autoeficácia publicadas no Brasil. Seus procedimentos metodológicos e principais resultados, nesse trabalho especificamente foram elencados para análise 15 artigos selecionados nas bases de dados Scielo, LILACS e Redalyc, a partir dos descritores autoeficácia ou autoeficácia mais as palavras-chaves: estudante, aluno, professor, docente, ensino e escola. Os resultados encontrados revelaram que as pesquisas privilegiam em suas temáticas os domínios da autoeficácia acadêmica e autoeficácia docente, com prevalência no uso de pesquisa quantitativa, com a utilização de escalas. Observou, portanto, que pesquisas de abordagem qualitativa, agregando ao enfoque outros

elementos constituintes do contexto educacional (diretores, coordenadores etc.) são necessárias para melhor compreender o papel das crenças de autoeficácia no contexto investigado.

Os estudos de laochite comprovaram que a promoção da autoeficácia docente é de extrema relevância na prevenção ou intervenção na saúde do professor, bem como no uso de estratégias de ensino frente as dificuldades, favorecendo o conhecimento desse docente sobre as crenças ligadas ao ensino, em especial a de autoeficácia. Indica ainda a necessidade de novos estudos enfocando outros elementos constituintes do contexto educacional, indispensáveis para melhor compreender o papel das crenças de autoeficácia nos ambientes educacionais.

O docente é cada vez mais solicitado e cobrado por demandas externas e por vezes institucionais a ser o protagonista da complexidade do cotidiano educacional, uma complexidade que começa em sua formação profissional, passa pela desorganização institucional, chega por vezes até a violência contra sua própria pessoa e culmina na baixa remuneração que ele vem recebendo.

Para Martin e Chacon (2019) o professor tem papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, sendo fatores essenciais para seu ótimo desempenho, conhecimentos, motivação e recursos, no que tange a motivação os autores ressaltam a importância da autoeficácia docente, pois um professor dúvida da sua competências pedagógica, tende a visualizar um cenário de insucesso que é capaz de impactar negativamente seu esforço e dedicação na realização e construção das tarefas, o que demonstra a importância de níveis de autoeficácia adequados, em específico, no trabalho com estudantes público da Educação Especial.

Já para Leonardo (2017) que realizou um estudo sobre autoeficácia docente e inclusão no nível superior fica evidente o despreparo dos docentes (conhecimentos sobre estudantes com deficiência e estratégias de ensino), em contraponto com a busca de formação complementar e recursos, esses docente são capazes ainda de projetar a capacidade de atingir resultados positivos e atuar com dedicação, criatividade e planejamento frente a tal contexto.

A partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas, especialmente as com deficiência, emerge, em nível mundial, a luta e a defesa de uma sociedade baseadas nos preceitos da inclusão

(BRASIL, 2015), com a crescente e histórica crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes com deficiências encaminhados para ambientes denominados de especiais, que por consequência levaram ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

Em 2008 no Brasil se estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que se constitui em um documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2015). Além de decretos e resoluções, há nessa publicação um grande conjunto de documentos, incluindo então notas técnicas e pareceres – que auxiliam na efetivação dos compromissos estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência.

Nesse momento, portanto, os órgãos governamentais conscientes das grandes expectativas sobre a educação, iniciaram as discussões a respeito da Educação Especial, área essa em que essas expectativas ganham novas dimensões, seja pelas necessidades específicas dos alunos e das suas famílias, ou seja pela própria denominação “especial” (BRASIL, 2015).

Cabe avaliar a percepção de autoeficácia docente dessa população, pois ainda segundo Dias (2017) os professores podem perceber as próprias contribuições para a implementação de práticas pedagógicas diversas, sendo o sentido de eficácia um excelente indicador do comportamento, neste caso, na motivação para manejo comportamental e resolução de conflitos de alunos considerados difíceis (por conta de condições de saúde e deficiência) e ou desmotivados.

A Educação Especial é uma área de conhecimento e também uma modalidade de educação escolar que contempla os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Enquanto modalidade educacional, e na perspectiva da educação inclusiva, perpassa todos os níveis de ensino e ocorre, preferencialmente, nas instituições de ensino regular.

Com vistas a atender às necessidades educacionais de seu público, envolve elaboração e disponibilização de recursos materiais, adaptações curriculares, uso de comunicação alternativa, itinerância, ensino colaborativo, além de Atendimento Educacional Especializado, entre outros (BRASIL, 1996); difere-se da regular pela

clientela que atende atualmente, os docentes que ali atuam tem que lidar com grandes desafios profissionais que transpassam a questão da deficiência intelectual, há demandas como presença de agressividade, ausência/diminuição da capacidade de simbolização/abstração, não fixação de conteúdo, alterações medicamentosas, deficiências múltiplas e dificuldades na obtenção de material adaptado.

Essas dificuldades ou especificidades do público da educação especial podem ser vista a luz da analogia feita por Marcone (2015) em sua tese de doutorado, o autor afirma que a literatura está repleta de textos que ilustram o Oriente como algo exótico e de cultura inferior, uma terra não civilizada, comparativamente há também infindáveis registros que mostram as pessoas com deficiência como pessoas que necessariamente precisam ser tutoradas, por serem consideradas: incompletas e rejeitadas.

Para o autor a deficiência, assim como o orientalismo, é algo inventado por um grupo que se vê como normal (MARCONE, 2015), uma disputa de versus (comum x que simboliza a dicotomia) entre grupos: pessoas normais x pessoas com deficiência e ocidentais x orientais, reforçando a essencial ideia dessa maneira de uma abrupta distinção entre os grupos e uma consequente tensão permanente, ao que ele atribui os discursos politicamente corretos. A inclusão não começa quando os normais percebem que precisam ajudar o Outro oprimido, mas sim, quando não é mais seguro excluir, esses conceitos, brevemente comentados aqui, serão a base do que o autor vai definir como “deficiencialismo”. Afinal, a deficiência só faz sentido quando contraposta a normalidade (e por ela definida, o que afasta qualquer sentido sobre a mesma) e por consequência a dificuldade de ação na educação especial quando lado a lado a tradicional educação regular.

Considerando estes específicos desafios, importa perceber em que medida os professores sentem-se competentes para manejar as situações trazidas pela educação especial, em que medida se sentem autoeficazes para lidar com a cobrança de pais por alfabetização, com os comportamentos disruptivos trazidos por alguns transtornos e pela dificuldade de práticas pedagógicas eficientes para alunos com dificuldades múltiplas.

Para tanto, o objetivo desta pesquisa foi investigar associações entre crenças de autoeficácia docente e o uso de estratégias de ensino de professores de uma instituição de ensino especializada, para tanto, realizou-se a verificação das fontes de autoeficácia docente, (experiência direta, experiência vicária, persuasão

social, estados fisiológicos e afetivos), buscando ainda desvendar quais impactam mais significativamente a formação das crenças de autoeficácia dos participantes.

Levantaram-se dados também acerca das estratégias de ensino que os professores vêm adotando na educação de alunos com deficiência no âmbito da escola especial.

MÉTODO

A ação de pesquisar os fenômenos em seus contextos naturais deve trazer em seu bojo o respeito pelo rigor dos procedimentos de pesquisa, o compromisso de construção do conhecimento científico, a ética da prática profissional e a responsabilidade social, exigindo, portanto, em seu processo o desenvolvimento e adequação de uma metodologia de pesquisa apropriada. Em casos de investigações de caráter psicológico realizada em contextos de oferta de serviços e possível/esperada mudança de conduta, há que se considerar inevitavelmente o caráter de intervenção assumido por esse modo de pesquisar, e é esse o caráter a que assumimos aqui. Tal proposta implica a adoção de uma perspectiva fundamentada em estudos do tipo quanti-qualitativo (através do uso de escalas e suas interpretações), que preveem em sua concepção da análise de dados e uma imersão na natureza mesma dos fenômenos intersubjetivos que surgem das mais diversas modalidades de interação, enfatizando a compreensão da natureza das relações que se estabelecem entre pesquisadores e pesquisados (GATTI, 2007).

PARTICIPANTES

Foram participantes do estudo, 12 professores de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, uma instituição de ensino especializada no atendimento de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou autismo, de ambos os sexos, todos pós-graduados, de uma cidade do interior paulista, dessa amostra 02 participantes possuíam formação em Educação Física, e 01 em Artes Visuais, 09 tinham por formação superior o curso de Pedagogia. Desse recorte de 09 profissionais da pedagogia, 01 atuava como docente de Informática para os alunos e 01 em projeto socioeducacional de produção de artefatos plásticos. A faixa etária geral dos participantes é de 31 à 55 anos. Em relação à instituição em que foi

realizada a pesquisa, trata-se de uma organização filantrópica de educação especial, que conta com equipe categorizada entre técnica (médicos, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, e com a equipe pedagógica formada por docentes, coordenadora e diretora pedagógica.

INSTRUMENTOS

Nessa fase da pesquisa, foram utilizados 03 instrumentos para a coleta de dados, sendo entrevista semiestruturada aplicada individualmente, uma escala de autoeficácia docente, uma escala de fontes de autoeficácia docente. A seguir, descrevem-se cada instrumento que será utilizado.

Entrevista semiestruturada

Basicamente pode-se definir a entrevista como a técnica em que o pesquisador se apresenta frente ao participante e lhe direciona perguntas objetivando a obtenção de dados que pertinentes a proposta de investigação.

Para Gil (2008) a entrevista é também uma forma de interação social, configurando-se em uma forma de diálogo assimétrico, pois o pesquisador busca coletar dados e o participante se apresenta como fonte de informação. Dada essa configuração a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais, sendo utilizada por diversas categorias profissionais que lidam com problemas humanos empregando essa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos como diagnóstico e orientação.

Como técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ *et al.*, 1967). Considerada ainda como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante, em uma analogia positivista ao tubo de ensaio nos laboratórios experimentais.

Por seu caráter flexível é adotada como técnica de investigação nos mais diversos campos tendo grande importância e valor e do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas.

As entrevistas semiestruturadas apresentam certo grau de estruturação, sendo guiadas por pontos de interesse que o entrevistador deve ir explorando ao longo de seu curso, para tanto as questões devem ser ordenadas manter certa relação entre si. Nesse caso cabe ao entrevistador fazer poucas perguntas diretas e permitir ao entrevistado falar livremente à medida que refere ao conteúdo assinaladas, quando o entrevistado movimentar a fala no sentido de se afastar da pauta o entrevistador intervém, embora de maneira delicada, para preservar a espontaneidade do processo.

Esse tipo de entrevista é recomendado quando os participantes podem não se sentir à vontade para responder a questões formuladas com maior rigidez, nesse caso específico o uso de questões fechadas/rígidas não seria capaz de abranger a totalidade e flexibilidade dos temas que serão abordados. Outra questão importante é que a ansiedade frente a uma condução da entrevista de caráter mais determinado pode ser causada pelas atitudes culturais dos participantes ou pela própria natureza do tema investigado que pode levar ao participante sentir-se julgado ou avaliado durante o processo.

Finalmente, Gil (2008) afirma que conforme o pesquisador conduza a entrevista semiestruturada, após seu término, poderá reconstruí-la de forma mais estruturada, tornando possível a uma análise objetiva de seu conteúdo.

A entrevista produzida para este estudo está em anexo, as 15 questões formuladas para a entrevista abordaram conteúdos acerca da justificativa, seleção, aplicação e feedback de práticas docentes empenhadas pelos professores no processo de ensino aprendizagem de seus alunos, bem como elencar quais delas têm sido mais utilizadas.

Escala de autoeficácia dos professores

Para a mensuração da autoeficácia docente, foi utilizada uma escala do tipo Likert, a Escala de Autoeficácia de Professores (EAP), foi aplicada por Polydoro *et al.* (2004) que a construíram a partir da adaptação da escala OSTES (Ohio State Teacher Efficacy Scale) de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001). Essa

escala, composta de 24 itens derivados da versão longa da escala original americana, considera um contínuo que vai de 1 (pouco) a 6 (muito), e foi utilizada nos estudos de Iaochite (2007), Rocha (2009) e Venditti Junior (2010) sobre autoeficácia docente, tendo apresentado elevados índices de confiabilidade, segundo os estudos feitos pelos autores com Alfa de Cronbach total igual a 0,941.

Seus itens foram distribuídos em três dimensões denominadas respectivamente eficácia no engajamento do estudante, eficácia nas estratégias instrucionais e eficácia no manejo da sala de aula. Entretanto, na adaptação da mesma para a realidade brasileira os autores (POLYDORO *et al.*, 2004) propuseram a sua composição com dois fatores, conforme segue: o fator intencionalidade da ação docente é composto pelos itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20 e 23, enquanto o fator manejo de classe, é formado pelos itens 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22 e 24.

O fator intencionalidade docente contempla itens que aferem as crenças docentes sobre a sua capacidade de mediar o ensino e mobilizar seus alunos nas atividades propostas (IAOCHITE *et al.*, 2011), enquanto o manejo de classe engloba itens sobre crenças do professor na capacidade de envolver e engajar seus alunos bem como de administrar e reger a sala de aula (VENDITTI JUNIOR, 2010). Assim, a primeira dimensão afere a “intenção de ação do professor seja quanto à crença em sua capacidade de mediação do processo de ensino, como da mobilização de estudantes para a realização da atividade” (POLYDORO *et al.*, 2004, p.334) e a dimensão “Manejo de classe” contempla “itens que refletem a percepção docente para lidar com os múltiplos aspectos do cotidiano da aula” (POLYDORO *et al.*, 2004, p.334).

Escala de fontes de Autoeficácia de Docentes – EFAED

A segunda escala utilizada é a denominada Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes (IAOCHITE; AZZI, 2012), sendo composta por 16 itens que abrangem um contínuo de 1 (totalmente falso) a 6 (totalmente verdadeiro), distribuídos em quatro subescalas representantes das fontes de constituição de autoeficácia identificadas por Bandura: experiência direta, composta por 3 itens (5, 12 e 13); experiência vicária, composta por 3 itens (1, 2 e 6); persuasão social,

composta por 5 itens (3, 10, 11, 14 e 15); e, estados fisiológicos e afetivos, composta por 5 itens (4, 7, 8, 9 e 16).

PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS

Inicialmente foram realizados o encaminhamento e a aprovação do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa e na Plataforma Brasil sob o número CAEE 03825318.1.0000.5515, então realizado contato com a instituição de educação especial, após o processo de aprovação e autorização do projeto junto aos órgãos competentes, o pesquisador entrou em contato com os docentes para apresentação da temática, dos objetivos e da forma pela qual os dados seriam coletados, os que se interessados foram orientados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi garantido aos participantes a garantia do sigilo e do anonimato na divulgação dos dados. As entrevistas e aplicação das escalas foram realizadas em dois dias distintos.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A partir da aplicação das escalas de Autoeficácia foram verificados os escores utilizando-se de uma análise estatística descritiva que consiste no uso de várias técnicas para descrever e sumarizar um conjunto de dados, já para a análise dos dados obtidos via entrevistas individuais com os participantes foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) por meio da categorização das respostas. A técnica de análise de conteúdo tem como primordial objetivo desvendar o que é considerado crítico, ou seja, conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras, uma forma de pensamento que reflete a realidade em determinado momento, uma informação que foi coletada que por sua vez é trabalhada por categorias (classe que agrupa determinados elementos reunindo características comuns.)

Os critérios adotados para categorização foram: semântico (tema), sintático (verbo, pronome adjetivos), léxico (sentido e significado das palavras) e expressivo (variações na linguagem e na escrita). Após este processo as informações foram organizadas em duas etapas: inventário (elementos comuns) e classificação (onde se divide os elementos e impõem-se organização). Aplicando a análise de conteúdo

temos a intenção de compreender, utilizar e aplicar um determinado conteúdo, os dados obtidos foram agrupados nas seguintes categorias: diferenças entre atuação no ensino regular e na educação especial, recursos utilizados e busca por capacitação, dificuldades na atuação em educação especial, estratégias para administrar as dificuldades e realizações da carreira docente na educação especial.

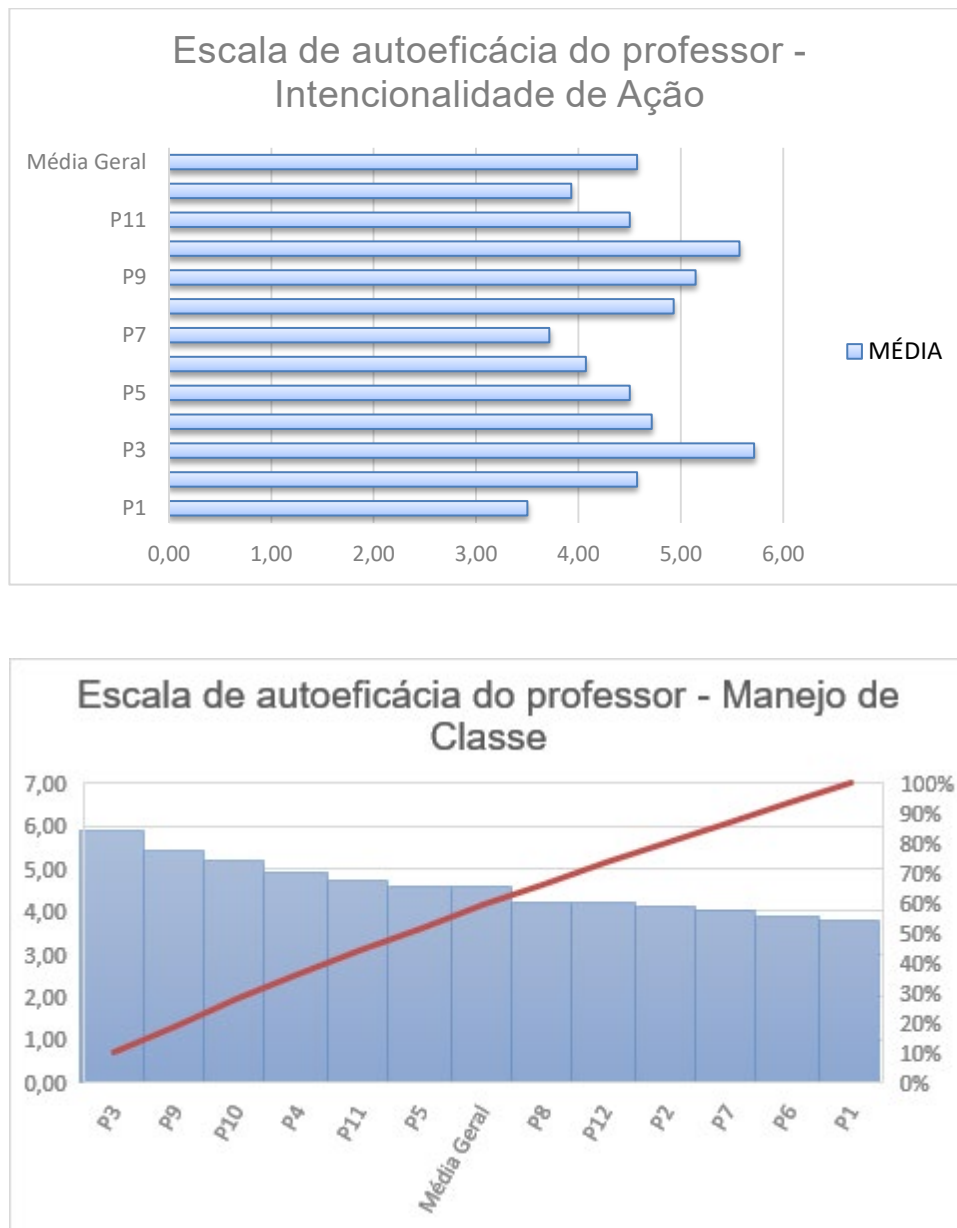
Para complementação e ilustração das falas dos participantes, para as categorias: recursos utilizados e busca por capacitação, dificuldades na atuação em educação especial, estratégias para administrar as dificuldades e realizações da carreira docente na educação especial foi utilizado o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (RATINAUD, 2009), um aplicativo baseado no *software* R que possibilita análises estatísticas básicas (cálculo de frequência de palavras) e multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude) sobre textos e tabelas. Essa modalidade de análise permite a organização e a distribuição dos dados textuais de forma a facilitar a compreensão através de recursos visuais (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Para a análise dos dados e a formulação dos gráficos deste estudo foram usados como *corpus* textuais das entrevistas, selecionados por categorias específicas, através da opção de análise de similitude da língua portuguesa e nuvem de palavras, esta que tem por base a teoria dos grafos e possibilita a identificação de coocorrências entre as palavras; os resultados obtidos são norteados pelas conexidades existentes entre as palavras do texto, auxiliando o reconhecimento de estruturas de representações (CAMARGO; JUSTO, 2013). Destaca-se ainda que o processo de categorização foi realizado conjuntamente com a orientadora, garantindo maior fidedignidade ao processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO - ESCALAS

Nesse item estarão expostas e discutidas as informações coletadas nos instrumentos a saber: aplicação das escalas em grupo e entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente, iniciaremos com as discussões acerca do resultado obtido nas escalas Escala de Autoeficácia dos professores (EAP) e a Escala de fontes de Autoeficácia de Docentes – EFAED.

Figura 5 - Resultado de aplicação de Escala de autoeficácia docente



Fonte: O autor (2019).

Os resultados obtidos são considerados adequados, para o constructo intencionalidade do professor obtivemos a média geral de 4,57, já para manejo de classe o valor de 4,58 portanto, valores muito próximos entre si, uma média geral de 4,575, temos nessa população portando crença de autoeficácia fortalecida.

As investigações sobre AE têm sido realizadas em diferentes contextos e campos do conhecimento, entre eles os da educação, saúde, psicologia, administração e esporte (BANDURA, 1997, 2004), nesse caso específico da educação especial esse levantamento demonstra que apesar das particularidades, a

crença de autoeficácia mantem-se em níveis saudáveis, professores com crenças de autoeficácia docente mais fortes julgam-se capazes de intervir e influenciar a aprendizagem dos alunos (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLKHOY, 2001) e, utilizam-se de diferentes estratégias de ensino em suas aulas (OZDER, 2011), empregam abordagens diferentes (ONOFRE, CARREIRO DA COSTA; GARCIA, 2001). Iaochite (2011), realizou um estudo com professores de Educação Física que avaliou as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e a satisfação pessoal, apontou relações positivas da AE docente com a satisfação e a disposição em continuar na carreira. Nesse estudo destacou que quando os professores se mostram insatisfeitos, apresentam crenças menores de autoeficácia para o manejo da classe.

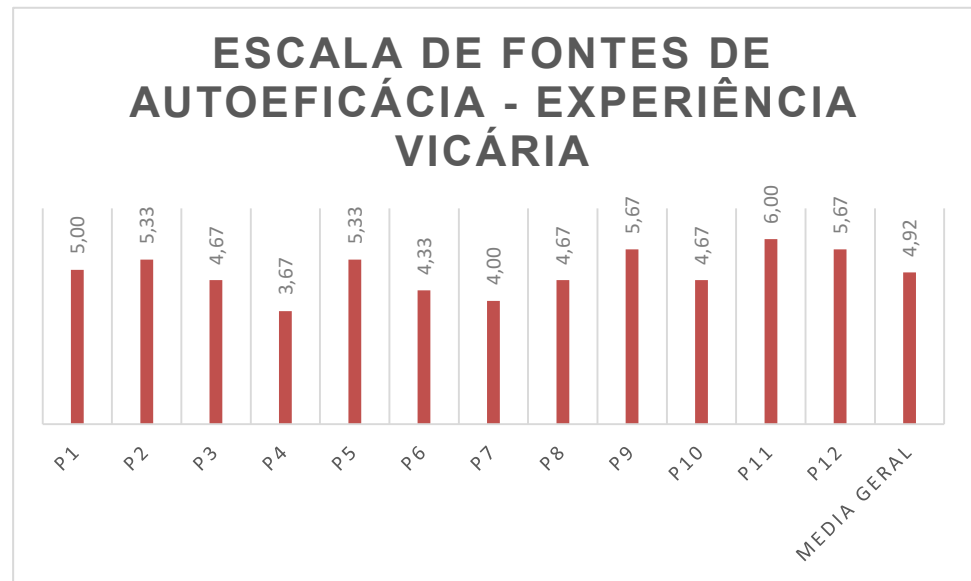
Considerando o contexto das aulas de Educação Física, a insatisfação dos professores pode estar ligada ao fato de ensinarem em classes numerosas, com alunos que apresentam interesses e habilidades diferentes, e também terem que ensinar sem os recursos adequados, conforme citado por Canestraro, Zulai e Kogut (2008). Adiante no texto trataremos sobre as dificuldades específicas da educação especial.

De maneira geral, nesse estudo os escores demonstram uma percepção elevada de autoeficácia docente em todas as dimensões avaliadas, atingindo médias superiores em relação ao ponto médio, em ambas as dimensões, percebendo-se ligeiramente mais eficazes em relação ao manejo de classe quando comparado a intencionalidade de ação.

Seguiremos agora em relação as fontes de autoeficácia docentes levantadas nesse estudo.

Para Bandura, a percepção de autoeficácia surge de quatro fontes principais: as experiências de domínio (ou diretas), nas quais o indivíduo interfere diretamente; a experiência vicária (ou de observação), através da observação de modelos considerados competentes; a persuasão social, em que o indivíduo recebe orientações e feedbacks (retornos das ações); e os estados emocionais e afetivos, ansiedade, estresse e cansaço na realização de das tarefas em determinada situação. A seguir é apresentado gráfico relacionado a fonte denominada experiência vicária.

Figura 6 – Resultado de aplicação da Escala de fontes de autoeficácia docente



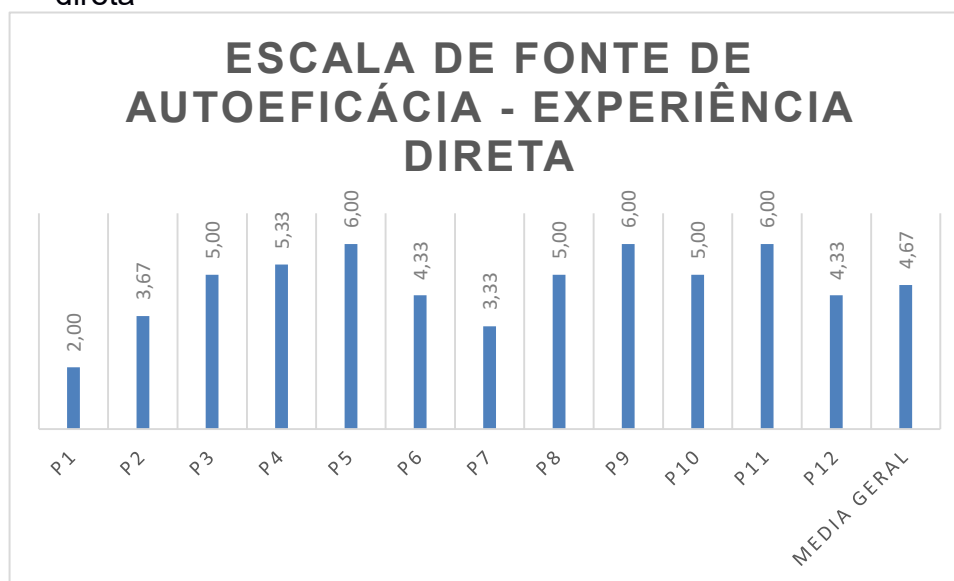
Fonte: O autor (2019).

A experiência vicária é a fonte que se refere a aprendizagem a partir da observação de pessoas realizando atividades similares às suas, o que pode levar o indivíduo a acreditar que também é capaz de realizar atividades do mesmo tipo (BANDURA, 1986), nesse estudo o resultado obtido na média geral foi 4,92. Quanto mais similar o indivíduo se perceber do modelo, maior é a sua influência, assim, quanto mais próximo em características como a idade e o gênero, maior será o impacto da aprendizagem pela modelação (BANDURA, 1997). Nesse sentido ainda, laochite (2007) contribui dizendo que assistir/observar a outros docentes em ação, seja pessoalmente ou em ferramentas multimídias, é uma estratégia válida para proporcionar experiências vicárias, as quais poderão contribuir para a constituição das crenças de autoeficácia.

É ainda importante para essa constituição que sejam oferecidos de espaços coletivos onde os professores possam trocar experiências de êxitos e fracassos, favorecendo a aprendizagem vicária (ROCHA, 2009).

A seguir é apresentado gráfico relacionado a fonte denominada experiência direta.

Figura 7 – Resultado de escala de fontes de autoeficacia docente – experiência direta



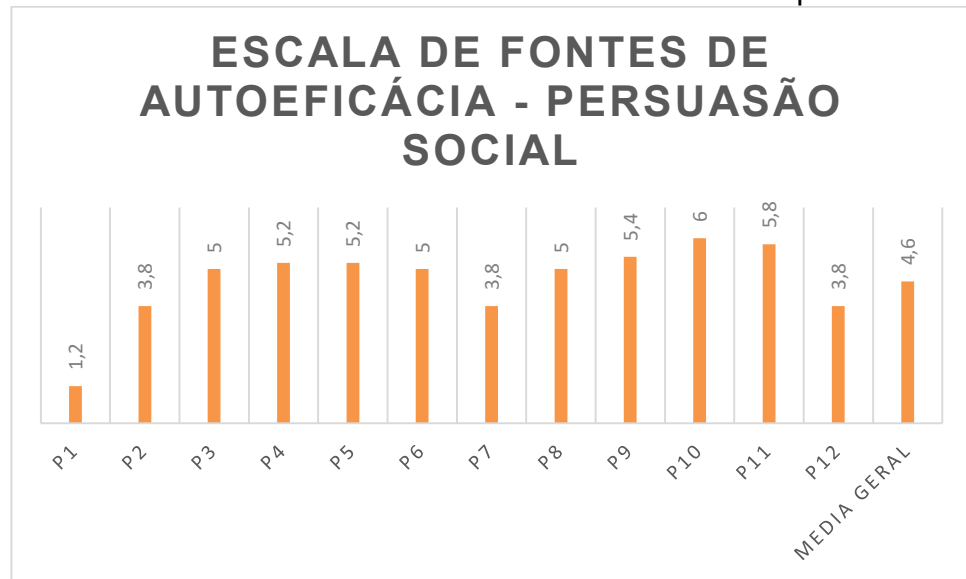
Fonte: O autor (2019).

As experiências diretas são também denominadas experiências de domínio, para Bandura (1997), são as fontes mais importantes na constituição da autoeficácia, pois são aquelas que o indivíduo vivencia diretamente situações reais nas quais pode interpretar e avaliar sua atuação e construir crenças sobre suas capacidades. Nessa amostra tivemos o resultado de 4,67; classificando as como a segunda fonte com maior impacto na constituição de crença de autoeficacia docente. Conseguir sucesso na atividade a qual se propõe pode aumentar suas crenças, enquanto o fracasso as diminui (dependendo do processamento cognitivo.) Portanto um sucesso não é automaticamente interpretado como positivo para a autoeficácia docente, pois depende da forma como foi conseguido, do contexto em que foi realizado, do suporte recebido, da maneira como a pessoa entende seu esforço na obtenção dele, do nível de dificuldade da tarefa, dentre outros fatores.

Segundo Tschannen-Moran, WoolfolkHoy e Hoy (1998), as experiências diretas fornecem a maior parte das informações para a autoeficácia docente, sejam em estágios ou na atuação profissional, afinal quando os professores estão ensinando em sala de aula, possuem todo o contexto e condições para avaliar sua competência na tarefa, bem como analisar os esforços necessários para sua atuação.

A seguir é apresentado gráfico relacionado a fonte denominada persuasão social.

Figura 8 – Resultado de escala de fontes de autoeficacia docente – persuasão social



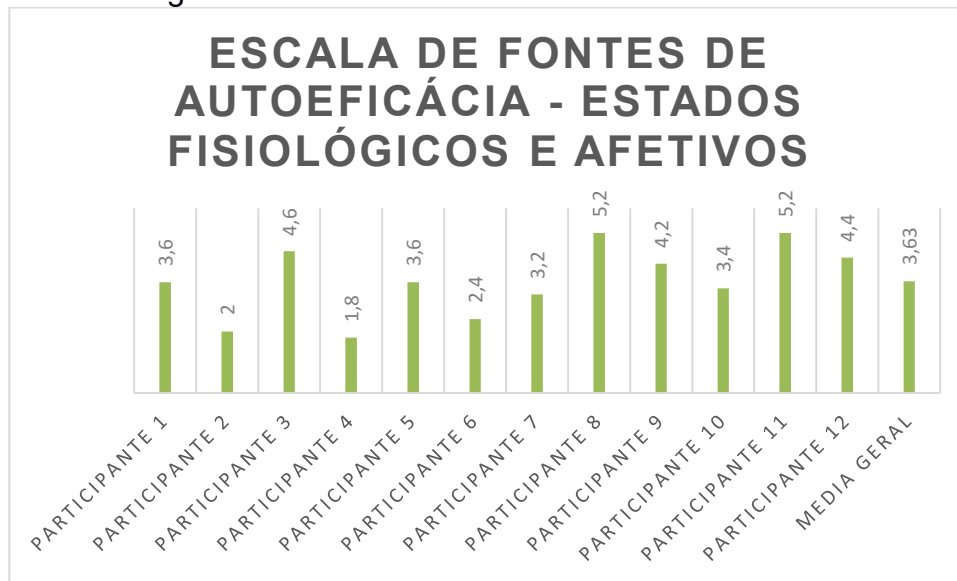
Fonte: O autor (2019).

A persuasão social é definida como a maneira pela qual outras pessoas, de maneira verbal ou social, podem influenciar a constituição de crença de autoeficácia do indivíduo, nesse caso obtivemos como média geral o valor de 4,6. Para Bandura (1999), pessoas que recebem persuasões verbais positivas durante a realização de uma atividade tendem a se esforçar mais na obtenção de sucesso, enquanto aqueles que são convencidos do contrário podem ter dificuldades na realização da tarefa, ainda para o autor é importante atentar para o efeito negativo do feedback falso, pois baseado no julgamento não verdadeiro da sua competência o indivíduo poderá falhar na realização da atividade, o que por sua vez impacta negativamente em sua autoeficácia.

A força da persuasão depende da credibilidade de quem oferece o feedback ou a orientação, ou seja, o indivíduo ao receber a resposta analisa a confiabilidade do emissor, avaliando seu grau de conhecimento, sua competência e outras características que julgue cabíveis.

A seguir é apresentado gráfico relacionado a fonte denominada estados fisiológicos e afetivos.

Figura 9 – Resultado de escala de fontes de autoeficacia docente – estados fisiológicos e afetivos



Fonte: O autor (2019).

Para a fonte estados fisiológicos e afetivos, a média geral foi de 3,63 - os indivíduos utilizam seus estados fisiológicos e afetivos como fontes de informação para avaliar suas crenças de autoeficácia, reações físicas/fisiológicas como sudorese e taquicardia no momento de realização de uma atividade podem ser indicativos de ansiedade e despreparo, sendo processados pelo indivíduo como incertezas a respeito da sua capacidade para a realização da tarefa (AZZI; POLYDORO, 2006); no entanto é possível ainda que a pessoa interprete as mesmas reações de forma diferente, por exemplo, entendendo os mesmos estados fisiológicos como preparação/ativação do seu corpo para a atividade prestes a ser executada. Os estados de humor das pessoas podem favorecer ou desfavorecer sua avaliação pessoal de capacidade (BANDURA, 1997).

Resumindo, em um ranking de influência das fontes de autoeficacia para esse grupo, chegamos ao seguinte resultado, a que mais impacta a crença de autoeficacia docente é a experiencia vicária (M=4,92), seguida da experiência direta (M=4,67), após temos persuasão social (M=4,6) e por último estados fisiológicos ou afetivos (M=3,63).

RESULTADOS E DISCUSSÃO - ENTREVISTAS

Iniciaremos a partir deste paragrafo a discussão acerca dos conteúdos obtidos a partir das entrevistas individuais, para melhor entendimento esses dados foram categorizados a partir da análise de seu conteúdo de Bardin (2011) e a partir da supervisão da orientadora. As entrevistas semiestruturadas trataram de aspectos tais como trajetória dentro da educação especial, vivencias dentro da educação regular/especial, métodos ou recursos utilizados atualmente em busca dos objetivos pedagógicos, dificuldades encontradas na prática docente, estratégias para superação das dificuldades e em busca de atualização profissional. Após a transcrição de todas as entrevistas os seguintes eixos temáticos foram elencados: diferenças na atuação no ensino regular e na educação especial, recursos utilizados pelos docentes na busca por capacitação, dificuldades na atuação na educação especial, estratégias para administrar dificuldades e realizações da carreira docente na educação especial.

As coletas proporcionadas pela entrevista também permitiram tabular dados gerais a respeito de questões pertinentes a atuação docente na modalidade educação especial:

Tabela 3 - Frequência de respostas

	im		ão	
Já atuou na educação regular	5	1,66	7	8,33
Recebeu formação na graduação para atuar na EE	1	,33	1	1,66
É favorável a inclusão			2	00
Pensou em desistir da carreira na EE	1	,33	1	1,67
Possui pós-graduação	2	00		

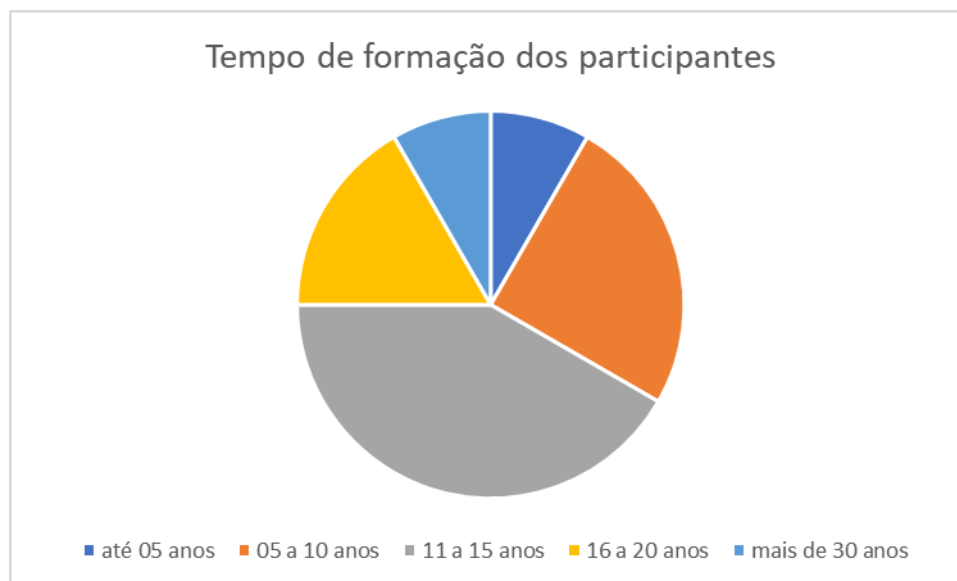
Fonte: O autor (2019).

Através desses dados iniciais, fica evidente que na amostra da pesquisa, que 41% dos docentes já atuaram no ensino regular antes de adentrarem na educação especial, entretanto todos (100%) são contra o processo de inclusão escolar, alegando principalmente a falta de preparo por parte dos professores, dificuldade de infraestrutura/material e a prática de bullying contra alunos com deficiência.

“Ah! Eu sou contra (inclusão), por que assim é complicado você tem que ter muita atenção pra aquele aluno deficiente né, você sabe que é difícil, você trabalha aqui, quando você trabalha no ambiente você sabe, você tem que ter muita atenção; e tem também as crianças que as vezes também pode rejeitar né, em vez de ser inclusão acaba sendo exclusão, e tem também as famílias, os pais, o professor também que tem que seguir um currículo; aqui a gente tem um currículo daqui né, pra gente seguir, lá é diferente, tem que seguir o deles e ainda tentar...” (Gislaine, professora da especial).

Outro fator que observa-se sem dificuldade é que em sua minoria (8,33%) alegam ter recebido capacitação para atuar com público da educação especial na graduação, o que justificaria a busca pelos cursos de pós-graduação, entretanto nesse quesito há ainda outro item importante, é norma da instituição que todos os docentes possuam ao menos uma pós-graduação em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual, facilmente encontra-se na amostra docentes com mais de uma pós graduação (04 participantes). Cabe ainda ressaltar que dentre os professores que alegaram ter debatido ou sido instruídos sobre o tema na formação inicial, alegam insuficiência nos debates, mesmo entre os docentes com menos tempo de carreira, para eles ou a exploração do tema é inexistente ou insuficiente. Seguem gráficos que ilustram o contexto da formação dos docentes da pesquisa:

Figura 10 - Tempo de formação dos participantes



Fonte: O autor (2019).

Em sua maioria os docentes entrevistados possuíam 11 a 15 anos desde a sua formação inicial, nos dois extremos tínhamos 01 docente com até 05 anos de formado e outra com mais de 30 anos desde a sua graduação, entretanto as queixas são semelhantes:

“Elas pincelavam assim muita teoria, na verdade acho que na prática, nem nos livros não aparece, é mais as características, mas na prática mesmo não...” (Érica, professora da educação especial)

“Na faculdade eu pedia, mas nunca trouxeram durante esse tempo todo, nunca teve nada a respeito, ou da deficiência intelectual ou da doença mental, nunca teve, sempre foi aquela coisa quadradinha, trabalhar com aluno que entre aspas são os normais, com as pessoas ditas normais, pra ser personal, isso aí nunca me interessou.” (Regina, professora de educação física)

“Nada (sobre temática de inclusão), a parte mais assim próxima que eu vi assim de inclusão foi Libras, foi a única coisa, mas ainda assim bem falha, bem superficial, por que era muito pouco tempo, falha não, por que a professora era uma ótima professora, era superficial, é pouco tem pra muito conteúdo.” (Thalita, professora de Artes)

“Bem pouca coisa, bem pouca...só libras, não vi nada.” (Cryslaine, professora da educação especial)

“Olha ajudar ajudou, mas a teoria é diferente da prática.” (sobre os cursos de pós-graduação). (Aline, professora de informática)

“A gente não sabe se pode chamar atenção, não sabe se ele vai entender se brigar com eles, ai você vai vendo que entende sim, que eles testam, na primeira semana eu fiquei um pouco assustada, era uma sala bem difícil, muita fralda, aluno bem agressivo.” (Eliane, professora da educação especial)

Outro item a ser levado em consideração é o contexto em que essa formação docente ocorreu:

Figura 11 - Contexto de formação universitária



Fonte: O autor (2019).

Nota-se que apesar da grande maioria ter se formado em instituição privada de ensino superior, independentemente do tempo de formação ou de ser ainda uma instituição pública, para os participantes a formação inicial é insuficiente quando se trata de educação especial.

Os relatos ainda deixam claro uma absoluta cisão entre o mundo da educação especial e da educação regular, justificada pela atuação de 41,66% dos docentes em ambas as modalidades de ensino (regular e especial), as falas convergem para uma perspectiva de valorização social da modalidade regular de ensino.

“assim pra mim eu acho que ela não existe, posso falar por quê? Porque pra mim ela é uma coisa que está so no papel, a gente ve tanta coisa ser falada mas a gente não vê nada ser feito; a gente tira por letra daqui das crianças que entram aqui depois de uma certa idade, quando vem com histórico lá de fora ou das crianças que estão aqui desde pequena e vão la pra fora, não é essa a questão de materiais, de como eu posso dizer de estrutura, não é; por que se você pensar na questão de estrutura la fora, eu falo pra essas mães, se as crianças tivessem a oportunidade de ficar lá fora, eles são muito ricos.”(Lúcia, professora da educação especial).

Cabe registrar aqui um relato que demonstra bem o paradigma atual da educação especial e a angústia de seus docentes que não se sentem valorizados

socialmente e pela política educacional, mas entendem o trabalho realizado nessas instituições como fundamentais para a melhora da qualidade de vida desses alunos.

*“Eu gostaria...é uma coisa de idealizar aquela sociedade perfeita que nós não temos e acho que nunca teremos né, a sociedade perfeita né, que é lógico eu acho, que não teria necessidade se políticos, secretários de educação, secretario disso, secretario daquilo, prefeitos, né, todos aqueles que estão em altos postos que na verdade regem tudo que movimenta esses órgãos, se tivesse uma consciência política, social, não precisaria de APAE; mas hoje do jeito que está e sempre esteve, é igual **tem muita gente que bate o pé e fala: aí eu acho que a APAE segrega! Quantas vezes não ouvi isso em curso, ou na pós...tá segrega!**” (grifo nosso). (Regina, professora de educação física).*

Apesar da educação inclusiva ser um caminho sem volta e um compromisso globalmente assumido, rumo a uma sociedade mais justa, na visão dos docentes da educação especial a concretização desse projeto exige conhecimentos, recursos e disponibilidade que ainda não estão presentes em nossa sociedade.

*“(...) mas a APAE conseguiu reabilitar e colocar esse aluno em sociedade, se não tivesse APAE aonde estaria esse aluno? Essa pessoa estaria trancada em casa, como infelizmente ainda tem aluno que tem deficiência e a mãe não leva pra lugar nenhum, fica em casa, não tem convívio, infelizmente ainda hoje, apesar dos 29 anos que eu estou aqui, ainda chega casos assim, ai você fala Meu Deus, quanto tempo perdeu, quanto tempo né, poderia ter trazido, poderia ter avançado, se tivesse trabalhado, estimulado desde bebe, então eu vejo assim, eu não vejo essa vontade política, não vejo isso, eu vejo muito mimimi, muito blablabla, falar acerca da sua sala com ar-condicionado, monta um projeto e distribui, tanto é que pra todos os professores que trabalham na APAE é necessário você ter a pós né, os professores da rede pública tem pós? Relacionada a deficiência? Seja ela qual deficiência for? Não tem. Tem esse tipo de formação? Não tem. Cobrança aqui é enorme da secretaria de educação é uma maneira de as vezes querer tirar o que deposita aqui, o que manda aqui...querer incluir...que bom que as escolas públicas e ate as particulares tivessem capacidade de receber toda essa clientela e não precisar da APAE, mas do jeito que está... **no mundo idealizado o certo seria não precisava ser, mas infelizmente ainda precisa da APAE precisa dessa escola de educação especial ainda, desse atendimento especializado, quem dos alunos lá fora que a família é de baixa renda consegue pagar uma fono, uma psicóloga, uma terapeuta ocupacional?**(grifo nosso)” (Regina, professora de educação física).*

Nesse sentido surgem ainda destaques relacionados a importância da figura do professor do ensino regular que recebe esses alunos, sendo o profissional a quem compete conduzir o processo de ensino e aprendizagem de maneira que todos os estudantes possam participar e aprender, surgindo nos relatos situações em que esse professor se vê temeroso diante da tarefa de ensinar estudantes que se afastam do ideal de normalidade, ou não recebem o suporte necessário ou ainda encontrem-se desmotivados, apesar da consigna da educação inclusiva que se

destina a promover a participação e a aprendizagem de todo e qualquer aluno. (BRASIL, 1996).

“ (...) e quantos alunos aqui da APAE que já saíram que estavam, vamos dizer, foram alfabetizados aqui que a APAE encaminhou para a rede, quantos não voltaram pra cá reclamando, por que a APAE faz um acompanhamento de longe desse aluno, não quero ficar lá (imita o aluno); por que você não quer ficar lá, você está avançando com todo apoio que a APAE dá com psicólogo e tal, (volta a imitar o aluno) por que eu fico lá no canto da sala a professora me dá um papel e um monte de lápis pra eu ficar desenhando, eu já sei escrever eu já sei fazer conta e ela me dá papel pra eu ficar só desenhando... de que inclusão a gente tá falando? Ai eu falo, quem é que segrega mais? É a APAE? Quem é que está segregando mais? Que faz com que esse aluno que foi todo preparado pra ir pra lá queira voltar por que não está respeitando o que ele aprendeu...e o ritmo dele, o ritmo dele, que não está respeitando, aliás de pessoa pra pessoa são diferentes, o meu ritmo é diferenciado do seu ritmo, que somos ditos normais, ninguém tem o mesmo funcionamento...”. (Regina, professora de educação física).

Os docentes da educação especial seguem no paradigma, incluir a qualquer custo e talvez, somente talvez, contribuir para a adaptação das escolas regulares ao custo de sacrificar a qualidade de vida de alguns alunos não típicos ou manter a educação especial com métodos e prédios próprios, alicerçando a visão segregacionistas dessas instituições? Dado tal panorama, seguiremos agora para a discussão das categorias elencadas.

Diferenças na atuação no ensino regular e na educação especial.

Essa categoria compreende as falas dos participantes que adentraram nas diferenças de atuação no ensino regular e na educação especial, incluindo os relatos dos participantes que atuaram brevemente naquela modalidade de ensino ou somente como estagiários.

Inicialmente cabe definir o que é entendido por ensino regular e educação especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) definiu a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização (ensino regular); conceitua também o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que o papel da educação especial é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, através da orientação e suporte dos os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino, incluindo até a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação dentre outras (BRASIL, 2008).

Para os participantes, um dos fatores apontados como diferença entre as modalidades de ensino é o comportamento distinto do público-alvo desses processos educacionais, que ficam evidenciados em alguns excertos, cabe salientar que embora a educação inclusiva destine-se a promover a participação e a aprendizagem de todo e qualquer estudante no ensino regular, informamos que o público da educação especial são aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996), no caso dos participantes desse estudo o público limita-se a crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou múltipla, podendo estar ou não transtornos associados.

“Hoje ta bem dificil, a regular mesmo eu não trabalharia, de jeito nenhum na regular, na época eu pensava mas o que acontece hoje é que as crianças não tem limite, não respeitam os pais, é cada coisa que a gente escuta que a gente fala pra que? Então aqui as crianças respeitam mais do que a escola regular”. (Gisele, professora da educação especial).

“É gratificante trabalhar com criança especial né, até por que também eles não têm rancor né, você briga com eles por que fizeram tal coisa e no outro dia eles estão te abraçando e te beijando, na escola regular já é diferente, é tudo ingrato, você tá lá ensinando, se matando montando matéria pra que? É pra apanhar de aluno, pra ser xingado, pra ter aluno agressivo pra cima de você, então é totalmente diferente e aqui eles são muito amorosos né, todos, abraçam e beijam e todo dia grudam na gente.” (Cryslaine, professora da educação especial).

Especialmente no que tange ao desinteresse do público da escola regular, há vários relatos registrados, para esses professores os alunos do ensino regular não valorizam o que lhe é passado menosprezando a atuação docente. Talvez os docentes da educação especial não se sintam autoeficazes frente as demandas do

ensino regular, pois quando a autoeficácia para realização de determinada ação está elevada, a pessoa visualiza um cenário de sucesso que se reflete positivamente na quantidade de esforço e no tempo empregado para superar obstáculos e atingir objetivos.

“Óh eu falo assim, aqui o resultado é mais lento porém é mais fácil de trabalhar, no dia a dia por conta do respeito, assim os alunos aqui veem a gente como modelo, como exemplo, já os do ensino regular não vê assim, eles não tem muito interesse, e assim pelas salas serem superlotadas, eu acho que isso também atrapalha, aqui a gente tem salas menores, então acho que isso facilita até pro preparo, porém aqui o ensino é mais individualizado, apesar de ter uma sala com quinze alunos você sabe que a mesma atividade para cada um vai ser aplicada de uma maneira, já no ensino regular não, no ensino regular eles praticamente tem a mesma linguagem, pra um e pra outro que você vai ter que ter uma outra alternativa, entendeu?” (Eliane, professora da educação especial).

“Nossa, os alunos da APAE (quando questionada qual o público que prefere atender), pelo comportamento, pela força de vontade, pela disponibilidade, é o tipo de clientela que o que você oferece pra eles, nossa! Eles ficam felizes, aquilo tá bom, é diferente, em escola particular eles estão sempre insatisfeitos, nunca é suficiente, e os alunos da APAE o que você oferece, as coisas né, eles estão sempre satisfeitos, eles estão felizes e não é por isso que você vai oferecer menos, pelo contrário, aí a tua vontade é de oferecer mais, e mais e mais.” (Regina, professora da educação especial).

Nessa categoria também surgem os profundos vínculos afetivos criados entre alunos e docentes ao longo do processo educacional, pois diferente da educação regular os professores convivem com os mesmos alunos ao longo da vida deles, já que não há uma terminalidade específica, ou fases e ciclos pelos quais os alunos passem e deixem a escola.

*“...o retorno que esses alunos me dão, sabe pra gente é muito maior do que o que eu tinha quando eu trabalha em escola pública ou particular, é muito maior, você vê o trabalho que demorou anos, e lá na frente você olha e vê que você contribuiu para que o aluno chegasse nesse ponto, é muito maior por que é mais demorado, e outra eu vejo os alunos aqui assim, numa sinceridade que eu não via quando eu dava aula no “coisa”, se gosta gosta, se você tá bonita, tá bonita, se achar que seu ta feio Ah! Não gostei desse seu cabelo não, então é de uma sinceridade e é um amor verdadeiro. **Eu preciso disso, eu sempre busquei isso, de alguma coisa que alimente a minha alma, qual a maior dificuldade é sair da APAE! (grifo nosso)**” (Regina, professora de educação física).*

“É diferente no sentido do público, o público é muito diferente, lá fora você pode tratar eles de uma maneira, você não vê esse olhar na educação especial, não posso falar com o aluno da educação especial igual eu falo com o aluno lá fora, eu tenho que ter um trato diferente com eles, eu tenho que ter um olhar mais harmonioso pra eles, por que lá fora eu acho que eu posso cobrar mais só que aqui na educação especial eu tenho que ser mais humanitária, por que eu tenho que ver, que eles jamais vão ver coisas que as crianças do ensino regular vê, então por esse lado assim humanitário mesmo, tenho que ver com eles com um olhar diferente.” (Gisele, professora da educação especial).

Um outro item é apontado como fator diferencial entre as modalidades de ensino é a escassez de material relacionado a área de pessoas com deficiência.

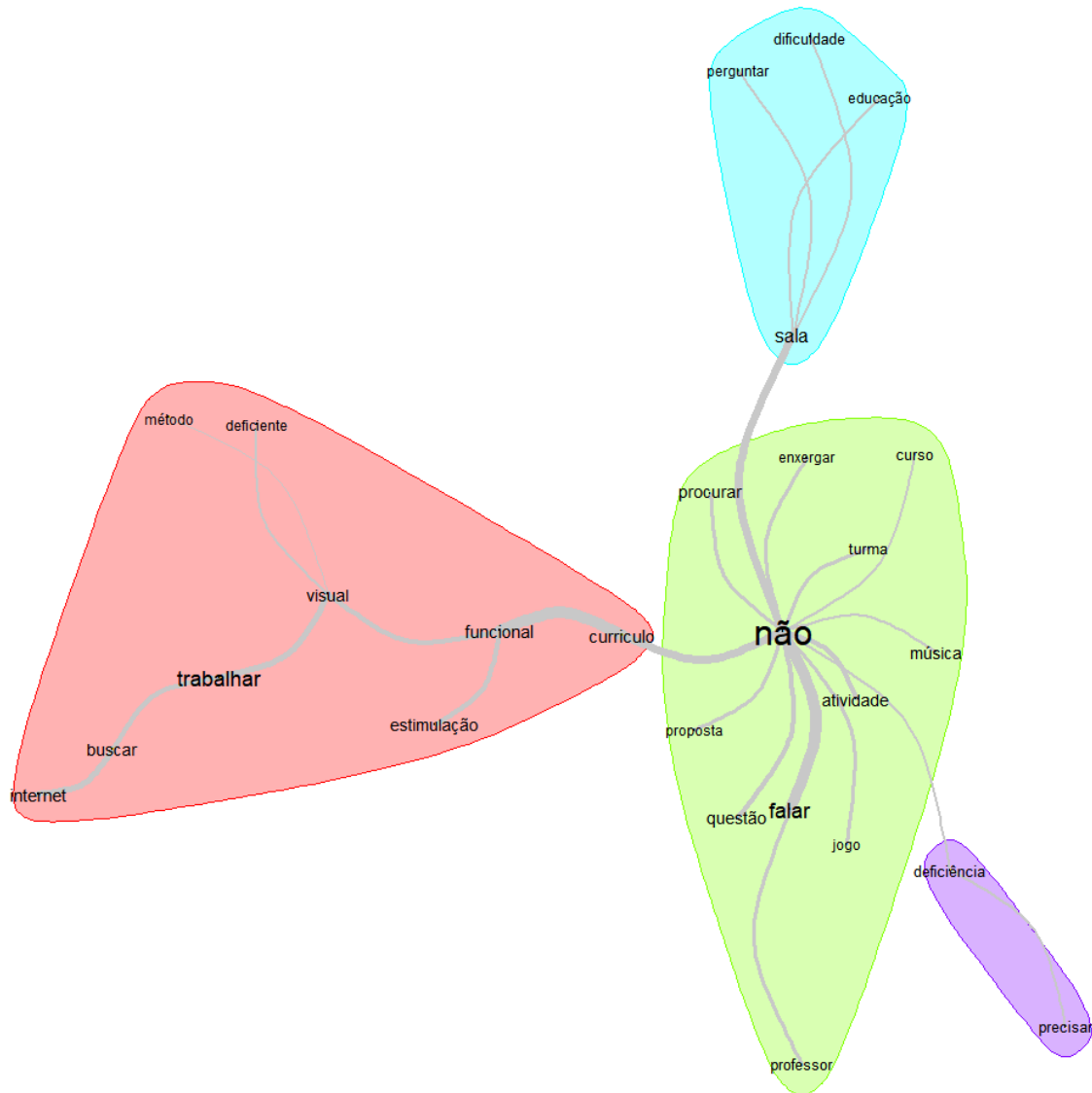
*“(...)por que aqui na educação especial um olhar é totalmente diferente, é um olhar que não é esse olhar do vamos fazer com 40 minutos ou uma hora vou dar essa atividade, não, não é, as vezes você prepara, eu preparo uma atividade que se eu fosse dar lá na rede regular eu ia terminar com 1 hora ou uns 40 minutos, aqui as crianças fazem com 30 segundos, com 10 minutos por que eles são muito diferentes. **Você caminha sozinho e as cegas na educação especial (grifo próprio).**” (Lúcia, professora da educação especial).*

Quando o professor não acredita que possui as competências necessárias para atuar junto aos estudantes, pode apresentar crenças e barreiras atitudinais que impedem o trabalho, seja ele em quaisquer modalidades de educação, outros comportamentos que podem surgir são o de atribuir pouca funcionalidade aos recursos materiais disponíveis, além do sentimento de frustração que pode desenvolver no trato diário. De acordo com Bandura (1989), a postura de iniciar, persistir ou abandonar uma ação é afetada pelas crenças do indivíduo sobre suas competências e capacidades para enfrentar as exigências do ambiente, ou seja, por sua autoeficácia docente. Para Martins e Chacon (2019) quando a autoeficácia para realização de determinada ação está elevada, a pessoa visualiza um cenário de sucesso que se reflete positivamente na quantidade de esforço e no tempo empregado para superar obstáculos e atingir objetivos. A seguir trataremos discussões acerca dos recursos utilizados por esses docentes com objetivo de capacitação técnico pedagógica adequada.

Recursos utilizados pelos docentes na busca por capacitação

Nessa categoria serão apresentados e discutidos os recursos utilizados e ofertados aos docentes na busca por aprimoramento e capacitação, além da categorização das falas, nesse item foi utilizado o software IRAMUTEQ para análise e produção de similitude com halo, para tratamento pelo software foi produzido *corpus textual* contendo todas as falas relacionadas a categoria de recursos utilizado/capacitação.

Figura 12 - Análise de similitude: recursos para capacitação



Fonte: O autor (2019).

Como fica claro na imagem acima, em se tratando de acesso e busca por capacitação o termo norteador é “não”, circunscrito em uma área que traz os termos “procurar”, “curso”, “turma”, “proposta”, “atividade” e “professor”, o que nos dá dados para inferirmos que os professores da educação especial não tem acesso adequado a ferramentas e cursos que podem capacitá-los para turmas de caráter tão específicos, ou ainda que apesar do acesso não validam cognitivamente essas experiencias como importantes. O termo “falar” liga-se ao não pois há uma queixa

geral de que os professores não tem tempo para compartilhar experiências entre si, ou seja não podem “falar” uns com os outros”, o que limita a atuação da fonte de persuasão social ou seja, momentos esse em que “tenta-se convencer as pessoas de que elas têm as habilidades necessárias para alcançar o que buscam, bem como, tenta-se convencer as pessoas da pouca habilidade para atividade em questão” (Nunes, 2008, p. 35). Ocorre o aumento ou a diminuição da autoeficácia percebida, já que acreditando nos feedbacks positivos há um aumento dos esforços para realização das tarefas e conseqüentemente das crenças de autoeficácia.

O termo “sala” faz junção com “dificuldade”, “perguntar” e “educação”, suscitando o quanto estar em sala com esses alunos pode ser difícil e ainda o quanto sala relaciona-se ao modelo tradicional de educação. Na comunidade de halo presente na área esquerda temos “currículo” e “funcional” ligados, formam parte do nome do método trabalhado pela instituição, (Currículo Funcional Natural).

De acordo com Suplino (2005), o termo funcional refere-se à maneira como os objetivos educacionais são elencados para o aluno, é importante que aquilo que vai ser trabalhado com o aluno tenha utilidade para sua vida no momento atual ou à médio prazo, já o termo natural diz respeito aos procedimentos de ensino utilizados, colocando-se em evidencia fazer com que o ambiente de ensino e os procedimentos sejam o mais semelhantes possível ao cotidiano do aluno.

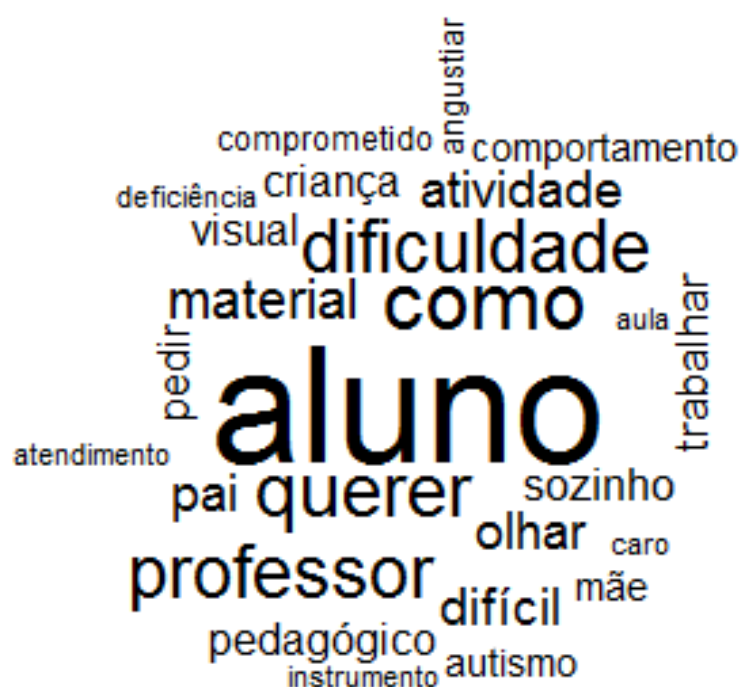
Em razão da importância das capacidades docentes, ressalta-se a importância da formação continuada de professores (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006; MARTÍNEZ, 2004), essa formação deve procurar abarcar mais do que conhecimentos e habilidades, voltando-se também, para o desenvolvimento da autoeficácia, a qual influi diretamente sobre o aproveitamento do processo formativo, e, sendo essencial “não é possuir certas capacidades, mas sentir-se capaz de utilizá-las adequadamente”.

No extremo temos “buscar” e “internet” diretamente ligados, pois se configuram como a principal ferramenta de capacitação e busca por atividades utilizada por esses docentes. Seguiremos as discussões na próxima categoria que contempla as dificuldades percebidas pelos docentes na atuação.

Dificuldades na atuação na educação especial

Nesta categoria estão inseridas as falas dos participantes que remetem a dificuldades encontradas ao longo da carreira dentro da educação especial, em todas as áreas correlatas ao trato com os alunos, sistema educacional e relações humanas, não somente ao processo de ensino aprendizagem, além da categorização das falas das entrevistas, nesse item foi utilizado o software Iramuteq para análise e produção de nuvem de palavras, para tratamento pelo software foi produzido *corpus textual* contendo todas as falas relacionadas a categoria de dificuldade de atuação.

Figura 13 - Nuvem de palavras sobre dificuldades encontradas



Fonte: O autor (2019).

Infere-se a partir da nuvem de palavras que todas as dificuldades giram em torno do termo "alunos", especialmente com o termo "querer" que remete a vontade própria do aluno de desejar estar na instituição e entender aquele aprendizado como importante para sua vida, a palavra "dificuldade" e "como" trazem os anseios dos docentes a respeito da "maneira de" propor atividades que superem essas dificuldades. As fontes de autoeficácia docente têm sido estudadas objetivando compreender como estas contribuem na percepção que os professores fazem de sua docência, e qual sua influência na expectativa de eficácia para o ensino. Prieto Navarro (2009) aponta ainda, além das quatro fontes de informação conceituadas

por Bandura (indicadores afetivos-fisiológicos, persuasão social, experiências pessoais e experiências vicárias), outros quatro fatores podem influenciar na constituição das crenças de autoeficácia docente de maneira indireta: o nível de rendimento dos alunos, o tamanho da classe, a idade dos alunos, e o nível de preparação do professor. Isso significa que a posse da capacidade é necessária, porém não suficiente, pois, com baixa autoeficácia, o indivíduo não encontra motivação para exercer a sua capacidade, uma vez que imagina resultados negativos dessa ação.

Nesse contexto, Martínez (2004) esclarece que a motivação está intrinsicamente relacionada com a autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos estabelecidos, fatores intimamente ligados as atitudes frente aos desafios, uma autoeficácia elevada favorece a busca e a persistência na aquisição de outras habilidades necessárias para a superação de novos desafios.

As palavras “pai e mãe” remetem a dificuldade de lidar com os familiares e suas expectativas, e “sozinho” ao sentimento de desamparo sentido por esses docentes no enfrentamento dessas dificuldades, “autismo”, “comprometimento” e “visual” são trazidas evocando transtornos graves ou múltiplos que também são pouco conhecidos pelos docentes no que tange ao uso de estratégias eficazes de manejo comportamental, ou de apropriação pedagógica, ou ainda há pouco material disponível para consulta.

“É, o que eu vou fazer com o aluno que já não responde mais, por que assim, são muitos, eu tenho que dar uma resposta, e eu fico assim, nossa (grifo nosso) (suspira), toda vez eu não posso colocar aqui (mostra o caderno) que o aluno não respondeu as atividades, isso me angustia demais, o aluno fez? Não! o aluno se interessa? Não! Mas é a realidade e eu não posso mentir, o aluno não fez, não gosta, por que de verdade tem aluno que tem aluno que ta aqui desde que nasceu, pensa; e todo dia fazendo a mesma coisa e não aprendeu ainda ele não vai mais aprender, é real, mesmo se variar o método, ele não quer, tem aluno que chora pra ir embora, ele não quer mais, ele já ta aqui muito tempo, só que eu preciso dar uma resposta também, e isso me angustia e angustia todo mundo ali também, e tipo assim meu deus eu não tenho um apoio e eu tenho que dar a resposta, sabe eu sou cobrada, e eu vou fazer o que aqui, ele não responde mais e é incrível a gente vê que os alunos assim, eles estão regredindo, por que assim é um quadro clínico né, então eles não avançam, só regride e ai na sua avaliação da sua atividade você tem que por sempre lá que o aluno...mas como? Como que ele não fez? Eu não posso mentir e fala que ele faz se ele não faz, ele não faz gente ele não quer fazer, eu já fiquei em situação assim de vim chorar no banheiro, de estar sendo cobrada e o que eu posso fazer? Ele não faz. É muita cobrança!” (Eliane, professora da educação especial).

Nota-se um evidente sentimento de angústia referente ao complexo sistema em que estão inseridos e a cobrança por parte de gestores e pais, o termo “caro” se referêcia no sentido de escassez de recursos materiais desenvolver as atividades e “comportamento” à situações de estereotípias ou resistência por parte dos alunos as intervenções realizadas. O próximo item tratará das estratégias utilizadas pelos docentes para superar as dificuldades.

Estratégias para administrar dificuldades

Nesse item estão relacionadas falas e inferências a respeito das estratégias utilizadas pelos docentes para superação das dificuldades. Além da categorização das falas das entrevistas, nesse item foi utilizado o software Iramuteq para análise e produção de nuvem de palavras, para tratamento pelo software foi produzido *corpus textual* contendo todas as falas relacionadas a categoria de estratégias para administrar as dificuldades.

A primeira estratégia utilizada pelos docentes diz respeito ao estabelecimento de vínculo através da manifestação de afetividade, tornando os alunos mais próximos os docentes buscam que as intervenções sejam mais efetivas.

“Que daí você vai pegando jeitinho, vai conhecendo todo mundo, entendeu...eles não te chamam pelo nome, mas te chamando de tia de professora e aí você vai pegando o jeitinho de cada um.” (Cryslaine, professora da educação Especial)

“Eu já conhecia como eram as crianças, a rotina da professora, entendeu? Não foi essa coisa toda, eu já conhecia eles o jeitinho de cada um. (Aline, professora de informática)

“Teve aluno, a gente joga bastante basquete, arremesso na cesta, a gente tem uma cesta adaptada em cima do gol pros mais baixinhos, tinha um aluno da terceira idade que tinha uma época que eu pegava ele e ele não conseguia jogar aí eu fui e pegava na mão dele, e fui indo, aí no final ele já estava conseguindo fazer na cesta de cima, só que é um trabalho que demora pra caramba.” (William, professor de educação física).

“tem uns que não quer fazer, aí você tem que contar uma história que vai mostrar pra mãe, que vai ficar bonito, aí no fim consegue, ontem mesmo aconteceu isso, é não queria fazer desde anteontem, aí viu o dos amigos, aí falei olha tá bonito e não sei o que...vai contando...aí fez.” (Erica, professora da educação especial)

“mas aí você vai mudando as estratégias sabe, aí você vai vendo que o que se torna importante pra aquele aluno, pra aquela criança, o que está sendo importante, você começa a ir mais pra esse lado...” (Elaine, professora da educação especial)

Outro recurso do qual os docentes lançam mão é a busca por orientação da equipe técnica, que nessa instituição é composta pelos seguintes profissionais: médicos, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais.

“Se eles têm alguma dica né, eu vou na psicóloga, esse ano eu to indo muito, já no começo agora, por causa desse menino novo, ele é novinho, o que elas puderem me passar eu pego” (Gislaine, professora da Educação Especial)

“Claro que eu não vou tratar isso, aí eu procuro a psicóloga, falo óh tá acontecendo isso, falam deles, eu sei que disso mais pra frente o resultado da aula em si vai render mais” (Thalita, professora de Artes).

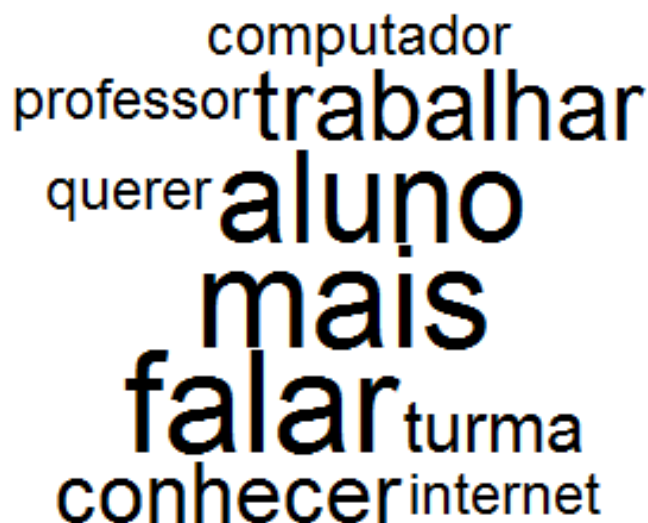
O último recurso utilizado é a busca por formações fora da instituição, já que os que são fornecidas pela instituição têm por critério de participação sorteio, e catalogação de material buscado da internet. Na maioria das vezes essas ações são realizadas em ambiente extra institucional, já que o uso de celular não é permitido na instituição e só há um computador disponível para toda a equipe docente.

“agora esse te faz pesquisar, te faz entrar na internet que eu não sou muito chegada, mas você tem! E te orgulha, você pensa eu tenho que buscar mais, tenho que ler mais, te faz ir conversar com o psicólogo, pra buscar, pra melhorar a prática da gente.” (Regina, professora de Educação Física)

“eu fiz a especialização e fui me encantando, só que assim no começo eu estranhei muito”. (Gisele, professora da educação especial)

“eu busco na internet, as vezes eu uso a internet, quando é pra montar jogos a gente se junta com as professoras de educação de artes e música. (Aline, professora de informática).

Figura 14 - Nuvem de palavras: Superar dificuldades



Fonte: O autor (2019).

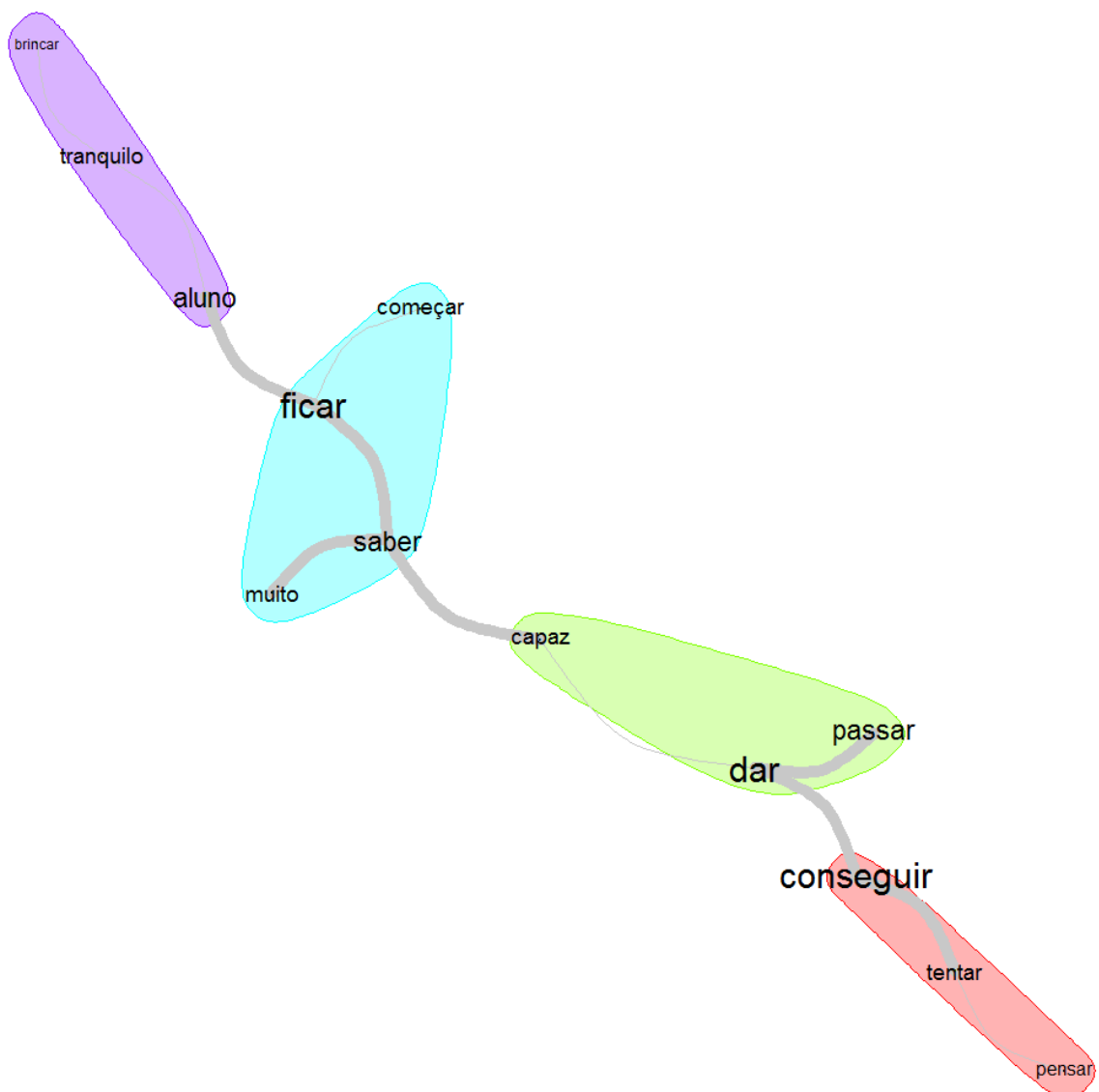
Quando comparada as dificuldades e suas dimensões, os recursos utilizados parecem simples em demasia e insuficientes para dar conta da proporção, palavras do dia a dia da instituição surgem como as de maior relevância na nuvem de palavras, “trabalhar”, “querer”, “conhecer”, “internet” e “computador” são os itens de maior destaque nas falas e que se repetem na nuvem. Conhecer os fatores ligados à motivação das pessoas que escolhem a carreira docente, ou que escolhem nela permanecer são fundamentais tanto para que se possa planejar os cursos de formação e o seu currículo, incluindo estágios e vivências com o público alvo da educação especial, bem como para a tomada de decisões políticas e governamentais sobre o assunto (WATT; RICHARDSON, 2007).

Ao influenciar os processos motivacionais, o estudo de crença de autoeficácia docente, no domínio do ensino, possibilita que os professores tenham um certo controle sobre a maneira como pensam, sentem e agem diante das tarefas pedagógicas (PAJARES; OLAZ, 2008). A seguir apresentaremos a categoria que abarca falas relacionadas a experiências de sucesso reconhecidas por esses docentes.

Realizações da carreira docente na educação especial

Nessa categoria foram inseridas as falas correlatas a realizações percebidas pelos docentes durante a sua carreira, ou seja, quais são as ações e ou situações das quais se orgulham e reconhecem como dependentes de suas ações, quais ações próprias são processadas cognitivamente e registradas como sucesso profissional. Além da categorização das falas, nesse item foi utilizado o software Iramuteq para análise e produção de similitude com halo, para tratamento pelo software foi produzido *corpus textual* contendo todas as falas relacionadas a categoria de realizações da carreira docente na educação especial.

Figura 15 - Análise de similitude - realizações da carreira docente



Fonte: O autor (2019).

A partir da imagem acima é possível perceber que no geral, os professores, acreditam ter obtido sucesso quando conseguem modelar de alguma maneira o comportamento do aluno para dentro do socialmente aceitável, que podem ser relacionados aos itens manejo de classe trazido pela Escala de autoeficácia do professor com resultado levemente superior (4,58) aos itens relacionados a intencionalidade de ação (4,57), por isso as palavras “brincar”, “tranquilo” e “aluno” formam uma comunidade.

Na outra comunidade percebe-se que começar na educação especial “ficar” e “saber” “muito”, também são itens considerados como realização profissional, na última comunidade os termos “conseguir”, “tentar” e “pensar” formam a tríade diária de tentativas e erros da prática docente desses profissionais, incluindo até mesmo a efetivação dos vínculos entre professores e alunos que também são expressas nos seguintes trechos.

“Sim, e aí é que está a satisfação, não interessa quantos anos se passaram, e você puts! Hoje o aluno corre bem, ele joga, hoje o aluno está até num treinamento, ah não está num treinamento, mas olha quando eu entrei aqui o fulano não conseguia nem engatinhar já tinha cinco anos, hoje ele consegue andar, e não to falando que isso é coisa da educação física, mas da contribuição de todos os profissionais daqui, olha como deu resultado, olha como valeu a pena investir.” (Regina, professora de educação física)

“Isso que eu falei de mostrar pras pessoas que eles são capazes de muitas coisas sabe, que eles tem autonomia, que eles são capazes de fazer as coisas sozinhos, que eles são capazes de ser incluídos no mercado de trabalho, aqui a gente tem muito aluno sabe, que eu acredito que daria conta, isso que eu to falando; claro que é mais longo o caminho pra chegar num determinado ponto pra que eles consigam fazer isso, mas eles podem.” (Thalita, professora de Artes).

O que é corroborado pela literatura, para Bandura (1997) as crenças de autoeficácia são constituídas por quatro fontes sendo a mais influente a da experiência direta (nesse caso as experiências diretas de sucesso), essas estão diretamente relacionadas com uma informação sobre a atual capacidade para a ação no contexto, nesse caso dentro do domínio da formação para a docência, são as experiências diretamente vinculadas com o exercício dessa atividade, por exemplo, as aulas ministradas, as atividades realizadas e as práticas docentes.

Figura 16 - Nuvem de palavras de motivos para ficar



Fonte: O autor (2019).

Fica claro que os termos “falar”, “trabalhar”, “gostar” e “querer” são os que tem maior destaque indicando motivações pessoais para a permanência no trabalho docente, esses termos são circundados por “entrar” e “sair” que denotam a ambiguidade do desejo de permanecer nesse trabalho, há vários relatos de profissionais que optaram em sair da equipe da instituição, há ainda termos relacionados a aprendizagem e vínculo afetivo, tais como “conhecer”, “apaixonar”, “ensinar”, “dar”, “acreditar” e “buscar”, trazendo a importância do processamento cognitivo para a estabilização da crença de autoeficácia docente, ilustra também a atuação das fontes de formação experiência vicária e experiência direta como fontes importantes de fortalecimento de crenças de autoeficácia docente, o que é ratificado pelo resultado das escalas (4,92 e 4,67 respectivamente).

Foram poucos os relatos de docentes que conseguiram olhar para as experiências dentro da carreira como experiências de sucesso, afinal as fontes não se traduzem obrigatoriamente em crenças de autoeficácia, pois as mesmas são processadas cognitivamente visando selecionar o tipo de informação utilizada para avaliar a própria capacidade de realizar determinada tarefa, bem como para integrar as informações provenientes das diversas fontes (PRIETO NAVARRO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO II

Na elaboração deste estudo, objetivou-se investigar a autoeficácia docente e quais fontes tem maior influência na manutenção dessas crenças, para tanto foram aplicadas escalas próprias e realizadas entrevistas semiestruturadas individuais.

Compreende-se a partir dos dados coletados que apesar das forças relacionadas as crenças estarem dentro do adequado os docentes apontaram grandes dificuldades em relação ao manejo comportamental dos alunos e a relação com as famílias deles, demonstrando uma ausência de apoio e uma incompreensão do que se configura como objetivos da educação especial. No que tange aos métodos de ensino utilizados nota-se o uso de intervenções baseadas na psicologia de abordagem comportamental (ABA e TEACH) e o uso do Currículo Funcional Natural, que é um guia básico para ensino de pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo, e trata da maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno (funcional) , enfatizando-se que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida no momento atual ou à médio prazo. O termo natural diz respeito aos procedimentos de ensino utilizados, colocando-se em relevo fazer o ambiente de ensino e os procedimentos o mais semelhantes possível ao que pode ocorrer no cotidiano (SUPLINO, 2005). Entretanto essas estratégias parecem não corresponder aos anseios e cobranças que os docentes recebem, pois durante os relatos percebe-se angústias em relação a como atender as expectativas de gestores e pais.

Foram registrados também insatisfações em relação as formações recebidas pelos profissionais, sejam na graduação ou na pós-graduação, as principais queixas denotam falhas nesse processo que culminam com profissionais inseguros frente a essa área de atuação específica.

Outro dado importante, e que se contrapõe aos atuais movimentos educacionais, é o referente ao posicionamento a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência em salas de aula regular, todos os docentes se opõe a esse processo por não acreditarem que a educação regular sera capaz de fornecer condições para que os alunos se desenvolvam de maneira adequada, apesar de reconhecerem em alguns momentos que manter as instituições de educação especial acaba por segregar esses mesmos alunos.

As pesquisas sobre autoeficácia docente para a inclusão do público da Educação Especial nos mostram que apesar de ser possível o favorecimento das crenças dos professores em suas capacidades a partir de conhecimentos teóricos, as vivências práticas aumentam a probabilidade de obtenção de bons resultados. A experiência de domínio é apontada como a fonte de autoeficácia mais potente (BANDURA, 1997). Contudo, quando a prática não é bem-sucedida, pode ocasionar o enfraquecimento das crenças de autoeficácia. Por esse prisma, salientamos as potencialidades das experiências vicárias, isto é, aquelas que provêm da observação de outras pessoas atuando, de maneira a propiciar a comparação com os sucessos do outro e a aquisição de competências. Ao visualizar que os esforços de outros desencadeiam em êxito, o observador tem uma ampliação das crenças sobre suas possibilidades de obter sucesso em atividades semelhantes, do mesmo modo em que ao observar que os esforços produzidos resultam em fracasso, há um decréscimo de sua autoeficácia e, conseqüentemente, de sua motivação. Quanto maior é a similaridade entre o observador e o observado, diretamente proporcional é o efeito persuasivo desencadeado (ANDREU; PALLARÉS; JUÁREZ, 2004). Logo, convém expor os professores a situações educacionais inclusivas bem-sucedidas, o que pode ocorrer por meio da tecnologia de vídeo. As experiências vicárias são uma importante fonte de autoeficácia docente e se mostram pouco exploradas cientificamente, sobretudo, no contexto da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- ANDREU, L. ; PALLARÉS, À. ; JUÁREZ, Ó. La incidència del entrenamiento en el nivel de eficácia percebida: un estudio en un equipo femenino de fútbol. *In: SALANOVA, M. et al. Nuevos horizontes em la investigación sobre la autoeficácia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L. 2004, p. 205-211.
- AZZI, R. G. ; Polydoro, S. A. J. (orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.
- AZZI, R. G. ; POLYDORO, S. A. J. ; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. *In: AZZI, R. G ; POLYDORO, S. A. J (orgs.). Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Alínea, 2006, p. 149-159.
- Bandura, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformativemainstream. **Behavior Research and Therapy**, v. 42, n. 10, p. 613-630, 2004.
- BANDURA. A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. Regulation of Cognitive Process Through Perceived Self-efficacy. **Developmental Psychological**, v. 25, n. 5, 1989, p. 729-735.
- BANDURA. A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997
- BANDURA, A. **Auto-eficácia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual**. Bilbao, España: Desclée de Brower, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.
- BERNARDINI, P. **Estudo correlacional sobre autoeficácia e Burnout no trabalho docente no ensino superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez, 1996. Seção 1, v. 248, p. 27833.
- BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** . Brasília, DF: DPEE/SECADI/MEC, 2015.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BZUNECK, J. A.; BARISON, M. B. Autoconceito, crenças de autoeficácia e desempenho em matemática em função da variável sexo: uma contribuição ao ensino. *In: ANAIS DO I SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 1., 1998, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 1998. p.1-13.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CANESTRARO, J. F.; ZULAI, L. C., ; KOGUT, M. C. Principais dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.); VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 8., III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS CIAVE. 3., 2008. Curitiba. Anais [...]*. Curitiba: Champagnat, 2008. p. 12327-12336.

COSTA FILHO, R. A., IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. **Revista Educação Física**, Maringá, v. 26, n. 2, 2012/11, 2015.

COSTA FILHO, R. A. **Professores iniciantes de educação física**: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Motricidade). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2014.

DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 7-25, mar. 2017. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001>.

FREGONEZE, G. B. **Crenças de auto-eficácia de professores em situação de alterações curriculares no ensino médio**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: LiberLivros, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. Atlas. 2008.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.12, n. 1, p.51-67, 2008.

IAOCHITE, R. T. *et al.* Auto-eficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 825-839, dez. 2011.

IAOCHITE, R. T. *et al.* Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 45-54, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150201922>.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T. ; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71, 659-669, 2012.

LUPPI, M. A. R. As crenças de eficácia de professoras do Ensino Fundamental em diferentes contextos escolares. 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

LEONARDO, F. C. L. **Associações entre crenças e autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários**. 2017. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

MACEDO, I. C. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepção de apoios na escola**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MARCONE, R. **Deficiencialismo** : a invenção da deficiência pela normalidade. Rio Claro: Editora do autor, 2015. 170 f.

MARTÍNEZ, I. M. Autoeficacia aplicada al trabajo y a las organizaciones. *In*: SALANOVA, M. *et al.* **Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia**. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L. 2004, p. 178-186.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e educação especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. e70, 2019.

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 29-42, jun. 2008.

ONOFRE, M.; CARREIRO DA COSTA; F.; GARCIA, C. M. **Practical knowledge, self-efficacy and quality of teaching**: a multicase study in PE teachers. Madeira: AIESEP, 2001.

OZDER, H. Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 5, 2011.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. *In*: BANDURA, R. G.; AZZI, S. (eds.), **Teoria cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed. 2008. p. 97-114.

POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G.; DO CARMO, A. P.; VENDITTI JR, R. Escala de auto-eficácia do professor de educação física. *In*: MACHADO, C.; ALMEIDA, L. S.; GONÇALVES, M. (orgs). **Avaliação Psicológica: formas e contextos**. Braga, Portugal: Psiquilíbrios Edições, 2004. p. 330 – 337.

PRIETO NAVARRO, L. **Autoeficacia del Profesorado Universitario: eficacia percibida y práctica docente**. Madrid: Narcea, 2009.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de Rourles Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software], 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 08 maio 2019.

ROCHA, M. S. **A auto-eficácia docente no ensino superior**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, F. R. **Análise das crenças de eficácia de professores de física do ensino médio**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, 2007.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ASSISTA, 2005.

TORISU, E. M. **Crenças de auto-eficácia e Motivação para Matemática: um estudo com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ouro Branco/MG**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Ouro Preto, 2010.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A.; HOY, W. K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, 202-248, 1998.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. **Teaching and Teacher Education**, v.17, p. 783-805, 2001. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

VENDITTI JÚNIOR, T. **Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 2010. Tese. (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010

WATT, H.; RICHARDSON, P. Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. **The Journal of Experimental Education**, v. 75, n. 3, p. 167-202, 2007.
<http://dx.doi.org/10.3200/jexe.75.3.167-202>.

ESTUDO III - EM BUSCA DE CAMINHOS EXITOSOS PARA A PROMOÇÃO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

RESUMO

Em busca de caminhos exitosos para a promoção da autoeficácia docente na educação especial

O construto da autoeficácia docente é um dos componentes da Teoria Social Cognitiva (TSC) entendido como o julgamento do professor a respeito de suas capacidades ocupacionais, se dúvida sobre sua competência pedagógica aproxima-se de projetar um cenário de insucesso que influi negativamente sobre seu esforço e dedicação na realização das tarefas, portanto níveis adequados de autoeficácia docente são essenciais no trabalho com estudantes pertencentes ao público da Educação Especial no contexto de instituições especializadas de ensino. Para tanto foi objetivo desse estudo analisar o impacto de uma proposta de intervenção em grupo para fortalecimento da autoeficácia docente a partir de suas fontes. Participaram do estudo 07 docentes de ambos os sexos de instituição especializada de ensino, no que diz respeito a abordagem e modalidade da pesquisa tratou-se de um estudo quanti-qualitativo de intervenção. Para coleta dos dados e verificação do impacto da intervenção foram utilizadas a Escala de Autoeficácia dos Professores – EAD, Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes – EFAED e a realização de 05 encontros grupais de intervenção, com duração de 2 horas cada, a partir de temas relacionados as fontes de formação da autoeficácia docente. Para coleta relacionada as práticas docentes foi utilizado de questionário. Obteve-se no pós-intervenção aumento em todos os scores, registrando no nível geral de autoeficácia docente de (M=4,25) para (M=4,34); para as fontes, as médias foram, experiência vicária de (M=4,57) para (M=4,95); experiência direta de (M=4,67) para (M=5,05); persuasão social de (M=4,71) para (M=5,57); e estados fisiológicos ou afetivos de (M=3,26) para (M=4,57). Em relação as práticas docentes, todos os participantes afirmaram estar motivados além de estarem buscando novas práticas para serem utilizadas com seus alunos. Durante os encontros também houve relatos de melhoras no ambiente de trabalho e remissão de sintomas psicofísicos relacionados ao estresse.

Palavras-chave: Educação. Especial. Autoeficácia.

ABSTRACT

In search of successful ways to promote teacher self-efficiency in special education

The construct of teacher self-efficacy is one of the components of the Cognitive Social Theory (TSC), understood as the teacher's judgment about his occupational abilities, if doubt about his pedagogical competence approaches a scenario of failure that negatively influences his effort. and dedication to performing tasks, so adequate levels of teacher self-efficacy are essential in working with students belonging to the Special Education public in the context of specialized educational institutions. Therefore, the objective of this study was to analyze the impact of a group intervention proposal to strengthen teacher self-efficacy from its sources. Seven male and female teachers from a specialized educational institution participated in the study. Regarding the research approach and modality, it was a quantitative and qualitative study of intervention. For data collection and verification of the impact of the intervention we used the Teachers Self-Efficacy Scale (EAD), Teachers Self-Efficacy Sources Scale (EFAED) and the holding of 5 intervention group meetings, lasting 2 hours each, from themes related to the sources of teacher self-efficacy formation. For collection related to teaching practices, a questionnaire was used. After the intervention, an increase in all scores was obtained, registering in the general level of teacher self-efficacy from (M = 4.25) to (M = 4.34); for sources, the means were: vicarious experience from (M = 4.57) to (M = 4.95); direct experience from (M = 4.67) to (M = 5.05); social persuasion from (M = 4.71) to (M = 5.57); and physiological or affective states from (M = 3.26) to (M = 4.57). Regarding teaching practices, all participants stated that they are motivated and are looking for new practices to be used with their students. During the meetings there were also reports of improvements in the workplace and remission of stress-related psychophysical symptoms.

Keyword: Education. Self-efficacy. Special.

INTRODUÇÃO

A docência representa uma das áreas colocadas em pauta nas discussões acadêmicas, especialmente no que tange as atribuições do professor quanto a obtenção de resultados e desempenho acadêmico de seus alunos, controle de sala de aula, uso de práticas de ensino atuais e eficazes e manejo dos casos de indisciplina. Somam-se a isso, os apontamentos referentes a complexidade do trabalho docente quanto as suas motivações, formação profissional, passa pela desorganização institucional, chega por vezes até a violência física ou simbólica contra sua própria pessoa. A naturalização desse panorama de dificuldades no trabalho docente (PINTO-SILVA; HELOANI, 2009; FERREIRA; AZZI, 2010) aumenta a possibilidade de resultados negativos no exercício da função, de perda de qualidade de vida e de desistência da carreira; afastando ainda mais interessados na carreira. Para Campos (2005), o fortalecimento do protagonismo docente é necessário e emergencial para que as demandas educativas sejam atendidas e se processe sua participação efetiva na construção de políticas educacionais transformadoras.

O desafio atual ao que o docente é exposto trata da afirmação de uma “Educação para Todos”; nesse contexto além da Educação Inclusiva é preciso trazer a Educação Especial para os debates político-educacionais. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10) deixa claro esse “novo” contexto quando afirma que “todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”. É preciso, dessa forma, olhar para a educação especial enquanto modalidade em processo de ressignificação, de seu papel, de suas práticas, de suas instituições, mas, sobretudo de seus docentes.

Historicamente, a educação especial ocupou-se de atender indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou comportamento, alunos com altas habilidades; ou ainda com deficiências múltiplas (caracterizada por um conjunto de duas ou mais deficiências – de ordem física, sensorial, mental, entre outras – associadas) (BRASIL, 2006), sendo essas condições que sempre afetarão, em maior ou menor intensidade, o funcionamento do indivíduo, nas esferas biopsicossociais.

A educação especial foi iniciada no Brasil no século XIV inspirada no modelo norte-americano/europeu, através de ações isoladas e particulares, com o objetivo de atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Por terem sido forjadas nesse bojo essas organizações não faziam parte do sistema educacional público do país e só após aproximadamente um século que a educação especial passou a integrar como componente oficial do nosso sistema educacional, na época denominada de “educação dos excepcionais”.

Em linhas gerais podemos afirmar que houve três grandes períodos que marcaram a educação de pessoas com deficiência no Brasil. Entre 1854 e 1956 surgiram e predominaram iniciativas de atendimento de caráter exclusivamente privado. Já entre os anos de 1957 a 1993 demarcou-se um período de ações oficiais do governo nacional e de 1993 até os dias atuais um período fortemente marcado pelos movimentos a favor da inclusão escolar (MAZZOTTA, 2003).

No primeiro período o enfoque dos atendimentos era o clínico (médico) e especializado, realizado concomitantemente com a educação escolar, surgiram instituições tradicionais de assistência as pessoas com deficiência que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos do Rio de Janeiro fundado em 1854; a base estrutural dessas instituições era o assistencialismo, gerando uma perspectiva segregativa que acabava contribuindo para que a formação escolar e vida social das crianças e jovens com deficiência acontecessem em um mundo à parte do “real”. Na sequência é inaugurado o Instituto dos Surdos Mudos (1857), sob a direção do mestre francês Edouard Huet (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005). Historiadores da educação apontam a criação destas instituições atos inusitados, considerando-se o contexto da época.

No ano de 1874 é criado no estado da Bahia o Hospital Juliano Moreira, que inicia a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. A escola “México” é criada no Rio de Janeiro (1888) voltada ao atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005). Neste início da educação especial do Brasil duas abordagens operavam: a médica-pedagógica e a psicopedagógica. Na vertente médico-pedagógica imprimia-se maior valor a subordinação a figura do médico sendo que, a partir da determinação diagnóstica eram construídas as práticas escolares. Na abordagem psicopedagógica, a figura do médico é presente, mas o processo educacional considera os princípios psicológicos e de desenvolvimento.

As poucas instituições que existiram atendiam possivelmente os casos mais graves e, portanto, de maior visibilidade, provavelmente casos leves passaram indiferenciados frente a desescolarização generalizada da população.

A partir da primeira Guerra Mundial que aconteceu no período entre 1914-1918, seguiu-se um surto industrial com conseqüente nacionalização da economia e das produções comerciais, o que impactou o modelo econômico vigente até então, surgem novas demandas, especialmente por mão de obra especializada.

Esses seriam os fatores que em parte foram eliciadores posteriores movimentos de contestações observados na década de vinte, que é marcada pela popularização da escola primária.

A vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil sofre influência pelas reformas nos sistemas educacionais de educação a partir do movimento escola-novista, caracterizado mundialmente pela implantação de escolas que objetivavam superar práticas consideradas tradicionais, a rigidez da forma de ensino e avaliação e o viés absolutamente intelectualista, que pouco atendiam as transformações sociais da época. (ARANHA, 1989).

O poder público assume a educação especial em 1957 com a criação de “Campanhas” para atender a cada tipo de deficiência. Em 1972 constitui-se pelo Ministério da Educação e Cultural – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial juntamente com o especialista James Gallagher, convidado desse grupo, criou-se a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira: o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, posteriormente denominado Secretaria de Educação Especial – SEESP e atualmente extinta; suas ações e atribuições passaram a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. A condução da política brasileira de educação especial esteve por muito tempo sob o comando de um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Pessoas essas que estavam ligadas a movimentos de caráter privado e beneficente de assistência a pessoas com deficiência, caráter que ainda está impresso no movimento e influenciam de maneira contundente as grandes linhas de educação especial (MENDES, 2010).

Quando do regime militar após o golpe em 1964, coronéis e generais lideravam essas instituições especializadas, alguns se elegeram para cargos políticos e continuaram pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção que julgavam convenientes, também protagonizaram essa liderança,

políticos, educadores, personalidades brasileiras e especialmente os pais dessas crianças com deficiência, o que reconhecidamente tem provocado avanços, e também retrocessos na constituição dos sistemas de educação especial.

Os princípios da escola nova foram a absoluta crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança (CUNHA, 1988). No Brasil, seus defensores pontuavam a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, e especialmente baseados no direito de todos à educação, para tanto sugeriam a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, que carregaria a missão de ser o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. A partir desse movimento escola-novista vários estados iniciaram reformas pedagógicas, permitindo a penetração da psicologia na educação e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser amplamente difundido neste período.

Formou-se a partir de então terreno fértil para o crescimento do panorama nacional na perspectiva da educação especial, com a identificação dos casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares, uma vez que os casos mais graves já eram aprioristicamente considerados rejeitados pela escola pública e atendidos nas instituições especializadas. (JANNUZZI, 1992).

Analisando a influência do movimento escola novista na educação especial no Brasil, Cunha (1988) considera que apesar do discurso da diminuição das desigualdades sociais, ao promover a ênfase das características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente da medição do nível intelectual, esse movimento acabou por contribuir para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, entretanto na contramão a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida (grifo próprio).

Adentrou-se então em um período em que a inteligência das crianças é testada, reatestada e validada a partir de instrumentos, as raízes históricas e culturais do fenômeno da educação da "deficiência" foram marcadas por forte rejeição, discriminação, preconceito e sobretudo da ineficiência do Estado em promover políticas públicas sociais e educacionais que efetivamente garantam a

inclusão dessas pessoas, surgem a partir desse contexto de apatia pública, famílias empenhadas em buscar soluções alternativas para que seus filhos com deficiência intelectual ou múltipla alcançassem condições de serem incluídos na sociedade, com garantia de direitos como qualquer outro cidadão começam coabitar com um Estado desapercebido das necessidades de seus integrantes, instituições que buscavam atender a missão de educar, prestar atendimento médico, suprir suas necessidades básicas de sobrevivência e lutar por seus direitos.

Helena Antipoff, havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, seu trabalho fundamentava-se na organização de uma proposta de educação primária na rede comum de ensino, baseado na composição de classes consideradas homogêneas (ainda é prática cotidiana dentro de instituições de educação especial o agrupamento de alunos com características de desenvolvimento semelhantes com o objetivo de facilitar o processo de ensino aprendizagem e o manejo de sala), a mesma foi responsável ainda pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais, e em 1932 fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais que por sua vez expandiu-se pelo país. No ano de 1939 ela criou uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (CAMPOS, 2003).

Além dessas iniciativas participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, além de influenciar a formação de um contingente grande de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores. Dada essa realidade, no Brasil, essa mobilização social começou a prestar serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessitassem, em locais que foram denominados como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae).

Cabe a breve apresentação do “movimento apaeano” como se autodenomina hoje, pois foi o público-alvo de nosso estudo. O Movimento Apaeano se define como “uma grande rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social.” (FENAPAES, 2018). Atualmente o Movimento congrega a Fenapaes - Federação Nacional das Apaes, a Federações das APAES nos Estados

e mais de duas mil APAES distribuídas em todo o País, que propiciam atenção integral a mais de 350 mil pessoas com deficiência intelectual e múltipla, sendo considerado o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE foi fundada 1954, no Rio de Janeiro, é uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade (expansão da atuação), estando presente, atualmente, em mais de dois mil municípios em todo o território nacional. São referenciadas como conquistas do movimento Apaeano na luta pelos direitos das pessoas com deficiência; incorporação do Teste do Pezinho na rede pública de saúde; a prática de esportes e a inserção das linguagens artísticas como instrumentos pedagógicos na formação das pessoas com deficiência, bem como a estimulação precoce entendida por fundamental para o seu desenvolvimento.

A educação especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, em função de novas demandas, produção de conhecimento e expectativas sociais, os profissionais da área da educação têm buscado outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas e estigmatizantes, reconhecendo o valor e o direito a diversidade também desse público; esse é um processo que vem se acelerando, especialmente a partir de 1990, com o reconhecimento da Educação Inclusiva como política educacional prioritária na maioria dos países incluindo o Brasil.

De acordo com Glat e Nogueira (2002) a divisão hoje existente entre ensino 'especial' e 'regular' é um reflexo da formação clássica do professor que privilegia uma concepção estática de desenvolvimento humano, com a consequente concepção de dois tipos distintos de processo ensino-aprendizagem: o 'normal' e o 'especial'. No ensino 'normal' (ou regular) o professor estaria frente aos alunos que seguem o padrão de aprendizagem para o qual ele foi preparado durante sua formação; já no 'especial' estariam os alunos que apresentam os denominados 'distúrbios ou dificuldades de aprendizagem' e/ou aqueles com deficiências ou demais necessidades educacionais especiais, que constituíam o alunado da Educação Especial.

Para Glat e Fernandes (2005) a Educação Especial não deve ser mais concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos), que deve colaborar com a educação de uma maneira geral. A Lei Federal 9.394/96, em seu capítulo V da educação especial, art. 58, refere: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). A definição mais recente para educação especial pode ser localizada no art. 3º da Resolução nº 2/01, sobre o processo educacional defendido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais para apoiar e até substituir os serviços educacionais comuns (grifo nosso) de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essas diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, o atendimento educacional especializado deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

Temos por fim o desenho de um atual paradigma complexo: se por um lado a educação especial se protege e busca se reafirmar como opção viável e eficaz, embora segregacionista, temendo uma mudança radical da escola e de suas práticas; a educação regular se omite, lidando com a questão da inclusão de maneira superficial e também se protegendo de qualquer transformação que seja necessária alegando falta de preparo dos professores, de condições, de material para atender as crianças com deficiência.

De acordo com Bandura (1989), a postura de iniciar, persistir ou abandonar uma determinada tarefa é influenciada diretamente pelas crenças do indivíduo sobre suas competências e capacidades para enfrentar as exigências do ambiente, ou seja, por sua autoeficácia, níveis adequados de autoeficácia possibilitam ao indivíduo a visualização de um cenário de sucesso que se reflete positivamente na quantidade de esforço e no tempo empregado na tarefa, na superação das dificuldades e na busca pelos objetivos. Quando o indivíduo se entende ineficaz, há a inclinação para a visualização de cenários de insucesso que influenciam

negativamente sua atuação. Entende-se que a autoeficácia docente é um construto de extrema relevância para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O mesmo autor colabora ainda descrevendo a existência de quatro fontes de formação/informação para a crença de autoeficácia; sendo elas as experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e os estados fisiológicos e/ou afetivos. Apesar de impactarem diretamente na manutenção dessas crenças, essas fontes não se traduzem automática e naturalmente em autoeficácia, pois passam por um processamento cognitivo (são intelectualmente recebidas, selecionadas e interpretadas), esse processamento integra ainda informações provenientes agentes diversos ao avaliar a sua capacidade para realizar determinada tarefa (PRIETO NAVARRO, 2009).

Sobre as fontes, Bandura (1997) postula que, as “experiências diretas” são as fontes com maior poder de influência/impacto na formação/manutenção das crenças de autoeficácia docente, essas dizem respeito às experiências que o indivíduo vivencia diretamente nas suas práticas, e que pode utilizar para interpretar a sua atuação e sua capacidade de realização da tarefa a partir da avaliação dos resultados obtidos, já as “experiências vicárias” tratam da interpretação de dados obtidos a partir da observação de modelos, quanto mais similares esses modelos forem ao observador, maior será seu impacto. Ao observar outros indivíduos realizando determinadas tarefas o sujeito é capaz de avaliar sua capacidade de realizá-la também, bem como realizar atividades de natureza próxima. Sua influência pode se dar tanto pela observação ao vivo ou direta da realização da tarefa, quanto por meio da observação de vídeos, workshops etc.

A terceira fonte foi denominada “persuasão social” e opera principalmente nos níveis verbais, elogios, críticas e feedbacks sobre o desempenho observado do sujeito, esses por sua vez produzem no sujeito a percepção da capacidade de concluir a tarefa com êxito; a quarta fonte de autoeficácia docente é a chamada de “estados fisiológicos e afetivos”, agrupadas nessa categoria estão os efeitos psicofisiológicos da realização de uma tarefa específica no indivíduo; por exemplo: reações como suor e taquicardia, podem a nível cognitivo ser interpretadas como dúvidas a respeito da capacidade de completar a tarefa de maneira satisfatória.

Dado o panorama acima exposto, denota-se a importância da compreensão a respeito dos docentes que atuam na educação especial, especialmente para o

desenvolvimento de sua autoeficácia docente, a qual influi sobre o aproveitamento do processo formativo, práxis pedagógica e da motivação para continuar na profissão, além disso, “o verdadeiramente importante não é possuir certas capacidades, mas sentir-se capaz de utilizá-las adequadamente” (MARTINEZ, 2004). Isso significa que possuir a capacidade/habilidade é necessária, porém não é o suficiente, pois crenças de autoeficácia enfraquecidas fazem com que o indivíduo não encontre motivação para exercer essa sua capacidade/habilidade em prol de um objetivo específico, uma vez que imagina resultados negativos dessa ação; Martínez (2004) esclarece ainda que a motivação está intrinsecamente relacionada com a autoeficácia, as expectativas de resultado e as metas estabelecidas, fatores intimamente ligados ao campo atitudinal.

Para Bzuneck (2017) é preciso que além de habilidades de ensino ou didático pedagógicas, os professores possuam crenças de autoeficácia bem desenvolvidas, especialmente pois consistem nas crenças de que podem atuar com êxito até em classes com clientela diversificada. Essa condição de comprometimento, de engajamento foi definido por Schaufeli, Bakker e Salanova (2006) como estado de espírito positivo, em que o indivíduo percebe o trabalho como fonte de satisfação, portanto sendo capaz de manifestar vigor e dedicação trazendo a sua prática profissional altos níveis de energia e de resiliência mental. Docentes com disposição para investir esforço no próprio trabalho, com persistência, mesmo diante de dificuldades.

Professores auto eficazes buscam e a persistem na aquisição de outras habilidades necessárias para a superação de desafios, características essenciais para docentes da educação especial. Dessa forma, delimitou-se o objetivo deste estudo, a saber, verificar os efeitos de uma proposta de intervenção em grupo para o desenvolvimento da autoeficácia de professores de uma escola de educação especial.

MÉTODO

Em casos de investigações de caráter psicológico realizada em contextos de oferta de serviços e possível/esperada mudança de conduta, há que se considerar inevitavelmente o caráter de intervenção assumido tal modo de pesquisa, e é esse o

caráter a que assumimos aqui. Tal proposta implica a adoção de uma perspectiva fundamentada em estudos do tipo quanti-qualitativo (através do uso de escalas e suas interpretações), esse estudo se configurou como uma pesquisa do tipo intervenção, com encontros grupais cujas temáticas abordadas relacionaram-se as fontes de autoeficácia docente.

Para Rocha e Aguiar (2003) a pesquisa-intervenção viabiliza a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação, e acaba potencializando a produção de um novo pensar/fazer dentro do contexto educacional; pesquisas intervenção são de grande valia para a reflexão sobre as estruturas nas quais as sociedades tem moldado os processos educacionais, nesse caso especialmente os relacionados a educação de pessoas com deficiência.

Esse enfoque próprio da pesquisa intervenção se afirma ainda segundo Rocha e Aguiar (2003) em um duplo sentido, a saber, busca resolver as questões atribuídas as questões problemáticas de ajustamento de populações consideradas marginais, como o público atendido pela educação especial, bem como trabalhar crises existentes nas relações de trabalho aliviando tensões em situações problemáticas.

Participantes

Foram participantes do estudo, 07 professores de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, de ambos os sexos, pós-graduados, de uma cidade do interior paulista. Entre os professores, 01 possuía formação em Educação Física, 07 em pedagogia, 01 atuava como docente de Informática para os alunos e 01 em projeto socioeducacional de produção de artefatos plásticos. A faixa etária geral dos participantes é de 31 à 55 anos. Em relação à instituição em que foi realizada a pesquisa, trata-se de uma organização filantrópica de educação especial, que conta com equipe categorizada entre técnica (médicos, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, e com a equipe pedagógica formada por docentes, coordenadora e diretora pedagógica.

Etapas da coleta de dados

Para apresentar o desenho metodológico do estudo, lançaremos mão da figura abaixo, contendo todas as fases do processo de coleta de dados.

Figura 27- Fases da coleta de dados



Fonte: O autor (2019).

Exposta a sequência da coleta de dados do estudo, seus resultados foram apresentados separadamente, de acordo com a organização da dissertação em três estudos distintos, a seguir apresentaremos inicialmente os resultados obtidos nos encontros de intervenção em grupo e em seguida os scores obtidos na aplicação das escalas.

Procedimentos de análise dos dados

A partir da aplicação das escalas de Autoeficácia foram verificados os escores utilizando-se de uma análise estatística descritiva. Os valores obtidos nestas análises, serão apresentados e discutidos após a descrição da intervenção grupal.

Para a análise dos dados obtidos via encontros de intervenção foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) por meio da categorização das respostas. A técnica de análise de conteúdo tem como primordial objetivo desvendar o que é considerado crítico, ou seja, conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras, uma forma de pensamento que reflete a realidade em determinado momento, uma informação que foi coletada que por sua vez é trabalhada por categorias (classe que agrupa determinados elementos reunindo características comuns.) Os dados obtidos foram agrupados de acordo com as temáticas dos encontros: estados afetivos/fisiológicos, persuasão verbal, experiência direta e experiência vicária.

Descrição dos encontros de intervenção

No tangente ao conteúdo dos encontros, foram organizados no formato de oficinas, com a aplicação de dinâmicas, tendo como mote essencial as fontes de autoeficácia e seu impacto na prática pedagógica dos docentes. Também foi realizado um encontro final para retomada de conceitos e avaliação geral pelos participantes. Cabe salientar que cada encontro continha uma tarefa de manutenção a ser realizada pelos docentes com objetivo de flexibilizar possíveis padrões encontrados. Os encontros aconteceram no decorrer de três semanas, e tiveram a duração de duas horas cada. Os resultados serão apresentados e discutidos a partir de cada encontro para melhor compreensão do processo.

ENCONTRO 01 – Estados afetivos e fisiológicos

O tema do encontro um foi a fonte denominada estados afetivos e fisiológicos, Para laochite (2007), os níveis de ativação, sintomas de cansaço, estresse, ansiedade, tensão, dor, estados de humor, são manifestações afetivo-

fisiológicas que podem alterar a percepção de autoeficácia, pois afetam diretamente o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade para realizar a tarefa. O controle adequado do nível de ativação desses sinais ou sintomas na realização de tarefas ou no enfrentamento das dificuldades é uma das características importantes para se vivenciar e compreender as situações, como situações de sucesso, podendo contribuir para o fortalecimento das crenças de autoeficácia. A seguir apresentaremos quadro síntese com o conteúdo trabalhado no encontro 1.

Tabela 4 – Caracterização do Primeiro Encontro Interventivo

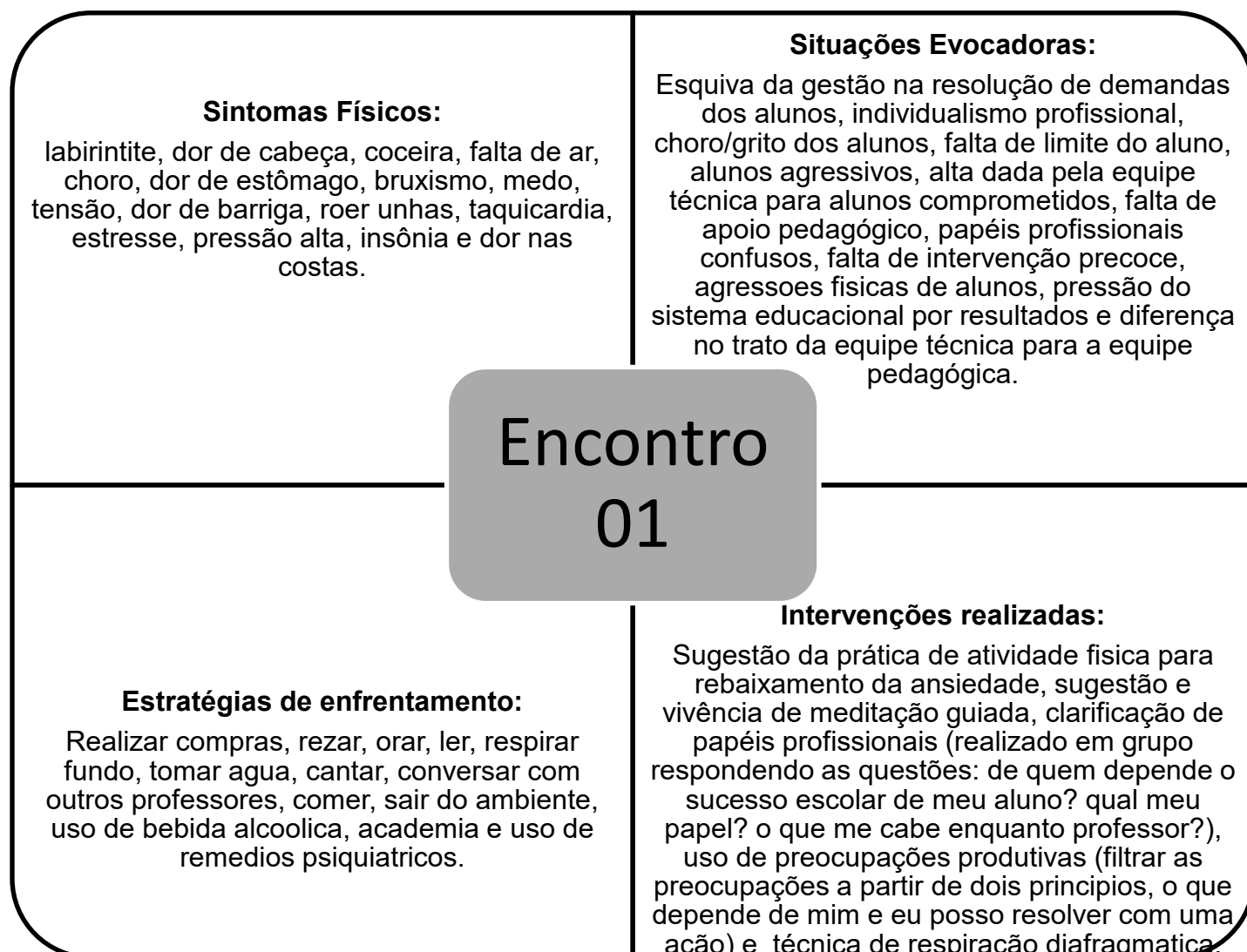
Temática – Estados afetivos e fisiológicos.

Objetivo	Atividade proposta	Tarefa de Manutenção
Explorar os conceitos de autoeficácia docente e suas implicações para a prática docente.	Formar um painel com os estados fisiológicos e estratégias de enfrentamento elencados pelos participantes e com as situações nas quais vivenciaram tais estados.	Os participantes realizaram durante a semana o registro de situações em que viveram possíveis alterações de estados fisiológicos e como conseguiram superá-las.

Fonte: O autor (2019).

A partir da atividade proposta foi possível coletar dados relevantes sobre os principais estados afetivos e sintomas fisiológicos vivenciados por esses docentes, e quais situações os evocam na prática profissional, bem como quais estratégias utilizadas para superação desses sintomas, todos esses dados estão dispostos na figura abaixo

Figura 18 – Estados afetivos e Sintomas Fisiológicos apresentados pelos professores



O autor (2019).

Percebe-se que os sintomas fisiológicos são diversos e de diferentes níveis de complexidade (labirintite, dor de cabeça, coceira, falta de ar, choro, dor de estômago), aliados a técnicas de enfrentamentos simples e desadaptadas (compras, uso esporádico de bebidas alcoólicas e até uso de remédios psiquiátricos). Essa conjuntura de elementos tornava o ambiente escolar para esses professores enfraquecedor para essa fonte de autoeficácia docente.

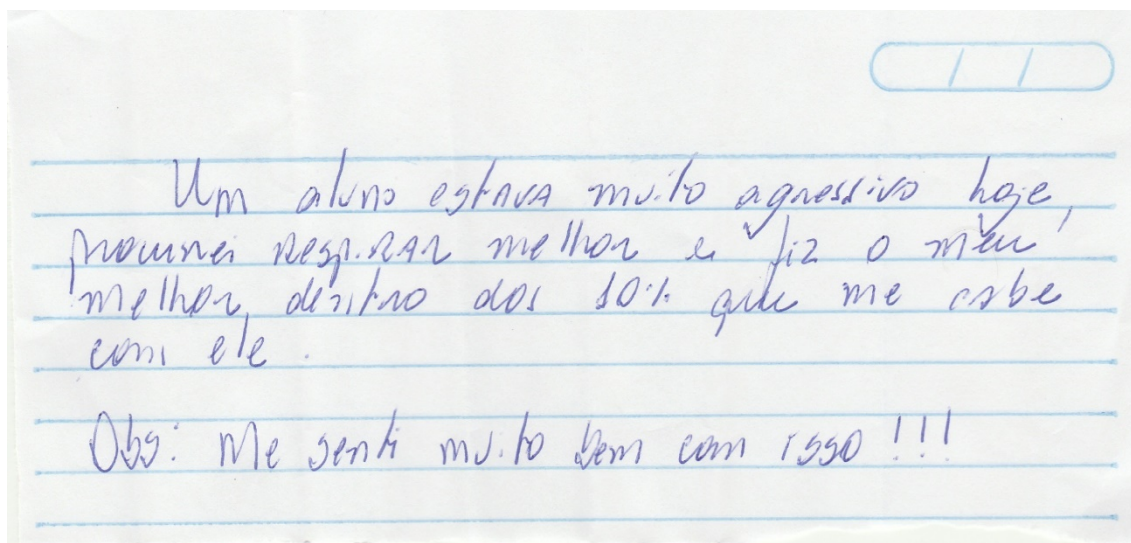
O desencadeamento de diferentes reações psicofisiológicas – sudorese alterar a crença de quão competente alguém pode se avaliar e assim diminuir (ou não) a mobilização de esforços para a realização de uma dada tarefa (BANDURA,

1986; 1997; MULHOLLAND, WALLACE, 2001; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY e HOY, 1998).

Ainda segundo laochite (2007), no contexto da docência, esse nível de ativação pode ser percebido por diferentes comportamentos como sudorese excessiva, mãos trêmulas e rubor facial, de forma que esses comportamentos podem ser interpretados pelos docentes tanto como forma positiva de excitação e preparação para a atividade, como negativa e de prejuízo para a atividade. No caso das participantes deste estudo, a interpretação era negativa dado as estratégias utilizadas para enfrentar tais sintomas. Todas as professoras conseguiram elencar algum sintoma físico que adquiriram após o trabalho na APAE e os relacionaram diretamente ao emprego, inclusive, relataram visitas médicas em busca de tratamento para sintomas físicos advindos da relação de trabalho. Houve também, professoras que revelaram ter crises de ansiedade durante o expediente e necessitarem de socorro médico. Estas participantes, creditaram o surgimento de tais sintomas fisiológicos à culpabilização que sofrem frente a comportamentos dos alunos e dificuldades do avanço pedagógico. Além disso, reconheceram ter sintomas fisiológicos mais graves ou intensos do que no início da carreira.

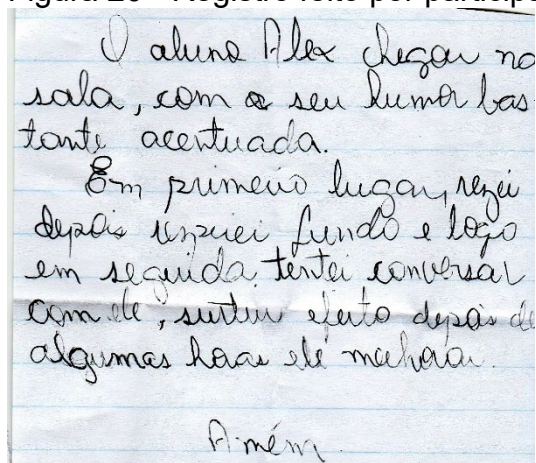
Segundo Bandura (1997), dependendo do contexto ambiental, da construção das experiências de ensino do professor e da intensidade do nível de ativação, a informação advinda dessa fonte poderá ter impacto diferente na constituição da crença de autoeficácia do professor. Em certos contexto e com atenção adequada esses níveis de ativação fisiológica podem favorecer a direção da atenção para aspectos que auxiliem positivamente na realização da atividade, Bandura (1997) pontua ainda que tão importante quanto o nível de ativação é reconhecer como ele é percebido e interpretado cognitivamente pelo indivíduo; pois evocam memórias de experiências passadas e de como estas desencadearam as reações psicofisiológicas.

Figura 19 - Registro feito por participante



Fonte: O autor (2019).

Figura 20 - Registro feito por participante



Fonte: O autor (2019).

Os registros acima apresentam o uso de técnicas de enfrentamento já utilizadas por elas (rezar e dialogar com os alunos) e pós-intervenção (respiração diafragmática e adequação de papéis) no enfrentamento de sintomas fisiológicos vividos nos desafios diários da profissão.

Quanto aos estados afetivos Bandura (1997) encontrou relações entre as crenças de autoeficácia e os estados de humor, entretanto nessa amostra não houve relatos a respeito dessa relação, apesar da seletiva memória dos participantes que evocam sempre situações frustrantes que vivenciaram, tais como feedbacks negativos de pais, alunos e equipe de gestão escolar em relação a aprendizagem dos alunos, memórias relacionadas a agressões físicas ou verbais

recebidas de alunos também foram constantemente evocadas. Bandura afirma que vivenciar situações de ensino que gerem sentimentos positivos, geram consequências favoráveis à continuidade das ações motivadas, culminando com o aumento do desempenho.

Após a intervenção todas as participantes relataram rebaixamento da presença de ativação fisiológica frente as demandas docentes, houve um caso em que a participante sofria de tremor de pálpebra contínuo e cessou após a intervenção (3º encontro), segundo relato da participante, para a mesma as estratégias de enfrentamento de clarificação do papel docente, respiração diafragmática e rotina de atividade física foram essenciais para a remissão do sintoma, que apesar de estar sendo tratado de maneira medicamentosa pelo psiquiatra demonstrava resistência.

ENCONTRO 02 – Persuasão Social

O encontro 02 tratou da fonte denominada persuasão social que é uma fonte relacionada aos feedbacks recebidos na atuação profissional que influencia especificamente no julgamento sobre as crenças de capacidade (IAOCHITE, 2007). A persuasão social, representa como se busca persuadir o outro, geralmente de maneira verbal. Nesse caso, a persuasão verbal teria a intenção de estimular um aumento do esforço, de maneira continua no outro; especialmente quando há a necessidade de superação ou enfrentamento dos desafios presentes na atividade e no contexto em que esta é desenvolvida. Segue tabela síntese com a descrição da estrutura do encontro 02.

Tabela 5 – Caracterização do Segundo Encontro Interventivo

Temática: Persuasão Social		
Objetivo	Atividade proposta	Tarefa de Manutenção
<p>1.Explorar o conceito de persuasão social e suas implicações para a prática docente.</p> <p>2.Propor reflexão acerca da influência exercida pela persuasão social para a prática docente do grupo.</p>	<p>Solicitado ao grupo que compartilhassem feedbacks profissionais que já receberam e as implicações na motivação pessoal para permanência na atividade docente. Em seguida dramatizada situação fictícia em que deveriam realizar uma crítica de maneira assertiva.</p> <p>A partir da lista de forças pessoais cada participante selecionou para si uma característica e para os outros.</p>	<p>Foram entregues aos participantes duas fichas e solicitado a realizarem ao menos dois feedbacks positivos para companheiros, registrando o sentimento pessoal evocado.</p>

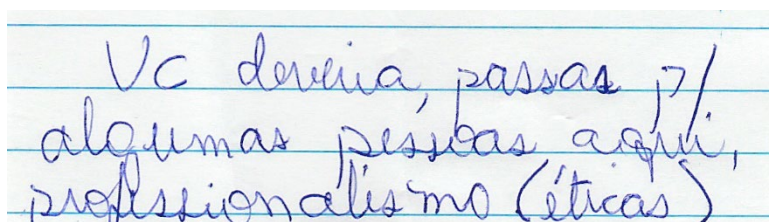
Fonte: O autor (2019).

Foi realizada a atividade diretamente relacionada à persuasão social, houve vários debates acerca de como a persuasão social era utilizada entre os docentes. Em sua maioria, trataram dos relatos de feedbacks negativos que recebem da equipe de gestão da instituição, a qual denominaram de “sistema carcerário”, trazendo nesses momentos os impactos na motivação do trabalho e enfrentamento das dificuldades. Outro item levantado pelos participantes é a ausência de feedback por parte da equipe técnica (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, médicos etc) sobre o trabalho realizado e de que maneira o integrar com o trabalho docente. Há, segundo os relatos, um distanciamento entre a equipe técnica e a

esquipe escolar. Além disso, alguns profissionais da equipe técnica encerram o atendimento aos alunos justificando que não há mais, dentro da sua especialidade, nada que se possa fazer para contribuir com o seu desenvolvimento.

Houve a elaboração de cartões individuais de enfrentamento de situações difíceis, cartões com frases elaboradas pelas participantes após a discussão em grupo, que continham uma frase positiva sobre si mesmo e que deveria ser lida quando julgasse necessário.

Figura 21 - Registro de feedback de participante sobre Persuasão Social

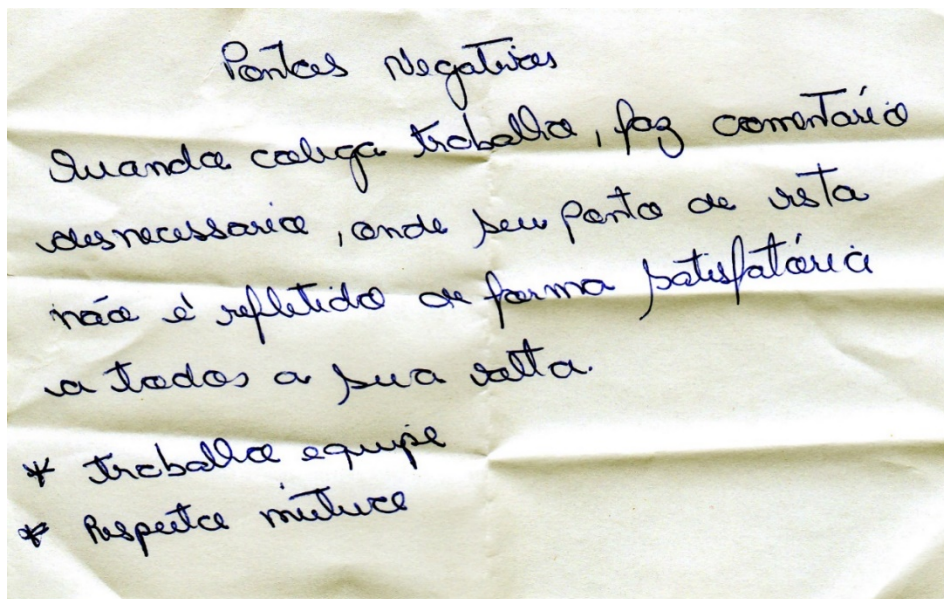


Vc deveria, passar p/
algumas pessoas aqui,
profissionalismo (éticas)

Fonte: O autor (2019).

Para Iaochite (2007), a equipe de gestão escolar, nesse caso Diretor e Coordenador Pedagógico, são os profissionais a quem se deve a especificidade do planejamento, execução, manejo e avaliação de situações de aprendizagem, devendo estar em contato direto com o contexto dos professores, nesse caso a persuasão social se constitui como uma fonte adjacente para influenciar as crenças de autoeficácia de professores e alunos. Alguns exemplos de fonte de persuasão social no caso da docência são: as sugestões, comentários que o professor recebe dos alunos, pais/responsáveis, de coordenadores, diretores ou mesmo de seus colegas de trabalho, incluindo a participação em cursos, palestras e seminários.

Figura 22 - Registro de feedback de participante sobre Persuasão Social

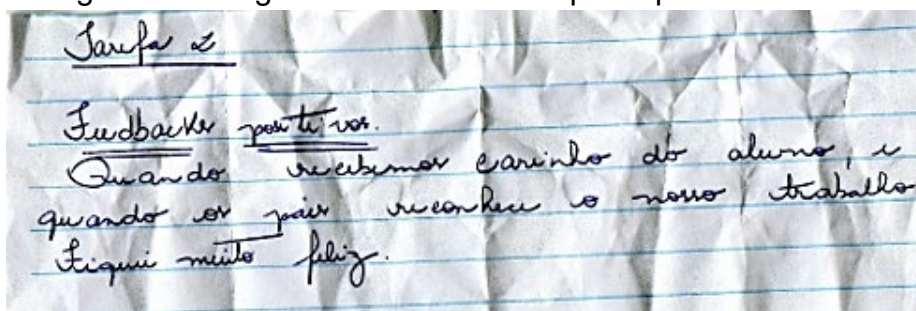


Fonte: O autor (2019).

Ainda segundo laochite (2007), o apoio que professores recebem de seus coordenadores, diretores, pais e dos próprios alunos, por exemplo, via orientações diretas, feedback de desempenho, elogios, críticas etc. tem a capacidade de atuar como uma forma de persuasão social na medida em que induzem o docente a acreditar que está realizando (ou não) seu trabalho, o que contempla em atingir os objetivos e corrigir rotas estabelecidas para a aprendizagem, as participantes relataram haver comparações não produtivas entre as docentes pela equipe de gestão, com falas no sentido de “ano passado” ou “com tal professor o aluno não era assim”, o que causa desmotivação e desgaste interno entre os docentes. Havia nos participantes dificuldade em receber e entregar feedbacks assertivos, o que foi trabalhado através da dramatização em grupo dessa situação, levando em consideração que para as participantes um feedback pra ser considerado positivo deve ter o claro objetivo de trabalho em equipe e oferta de suporte.

As participantes relataram receber somente feedbacks positivos de duas fontes: família de alguns alunos, ou dos próprios alunos.

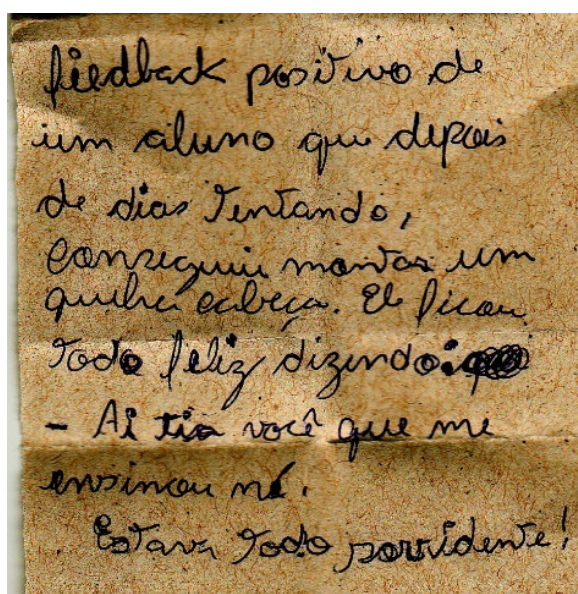
Figura 23 - Registro de feedback de participante sobre Persuasão Social



Sampa e
Feedback positivos.
 Quando recebemos carinho do aluno, e
 quando os pais reconhecem o nosso trabalho.
 Fiquei muito feliz.

Fonte: O autor (2019).

Figura 24 - Registro de plano de ação de participante sobre Persuasão Social



feedback positivo de
 um aluno que depois
 de dias tentando,
 conseguiu montar um
 quebra cabeça. Ele ficou
 todo feliz dizendo:
 - Ai tia você que me
 ensinou né.
 Estava todo sorridente!

Fonte: O autor (2019).

Cabe ressaltar que, apesar desses registros, como grande parte dos alunos apresentam a oralidade e/ou linguagem não desenvolvidas, algumas professoras duvidam da autenticidade do afeto manifesto fisicamente, acreditam que sejam manifestações neutras, em esporádicas situações já forem ofendidas por parte de pais de alunos que as julgam por não alfabetizarem os filhos.

A ausência de outras fontes de feedbacks positivos é um item de grande impacto na manutenção de crenças de autoeficácia docente especialmente em situações de adversidade. Segundo os relatos dos professores, alguns alunos têm deficiências múltiplas ou síndromes severas que implicam em dificuldade de mobilidade ou comportamentos agressivos, verbalizam que, quando algum acidente acontece (aluno cair, escorregar em deslocamentos pela escola ou em trocas) as

professoras recebem o retorno da equipe gestora de culpabilização integral por tais acontecimentos. Inclusive, há o registro contundente de uma docente após ser agredida fisicamente por um aluno em estado de surto, teve que permanecer dentro da sala de aula (sangrando); sendo amparada por uma outra professora que se ofereceu para supervisionar os alunos enquanto ela buscasse ajuda. O feedback emitido pela equipe gestora diante de tal situação foi de que a agressividade é uma conduta naturais dos alunos e deveria estar mais atenta ao manejo de sala. Todas as participantes demonstraram grande constrangimento em relatar que é desgastante conter sozinhas o ímpeto de revidar a agressões físicas.

Há na literatura WoolfolkHoy e Burke Spero (2005), evidências positivas entre as crenças de autoeficácia e o suporte social vindo do corpo administrativo, equipe de trabalho, pais e da comunidade, sobretudo para professores em início de carreira, situação essa foi estimulada e mantida durante os encontros através do exercício semanal da emissão de feedbacks positivos entre as participantes.

Para os autores é importante destacar que as variáveis presentes no contexto escolar e a relação entre elas podem, dependendo da interpretação cognitiva do docente, afetar diretamente as fontes de informação da autoeficácia docente.

As relações que se estabelecem entre o professor, a escola e família englobam uma ampla gama de fatores ali presentes, são fatores que devem ser considerados ainda a formação inicial, o espaço escolar, o exercer a docência, os cursos de formação continuada, o suporte social dentro da instituição de ensino, por exemplo, são algumas das diversas possibilidades com as quais o professor convive constantemente (WOOLFOLKHOY, SPERO, 2005), essa natureza social da docência determina a essência da tarefa de ensino e a como essa informação, que constitui a crença, será interpretada pelo docente.

ENCONTRO 03 – Experiência Direta

O encontro 03 tratou da fonte denominada experiência direta, para Bandura (1997) as experiências de ensino vividas diretamente pelo docente no cotidiano de sua da prática pedagógica integram a forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia nessa população, sendo importante aspecto desse tipo de fonte que

considera além dos resultados obtidos na realização da tarefa, o fornecimento de informação acerca da capacidade do professor e não apenas de seu desempenho. A proposta para o encontro 03 está abaixo sintetizada.

Tabela 6 – Caracterização do Terceiro Encontro Interventivo
Temática - Experiência Direta

Objetivos	Atividade proposta	Tarefa de Manutenção
<p>Explorar o conceito de experiência direta e suas implicações para a prática docente.</p> <p>Propor reflexão acerca da influência da experiência direta para a prática docente do grupo.</p>	<p>Foi exposto um quadro com medalhas e solicitado aos participantes que pegassem uma medalha no quadro exposto e compartilhassem com o grupo suas experiências de sucesso docente, experiências que para eles foram dignas de premiação e orgulho (medalhas).</p>	<p>Foram entregues aos participantes uma folha com uma lista méritos em branco, solicitado aos participantes que registrassem quais foram os méritos conseguidos pelos mesmos durante a semana.</p>

Fonte: O autora (2019).

A percepção dos professores sobre suas experiências diretas de ensino é a fonte de maior interferência na formação da autoeficácia docente (IAOCHITE, 2007), para Tschannen-Moran, WoolfolkHoy e Hoy (1998) a autopercepção da competência para ensinar é afetada por todas as fontes, porém, principalmente pelas experiências diretas e pelo nível de ativação fisiológica (abordada no encontro 01), decorrente dessas experiências vividas diretamente no ambiente da escola, afinal ,em uma situação de ensino corrente, o indivíduo é capaz de acessar as próprias capacidades para ensinar e perceber as consequências dessa ação no tempo presente.

Estudo realizado por Tschannen-Moran e WoolfolkHoy (2007) demonstrou que para os docentes em início de carreira as variáveis contextuais e as

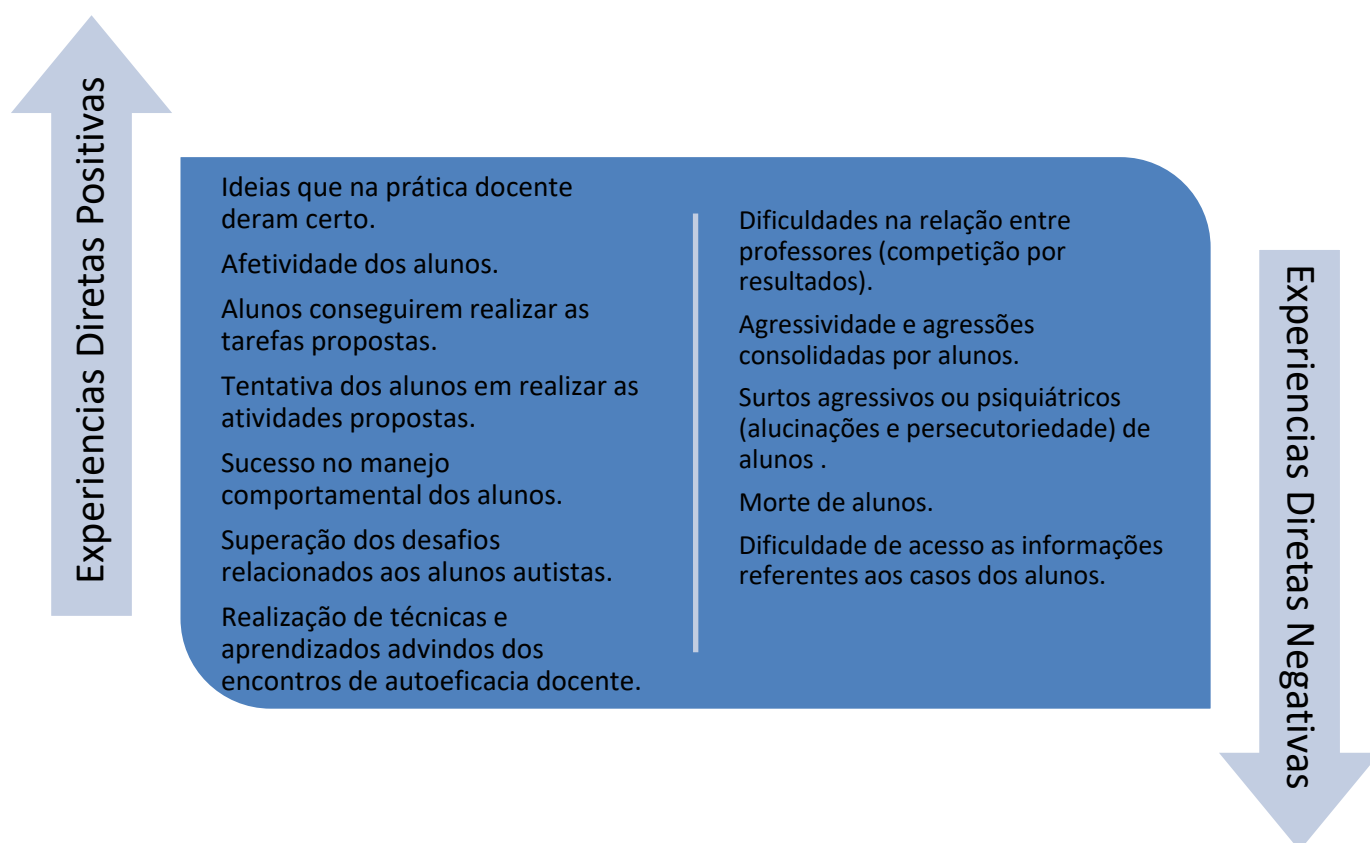
experiências diretas foram mais relevantes do que para os professores experientes, ainda segundo as autoras isso porque, a experiência modifica as maneiras de como cada grupo de professores analisa o ensino. Bandura traz que há flexibilidade/estabilidade da crença em momentos de constituição (mais flexível no início da carreira) ou estabilizada em função das experiências já vivenciadas ao longo da trajetória profissional (no caso de docentes mais experientes).

Durante a realização das atividades propostas no encontro, o discurso inicial trazia um tom de desabafo e insatisfação em relação às experiências vividas na instituição em relação à equipe de gestão escolar (talvez conteúdo residual do encontro anterior relacionado à persuasão social). Com o progresso do encontro e o embasamento do conceito feito, o mesmo discurso começou a tomar novos contornos, surgiram inclusive situações vivenciadas pelas docentes em que foram reconhecidas como positivas pelo grupo, conseguindo observar apoio e proteção pela coordenadora e diretora pedagógica, cabe salientar que foi um movimento espontâneo do grupo; atentando-se para o fato de o quanto a percepção sobre si e sobre o sucesso ou fracasso das atividades influencia inclusive as relações organizacionais (docentes X gestores).

Para Bandura (1997) quando se pretende alterar as crenças de autoeficácia a partir dessa fonte de informação, é preciso contemplar que tanto as experiências anteriores, a quantidade de esforço necessária para realização, a dificuldade da tarefa, e o tipo de apoio externo que se recebe, além das demandas situacionais (institucionais nesse caso) sob as quais a tarefa deverá ser realizada são aspectos importantes que precisam ser considerados; assim, uma equipe de gestão escolar que tenha por objetivo alterar a crença de autoeficácia dos seus docentes por meio das experiências diretas com a meta de proporcionar experiências de êxito deveria, por exemplo, planejar níveis de dificuldades diferentes que atendessem às diferenças individuais entre os professores, fornecer orientação necessária antes, durante e após a realização das atividades, incentivar a manutenção do foco e estabelecer objetivos de curto, médio e longo prazos.

Abaixo serão apresentados dados coletados na tarefa “linha do tempo”, que foi realizado ao decorrer do encontro, divididos entre experiências diretas consideradas positivas ou negativas pelos educadores.

Figura 25 -Experiências diretas positivas e negativas



Fonte: O autor (2019).

Repete-se a angústia dos docentes no que tange as agressões físicas sofridas e por situações ligadas ao quadro de saúde dos mesmos (morte de aluno e episódios de agressividade), ainda nos itens negativos de experiência direta surgem as dificuldades de convivência com outros docentes que criticam o trabalho realizado (ativando aqui também a persuasão social negativa), todos os itens entendidos como experiências diretas positivas transpassam por associam-se a

mudanças nos alunos, seja em seu comportamento ou na efetivação do aprendizado.

Segundo Bandura (1997) o desempenho por si só não fornece informação suficiente para julgar o nível de capacidade de alguém, para o autor quando as pessoas experimentam o sucesso obtido/entendido de forma fácil, há poucas chances de que se efetive persistência quando se defrontam com o fracasso; em contra partida quando alguém obtém sucesso na atividade a qual se propõe e esse resultado é avaliado como positivo e creditado do próprio esforço na superação de obstáculos presentes na atividade e/ ou no ambiente, isso acarreta o aumento da crença na própria capacidade para executar esta atividade ou atividades similares, é a esse raciocínio que creditamos a dinâmica percebida nesse encontro, os docentes reconhecem as grandes dificuldades a que estão expostos, entendem o sucesso como crédito próprio e por isso se mantem na profissão, apesar dos evidentes contexto e dificuldades a que estão expostos. Um senso resiliente de eficácia requer experiências de superação dos obstáculos por meio do esforço perseverante, o que acontece nessa amostra.

Para Faria e Camargo (2018), em seu estudo voltado a educação inclusiva, a preparação do professor para a inclusão, em geral, refere-se principalmente à formação acadêmica e técnica; contexto esse que também se manifesta na educação especial, numa tentativa de minimizar as dificuldades por meio da participação em cursos de cursos de formação, de capacitação e de educação continuada, há a ênfase nos aspectos metodológicos e práticos da inclusão. Em relação às condições específicas de classes inclusivas, Duek (2014) trouxe em seu estudo que os desafios e limitações acometem os docentes, apontando que eles duvidam em relação à sua capacidade de ação, frente a essas turmas. É necessário que os docentes processem suas experiencias diretas de maneira positiva para que haja resiliência e motivação frente as adversidades da carreira docente tanto na educação inclusiva, quanto na educação especial.

ENCONTRO 04 – Experiência Vicária

O encontro 04 tratou da fonte denominada experiência vicária, a qual, segundo Iachite (2007) é a via de construção das crenças de autoeficácia que engloba as experiências aprendidas via observação de modelos sociais, ou seja, é uma aprendizagem por observação-

Diferencia-se da aprendizagem padrão pois na medida que o indivíduo observa direta ou indiretamente o esforço e a persistência de pessoas na realização de uma tarefa ou comportamento, e que as características sejam similares a de quem observa, pode gerar a percepção de que também se é capaz de se comportar ou realizar a tarefa da mesma forma.

Segue abaixo, a descrição das atividades realizadas no encontro 04.

Tabela 7 – Caracterização do Quarto Encontro Interventivo

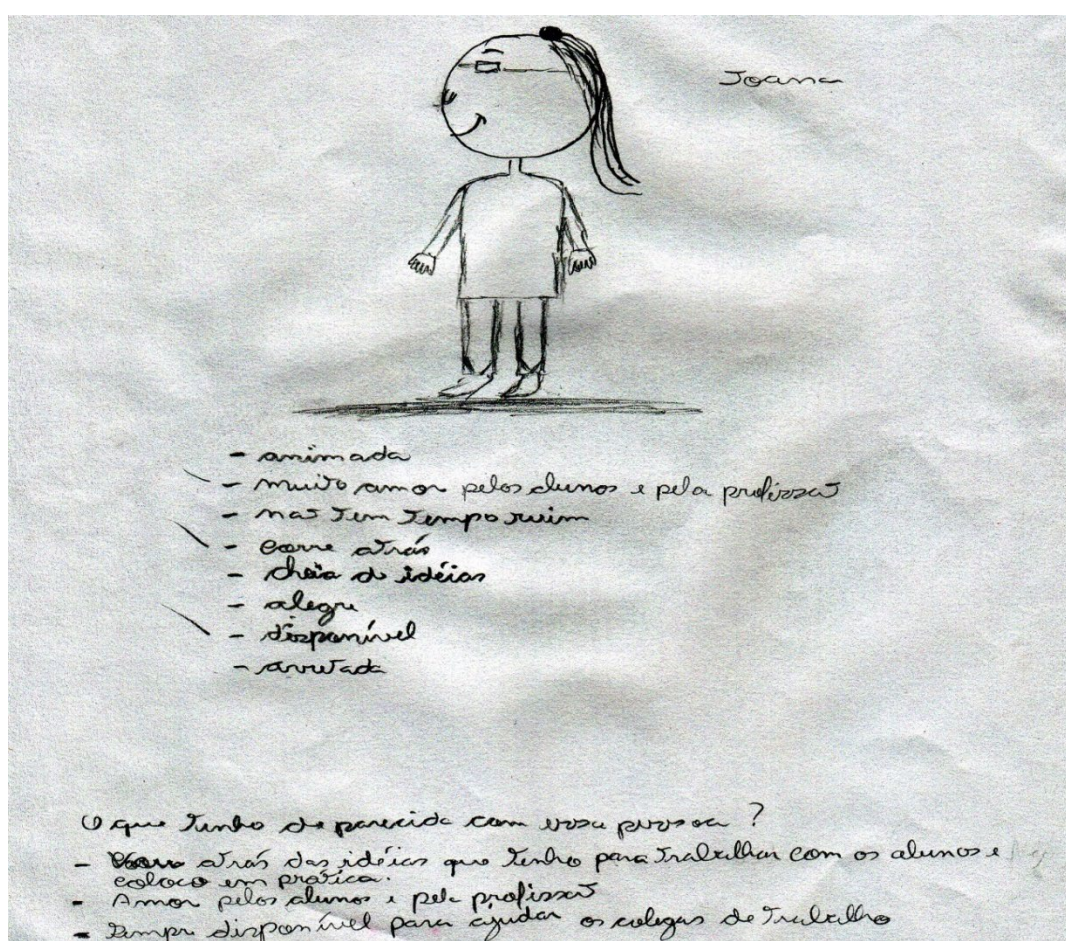
Temática – Experiência Vicária		
Objetivo	Atividade proposta	Tarefa de Manutenção
<p>Explorar o conceito de experiência vicária e suas implicações para a prática docente.</p> <p>Propor reflexão acerca da influência da experiência vicária para a prática docente do grupo.</p>	<p>Foi solicitado ao grupo que desenhassem individualmente, uma pessoa considerada como modelo positivo de atuação docente, que considerassem um exemplo na área em que atuam.</p> <p>Foi proposto ao grupo a resolução de um estudo de caso da própria instituição, e dito que um grande especialista viria auxiliar na proposição do grupo, então revelou-se que os mesmos (participantes) são os grandes especialistas e que elaborariam as propostas. O grupo foi premiado ao final do encontro, com uma foto dos participantes dos encontros.</p>	<p>Foi solicitado que os participantes, a partir do desenho realizado anteriormente, registrem características que os aproximam do modelo positivo elencado.</p>

Fonte: O autor (2019).

A respeito do potencial dessas experiências no fortalecimento da crença de autoeficácia Bandura (1997) vai destacar que os indivíduos buscam de maneira ativa modelos que considerem proficientes, e que possuam as competências que um dia esperam desenvolver, por seu comportamento e formas de expressão esses modelos competentes são capazes de transmitir conhecimento e ensinar aos indivíduos que observam as habilidades efetivas e estratégias no enfrentamento de demandas do ambiente.

A atividade realizada foi bastante significativa, tendo os pressupostos acima elencados, pois todas as participantes elegeram para o desenho profissionais que já atuaram dentro da instituição. Não o bastante somente duas desenharam profissionais que já haviam deixado a instituição as demais se desenharam entre si, de maneira espontânea, denotando modelos de aprendizagem vicária existentes entre elas.

Figura 26 - Desenho de modelo vicário feito por participante com características de aproximação e semelhanças do modelo.



Ao elencar características em modelos de inspiração as participantes reconheceram em si as mesmas características e nas discussões em grupo muitas qualidades que as próprias participantes não reconheciam em si foram surgindo e trazendo debates, espontaneamente todas se abraçaram ao final do encontro e duas participantes choraram dizendo que não esperavam tamanho reconhecimento. As características levantadas relacionam-se a empatia, simpatia, prestatividade, suporte pessoal/pedagógico e proatividade, algumas dessas características foram trazidas nos desenhos com semblantes gentis e em outros de professores com seus alunos em posição de acolhimento.

Figura 27 - Desenho de modelo vicário feito por participante com características de aproximação/semelhanças do modelo.



Fonte: O autor (2019).

Na segunda parte do encontro, quando todos os docentes esperavam receber a visita de um especialista para a resolução de um estudo de caso, foi projetado a foto do próprio grupo informando que as especialistas na área seriam as mesmas e as desafiando na resolução e criação de estratégias para enfrentamento do caso proposto, da primeira reação de surpresa sucedeu-se comentários de aceitação e entendimento, todas deram ideias sobre o caso e se perceberam capazes de em conjunto enfrentar os desafios diários da prática.

Para Tschannen-Moran, WoolfolkHoy e Hoy (1998), professores considerados como modelos de sucesso são essenciais e funcionam como base para demonstrar que ensinar pode ser uma tarefa possível de ser dirigida e que os recursos pessoais e do contexto escolar podem ser apropriados, beneficiando especialmente docentes que estão em início de carreira. Docentes nessa fase inicial quando comparados com outros professores mais experientes e de sucesso se beneficiam das aproximações, podendo levar os professores iniciantes a acreditar que possuem capacidade para se tornar professores de sucesso quando se encontrarem em situações similares às dos professores tidos como modelos.

Se traçarmos um paralelo com o estudo de Silveira, Enumo e Rosa, (2012), que trouxe fortes indicadores de que os docentes avaliam as condições da execução da educação inclusiva superiores à sua capacidade de ação obtemos um cenário em que as experiências vicárias ganham contornos ainda mais importantes, frente a adversidades levantadas por esses docentes (educação inclusiva) como autoisolamento de alunos com certas deficiências e a incapacidade de aprendizagem, e agravantes como deficiência múltipla, as relações entre docentes se solidificam como grande fonte de fortalecimento e motivação, pois são fontes diárias presentes dentro do contexto escolar.

ENCONTRO 05 – Encerramento e retomada dos conceitos

No último encontro foi realizado com o grupo a retomada dos conceitos fundamentais dos encontros passados e verificada a assimilação e aplicabilidade deles nas práticas profissionais cotidianas dos professores.

Segue tabela ilustrativa do encontro número 05.

Tabela 8 – Caracterização do Quinto Encontro Interventivo

Temática – Retomada de conceitos e encerramento.

Objetivo	Atividade proposta	Tarefa de Manutenção
<p>Explorar e compartilhar as percepções dos participantes acerca da compreensão sobre os impactos da autoeficácia no trabalho docente.</p>	<p>Foi solicitado que individualmente criassem uma frase (posteriormente registrada em um cartão, denominado de cartão de enfrentamento) que resumisse as percepções próprias sobre a autoeficácia docente,</p> <p>Em seguida, foi proposta a partilha do conteúdo dos cartões com o grupo.</p>	<p>Retomar, quando necessário técnicas aplicadas nos encontros anteriores.</p> <p>Foi realizada orientação sobre o uso do cartão de enfrentamento criado, ao longo dos próximos meses.</p>

Fonte: O autor (2019).

Houve momento, em grupo de maneira livre, para que expusessem os fatos marcantes proporcionados nas dinâmicas. As professoras participantes ratificaram a importância do compartilhar histórias e sentimentos e perceber o quanto as angústias referentes a profissão são similares, mesmo que atuem em diversos setores (autismo, deficiência intelectual e socio-educacional). Nos relatos também se salientou o espaço de aprendizado proporcionado pelos encontros para compreender a partir de pressupostos teóricos da psicologia positiva as situações e desafios do dia a dia na instituição.

Outro ponto de destaque foram as técnicas e tarefas semanais que elas incorporaram, ao praticar e ter ferramentas a que recorrer. Pode-se inferir que o

discurso das participantes, deslocou-se de um inicial abandono para uma apropriação e fortalecimento de recursos para enfrentamento.

Uma participante que relatou no primeiro encontro sofrer com tremor de pálpebra resistente a medicação, informou que eles haviam cessado há cerca de uma semana, creditando tal fato aos encontros de intervenção realizados.

O último ponto de realce referiu-se ao encontro de número 04 quando, durante a dinâmica, foi informado que teriam acesso a especialistas para contribuir no estudo de caso de um aluno e quando todas esperavam que alguém entrasse pela porta foi projetada no telão a foto delas segurando a medalha (entregue no encontro anterior), sentiram-se emocionadas e realmente acreditam hoje que são as especialistas e capazes de dar conta das demandas do processo educacional. Temem, no entanto, que conforme o tempo passe e sem suporte haja o enfraquecimento das crenças de autoeficácia docente.

Para Ferreira (2014), ao documentar a multidimensionalidade do papel docente frente as demandas atuais da profissão, as investigações apresentadas apontaram para uma possibilidade real de intervenção de grande significância no cenário educacional, o que nos permite ampliar a discussão para a questão do bem-estar e mal-estar docente, Esteve (2006) afirma que o uso do termo mal-estar é o que mais se aproxima do sofrimento relatado pela categoria docente, o professor não se considera doente a ponto de solicitar afastamento das atividades, em analogia à doenças biológicas (febre, dores no corpo etc.), mas há a clara sensação mal-estar, amplificado pela não identificação da causa.

Por consequência o professor acaba fazendo uso de estratégias na tentativa de reequilíbrio pessoal e profissional, entretanto sem o enfrentamento efetivo das causas do mal-estar o mesmo evolui para a precarização dos sintomas, que pode determinar a necessidade de afastamento temporário ou definitivo das atividades docentes ou até mesmo a desistência da profissão; mesmo que esse cenário não se configure os danos para a atividade docente são inevitáveis nesse contexto.

Não sendo capaz de executar as tarefas docentes, o profissional não tem a oportunidade verdadeira de autoavaliação, o que também é um fator que reduz a percepção de autoeficácia (FERREIRA, 2014), o professor com maior autoeficácia docente reconhece as dificuldades e problemas e é mais persistente na busca de soluções.

Verificação da eficácia da proposta interventiva

Na intenção de verificar a manutenção dos efeitos da intervenção, foi realizado follow up sendo para tanto, utilizados dois recursos: a reaplicação dos instrumentos Escala de Autoeficácia dos Professores – EAD – (POLYDORO *et al.* 2004), a Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes – EFAED - (IAOCHITE; AZZI, 2012) e a solicitação de que as participantes respondessem um questionário sobre práticas docentes, essa etapa foi realizada três meses após o encerramento do grupo interventivo. Esse desenho de coleta de dados se deu para a obtenção de um parâmetro objetivo sobre a autoeficácia docente bem como uma avaliação qualitativa dos participantes sobre a temática, e sobre as associações percebidas entre as fontes de autoeficácia docente e as práticas educativas.

Primeira análise da proposta interventiva: avaliação da autoeficácia docente por instrumentos de medida

Para WoolfolkHoy e Burke Spero (2005), a autoeficácia docente pode ser entendida como um julgamento orientado para o futuro que tem a ver mais com a percepção de capacidade do que com o nível atual de competência, os mesmos autores afirmaram ainda que de maneira geral, as pessoas podem elevar muito ou diminuir bastante o nível atual de suas capacidades e isso pode trazer consequências para as ações que desejam realizar. Conforme a literatura, a crença de autoeficácia docente está relacionada com a tarefa de ensinar num contexto e matéria específicos (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY, HOY, 1998).

Para a mensuração da autoeficácia docente, foi utilizada uma escala do tipo Likert, a Escala de Autoeficácia de Professores (EAP), foi aplicada por Polydoro *et al.* (2004) que a construíram a partir da adaptação da escala OSTES (Ohio StateTeacherEfficacyScale) de Tschannen-Moran e Hoy (2001). Essa escala, composta de 24 itens derivados da versão longa da escala original americana, considera um contínuo que vai de 1 (pouco) a 6 (muito), e foi utilizada nos estudos de laochite (2007), Rocha (2009) e Venditti Junior. (2010) sobre autoeficácia

docente, tendo apresentado elevados índices de confiabilidade, segundo os estudos feitos pelos autores com Alfa de Cronbach total igual a 0,941.

Seus itens foram distribuídos em três dimensões denominadas respectivamente eficácia no engajamento do estudante, eficácia nas estratégias instrucionais e eficácia no manejo da sala de aula. Entretanto, na adaptação da mesma para a realidade brasileira os autores (POLYDORO *et al.* 2004) propuseram a sua composição com dois fatores, conforme segue: o fator intencionalidade da ação docente é composto pelos itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20 e 23, enquanto o fator manejo de classe, é formado pelos itens 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22 e 24.

O fator intencionalidade docente contempla itens que aferem as crenças docentes sobre a sua capacidade de mediar o ensino e mobilizar seus alunos nas atividades propostas (IAOCHITE *et al.* 2011), enquanto o manejo de classe engloba itens sobre crenças do professor na capacidade de envolver e engajar seus alunos bem como de administrar e reger a sala de aula (VENDITTI JUNIOR, 2010). Assim, a primeira dimensão afere a “intenção de ação do professor seja quanto à crença em sua capacidade de mediação do processo de ensino, como da mobilização de estudantes para a realização da atividade” (POLYDORO *et al.*, 2004, p.334) e a dimensão “Manejo de classe” contempla “itens que refletem a percepção docente para lidar com os múltiplos aspectos do cotidiano da aula” (POLYDORO *et al.*, 2004, p.334).

Escala de fontes de Autoeficácia de Docentes – EFAED

A segunda escala utilizada é a denominada Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes (IAOCHITE; AZZI, 2012), sendo composta por 16 itens que abrangem um contínuo de 1 (totalmente falso) a 6 (totalmente verdadeiro), distribuídos em quatro subescalas representantes das fontes de constituição de autoeficácia identificadas por Bandura: experiência direta, composta por 3 itens (5, 12 e 13); experiência vicária, composta por 3 itens (1, 2 e 6); persuasão social, composta por 5 itens (3, 10, 11, 14 e 15); e, estados fisiológicos e afetivos, composta por 5 itens (4, 7, 8, 9 e 16).

Ambas as escalas foram utilizadas no estudo 02 para quantificar os níveis de autoeficácia do grupo e guiar a sequência e construção dos encontros de intervenção.

Apresentamos, portanto, quadro comparativo entre os resultados obtidos pré e pós intervenção através da Escala de Autoeficácia dos Professores – EAP – (POLYDORO , *et al.* 2004).

Tabela 9 - Tabela comparativa de escores da Escala de Autoeficácia dos Professores EAP (Polydoro et al, 2004) - Pré e pós intervenção.

Escala de autoeficácia do professor

Pré-intervenção Intencionalidade da ação	Média	Follow-up
Participante 1	3,5	4,21
Participante 2	4,57	4
Participante 3	4,71	2,64
Participante 4	4,5	5,71
Participante 5	4,07	4,29
Participante 6	3,71	5
Participante 7	4,93	4,5
Geral	4,28	4,34
Pré-intervenção Manejo de Classe	Média	Follow-up
Participante 1	3,8	4,1
Participante 2	4,1	5,6
Participante 3	4,9	4
Participante 4	4,6	4,4
Participante 5	3,9	3,7
Participante 6	4	4,2
Participante 7	4,2	4,4
Geral	4,21	4,34
Total	4,25	4,34

Fonte: O autor (2019).

Obteve-se um aumento da autoeficácia docente dos professores que participaram do grupo de intervenção, inicialmente o grupo apresentava a média geral de 4,25, já na etapa de acompanhamento apresentou a média geral de 4.34. Professores com altos níveis autoeficácia acreditam que podem ser esforçar ainda mais e utilizar técnicas apropriadas para ensinar alunos difíceis e superar, por

exemplo, os obstáculos presentes no ambiente (Bandura, 1997), o que se configura muito pertinente no contexto estudado e anteriormente exposto.

Estudos em diferentes áreas do conhecimento, como educação física, matemática, pedagogia e artes, ratificam o papel e as consequências positivas das crenças de autoeficácia no que tange à realização do ensino. Segundo WoolfolkHoy e Davis (2006), professores com autoeficácia adequados se envolvem mais com a tarefa de ensinar, são abertos a fornecer feedback aos alunos e persistem por mais tempo quando não atingem aos objetivos esperados, uma consequência dessa postura seria que alunos desses professores tendem, segundo as autoras, a valorizar mais o ensino, demonstrando maior engajamento, e atribuindo valor intrínseco a aprendizagem e aos próprios esforços.

Em um estudo realizado por laochite (2011) com 220 professores de educação física da rede pública e particular da região de Campinas e do Vale do Paraíba obteve como resultado obteve scores que demonstraram uma percepção elevada de autoeficácia docente em todas as dimensões avaliadas, atingindo médias superiores ao ponto médio, o resultado geral foi de 4,96. Na dimensão eficácia da intencionalidade da ação docente teve a média de (M=5,04) já na eficácia de manejo de classe observou-se a média de (M=4,82).

Na pesquisa de Ferreira (2014), onde foram avaliados 100 professores do Ensino Médio do estado de Minas Gerais o score total obtido foi de (M=4,65), divididos nas dimensões intencionalidade da ação docente: (M=4,79) e manejo de classe: (M=4,50); observou ainda que no geral encontraram-se níveis moderados de autoeficácia docente em 71% dos participantes. Os scores das pesquisas mencionadas são maiores que os dos participantes desse estudo, mesmo após a realização da intervenção, o que indica que os professores da educação especial possivelmente tem uma menor percepção de capacidade na mediação do processo de ensino e de mobilização do estudante para a realização da atividade e também são, em diferentes medidas, incrédulos a respeito da sua capacidade pessoal em lidar com os múltiplos aspectos do cotidiano da aula.

No caso da instituição de ensino especializada, todas essas características são desejadas e precisam ser continuamente estimuladas como uma das ferramentas de manter o engajamento e o enfrentamento dos professores frente as dificuldades tão específicas da educação especial, outro dado importante foi o

discurso dos docentes sobre a melhora da qualidade de vida e da convivência entre os pares, contemplando os objetivos iniciais aos quais o estudo se propôs.

Ainda sobre a avaliação quantitativa da autoeficácia, foi realizada a segunda aplicação da escala de fontes de autoeficácia docente (EFAED). A esse respeito, cabe retomar que a autoeficácia é oriunda de quatro fontes: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e, estados fisiológicos e afetivos (BANDURA, 1997). Duas dessas fontes: experiência vicária e persuasão social, segundo Macedo e Bzuneck (2009), advém de natureza socioambiental, sendo que certos contextos institucionais são capazes de influenciar diretamente a autoeficácia do professor, podendo ainda remeter ao suporte e valorização sócio afetivos no exercício do magistério, ou seja, um ambiente propício é aquele que envolve a motivação e a colaboração dos docentes.

A fonte denominada experiência direta é considerada a fonte de maior influência na literatura, pois está é, segundo Bandura (1997) o resultado do comportamento anterior do indivíduo ou experiência de domínio estando diretamente conectada com o julgamento de capacidade do indivíduo, sobre essa fonte percebeu-se ao final das intervenções o registro maior de experiências consideradas positivas quando comparadas as negativas.

A experiência vicária se constitui a partir da observação de experiências de outras pessoas no desenvolvimento de tarefas, servindo de modelo. Quando o professor tem pouca experiência numa dada ação ou quando duvida de sua própria capacidade ou habilidade, a experiência vicária exerce maior influência, principalmente quando há maior similaridade entre observador e modelo (BANDURA, 1997), fonte essa que foi promovida nas trocas de experiências realizadas nos encontros de intervenção, e nas tarefas semanais realizadas, já que o grupo continha professores com diversos níveis de experiência e atuação.

A persuasão social funciona na medida em que busca persuadir o outro, em geral, verbalmente, receber um comentário positivo feito por um professor experiente, um feedback assertivo da coordenação pode fortalecer essa crença, itens que foram trabalhados durante os encontros, incluindo até o treinamento de assertividade.

Aspectos físicos e emocionais também influenciam no senso de autoeficácia, como tristeza, stress, medo, angústia, reações psicofisiológicas que podem ser sejam interpretadas cognitivamente como nervosismo devido a incapacidade para

realização da tarefa de ensino, tendem a diminuir a autoeficácia, comparativamente no início dos encontros, as docentes registravam muitos sintomas psicofisiológicos e poucas estratégias de enfrentamento.

A seguir, Tabela com dados comparativos da influência das fontes de autoeficácia docente no grupo participante deste estudo, pré e pós intervenção.

Tabela 10 – Média dos Participantes na EFAED no pré e pós teste

Pré-intervenção		Pós-intervenção	
Fonte de autoeficácia	Média geral	Fonte de autoeficácia	Média geral
Persuasão Social	4,71	Persuasão Social	5,57
Experiência direta	4,67	Experiência direta	5,05
Experiência vicária	4,57	Experiência vicária	4,95
Estados fisiológicos e afetivos	3,26	Estados fisiológicos e afetivos	4,37

Fonte: O autor (2019).

Nota-se o aumento dos escores relacionados a formação de crenças de autoeficácia docente, bem como a classificação geral das fontes permaneceu a mesma.

Em um comparativo com o estudo de laochite e Azzi (2012) que avaliou as fontes de autoeficácia docente de 263 professores de educação física que atuam no ensino médio, obtemos, nesse aspecto, um panorama próximo entre educação regular e a instituição de ensino especializada. Na amostra avaliada pelos pesquisadores as fontes relacionadas com a persuasão social e as experiências diretas foram, também as de maior impacto. Sobre a relação dessa variável com a crença de autoeficácia docente, Caprara *et al.* (2003) afirmam que quanto maior a crença na própria capacidade num dado contexto, maior será a satisfação percebida nele.

Podemos inferir também que, embora o grupo interventivo tenha trazido clareza sobre as fontes de formação de autoeficácia docente, os mesmos elementos do contexto escolar continuarão impactando as crenças de autoeficácia, as alterações nesse aspecto, se darão a partir do uso de estratégias de enfrentamento de maior assertividade por parte dos docentes, fornecidas ao longo dos encontros.

Segunda análise da proposta interventiva: avaliação qualitativa das associações entre autoeficácia docente e práticas educativas

Foram coletadas, informações referentes ao impacto do grupo de intervenção em autoeficácia docente no dia a dia escolar, especialmente no que tange as práticas educativas voltadas aos alunos, para tanto após discussão em grupo dos benefícios e dificuldades dos encontros os participantes responderam individualmente um questionário aberto.

O questionário aberto continha 04 questões que discorriam sobre os eixos temáticos: efeitos da intervenção realizada, práticas educativas e sugestões dos participantes.

Discorrer sobre as práticas docentes dentro do ambiente escolar/instituição especializada é refletir sobre saber e um fazer, que é tomado especificidades, implica também em aceitar que os professores possuem saberes profissionais plurais e distintos (TARDIF, 2000), esse conjunto de saberes e nuances profissionais vem a tona quando no exercício de suas tarefas cotidianas, nos enfrentamentos das demandas próprias do ensino. Falamos aqui não somente de uma saber técnico-profissional interventivo, englobamos também as impressões, sentimentos e condutas cultivadas ao longo de sua formação e atuação que, orientam sua ação no contexto de uma sala de aula.

Falar de prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício (ARROYO, 2000), o entender de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem constantemente saberes próprios de seu ofício no seu trabalho diário dado o contexto em que lecionam.

Nesse sentido, a partir das condutas diárias, os professores ocupam um papel fulcral em relação às propostas curriculares, e especialmente a efetivação e transformação dessas propostas em práticas docentes efetivas, afinal os principais atores – são os docentes. No caso da instituição especializada onde foi realizada a

intervenção é importante ressaltar que, por determinação da FEAPAE – Federação Nacional das APAE's, a metodologia de ensino que deve ter empregada pelas instituições a ela filiadas é o currículo funcional natural, que de modo geral, trata-se de um método de ensino projetado para oferecer oportunidades para pessoas com deficiência intelectual, que prioriza que os indivíduos aprendam naturalmente habilidades que são importantes para a vida, tornando-os mais independentes e produtivos, melhorando sua qualidade de vida em diversas áreas como na família e em comunidade (CERQUEIRA, 2007), entendendo por natural, ambientes em tais habilidades são requisitos próprios do contexto.

A respeito da adoção ou busca de práticas docentes diferenciadas, seguem a representação gráfica das respostas e as verbalizações das participantes transcritas em trechos representativos das informações apresentadas.

Figura 28 – Impacto em práticas docentes



Fonte: O autor (2019).

Dado extremamente relevante é que todas as participantes mudaram ou pensaram em mudar as práticas docentes utilizadas até então, corroboradas pelos relatos abaixo, que em linhas gerais ratificam a eficiência dos encontros na elevação do empenho em buscar práticas de ensino diferenciadas, a partir de estratégias simples e realizáveis.

“Sim, busco entender primeiramente a realidade do aluno e uso os materiais da internet. (Érica, professora da educação especial)”

“Mudei as estratégias no sentido de ver o aluno não só como responsabilidade minha. (Regina, professora de educação física)”

“Mudou muito, poderia melhorar ainda mais se o trabalho fosse contínuo (encontros). Em relação a capacitação acho que tranquilo, mudanças deveriam ser feitas no sistema. (Gisele, professora da educação especial).”

“Sim, sempre buscando estratégias de ensino, material e capacitação. (Aline, professora de informática).”

Infere-se a partir dos relatos que o objetivo do estudo foi alcançado, o fortalecimento de crenças de autoeficácia docente teve impacto na motivação e na efetiva busca por novas práticas docentes em prol da efetiva aprendizagem dos alunos, registra-se um relato que condensa, o que entendemos por ser a síntese de um professor autoeficaz dentro da educação especial.

“Observar e respeitar o aluno como um todo, fazer o melhor de si quando estiver atuando, analisar o que pode ser mudado para melhorar, divisão das tarefas com outros profissionais, trabalho em equipe. (Gisele, professora da educação especial).”

Nesse relato há a figura do docente ciente do seu papel, da sua atuação, do que pode e o quanto pode fazer para mediar a aprendizagem de seu aluno, das outras áreas que podem dar suporte e do vínculo entre professor e aluno.

CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS DO ESTUDO III

O estudo proposto conseguiu atingir os seus amplos objetivos, houve o fortalecimento da crença de autoeficácia dos docentes e das suas fontes, o que foi evidenciado nas pontuações obtidas nos instrumentos aplicados (de 4,25 para 4,34).

As intervenções suscitaram discussões em grupo que tiveram impacto no empenho desses docentes no enfrentamento das dificuldades do contexto da educação especial e também na busca por métodos e práticas docente que pudessem abarcar o que até então era dado como excluído no processo de ensino-aprendizagem, houve também em plano secundário e espontaneamente, a formação de uma rede de auto suporte entre as participantes dos encontros interventivos.

Nota-se nesse contexto do estudo que há uma relação cíclica estabelecida, e que esperamos ter conseguido amenizar, pois uma crença de autoeficácia docente enfraquecida implica na percepção por parte dos docentes de uma situação de trabalho estressante e sobretudo ameaçadora. Essa interpretação da realidade do trabalho, alinhada a estratégias desadaptadas de enfrentamento das dificuldades, levava os docentes a duvidar constantemente de sua capacidade de realização das tarefas e das possibilidades de sucesso dentro da especificidade de seu público de atendimento.

Lidando com uma realidade e com crenças distorcidas o profissional não tem a possibilidade real de avaliar sua atuação, para Bandura (1997) a autoeficácia é mediadora entre a identificação das dificuldades e das ações necessárias à solução, estando enfraquecido nesse aspecto o docente utiliza de estratégias de enfrentamento menos adaptadas, o professor com maior autoeficácia docente reconhece o problema e é mais persistente na busca de soluções.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1986.
- BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, v. 44, p.1175-1184, 1989.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.
- BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 697-708, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28427>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- CAMPOS, M. R. Ator ou Protagonista? Responsabilidades Sociais da Profissão Docente: O Docente como Protagonista. **Revista PRELAC: Projeto Regional de Educação para a America Latina e Caribe**, p. 8, 2005.
- CAMPOS, R. H. F. H. Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**. v. 17, n. 49, 2003.
- CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; BORGOGNI, E.; STECA, P. Efficacy beliefs as determinants of teacher's job satisfaction. **Journal of Educational Psychology**, v. 85, n.4, p.821-832, 2003.
- CERQUEIRA, M. T. A. O Currículo Funcional na educação especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18anos. *In*: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007. Curitiba: SEED, 2007.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 10 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DUEK, V. P. Formação continuada: Análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, abr./jun. 2014.

ESTEVE, J. M. Identidad y desafios de La condicion docente. *In*: FANFANI, E. T. **El Oficio de Docente: Vocación Trabajo y profesión em el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

FARIA, P. M. F. ; CAMARGO, D. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação especial**, Bauru , v. 24, n. 2, p. 217-228, apr. 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200217&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

FENAPAES. Federação Nacional das Apaes. **História Apae**. 2018. Disponível em: <https://www.apaes.org.br/guarapari/noticias/detalhe/historia-apae>. Acesso em: 20 out. 2019.

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Docência, Burnout e considerações da Teoria da auto-eficácia. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, 2010, p. 23-34.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia, Ensino & Formação**, Brasília , v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-. Acesso em: 10 out. 2019.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão: MEC / SEESP**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R. ; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília v. 24, n. 14; p.22-27, 2002.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T. ; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71, 2012.

IAOCHITE, R. T. *et al* . Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Porto Alegre , v. 33, n. 4, p. 825-839, dec. 2011 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**. Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004.

JANUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental**. Campinas, São Paulo: 1992.

MACEDO, I. C.; BZUNECK, J. A. Motivação de professores, autoeficácia e fatores do contexto social. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –EDUCER; ENCONTRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9; 3., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009.

MARTINEZ, M. C. ; PARAGUAY, A. I. B. B. ; LATORRE, M. R. D. O. Relação entre satisfação com aspectos psicossociais e saúde dos trabalhadores. **Revista Saúde Pública**, São Paulo , v. 38, n. 1, p. 55-61, fev. 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MENDES, E. G. *et al.* Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. *In*: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, S.P: Junqueira &Martins, 2010.

MULHOLLAND, J., WALLACE, J. Induction and elementary Science teaching: enhancing self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v.17, n.2, p. 243-61, 2001.

POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G.; DO CARMO, A. P.; VENDITTI JR, R. Escala de auto-eficácia do professor de educação física. *In*: MACHADO, C.; ALMEIDA, L. S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO (orgs). **Avaliação Psicológica: formas e contextos**. Braga, Portugal: Psiquilíbrios, 2004.

PRIETO NAVARRO, L. **Autoeficacia del Profesorado Universitario: eficacia percibida y práctica docente**.Madrid: Narcea, 2009.

ROCHA, M. S. **A Auto-Eficácia Docente no Ensino Superior**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2009.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dec. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-. Acesso em: 10 out. 2019.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. B.; SALANOVA, M. The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. **Educational and Psychological Measurement**, v. 66, p. 701-716, 2006.

SILVA, E. P. E; HELOANI, R. Gestão educacional e trabalho docente: aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde-doença. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p. 207-227, 2009.

SILVEIRA, K. A. ; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília , v. 18, n. 4, p. 695-708, dec, 2012 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan- abr, 2000.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, v.23, n.6, p.944-956, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, W.K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v.68, n.2, p.202-248, 1998.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 783-805, 2001.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VENDITTI JÚNIOR, R. **Auto-eficácia docente e Motivação para a Realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. São Paulo: [s.n.], 2010.

WOOLFOLK HOY, A. ; DAVIS, H. A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. *In*: PAJARES, F. ; Urdan, T. (orgs). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Information Age Publishing, Greenwich, 2006. p. 117-137.

WOOLFOLK HOY, A., BURKE SPERO, R. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, v.21, n.4, p.343-356, 2005.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

A autoeficácia docente é entendida como a autopercepção do professor de ser capaz e hábil de escolher e manejar estratégias adequadas para alcançar seus objetivos em um contexto acadêmico. Essa crença tem a capacidade de influenciar os padrões de reações emocionais e de pensamentos, o comportamento antecipatório e as restrições ao próprio desempenho dos docentes, sendo importante correlacionamos esse conceito aos docentes e as práticas das instituições de ensino especializadas que atendem pessoas com deficiência intelectual ou transtornos associados.

Quando falamos em educação especial percebe-se um grande destaque e empenho relacionado ao preparo técnico e pedagógico dos docentes, há investimos, cursos e capacitações voltados para esses aspectos, em menor destaque são considerados os aspectos pessoais dos professores, suas experiências, suas crenças, anseios, suas opiniões, suas angustias e disposições em relação ao trabalho docente, o que evidencia uma lacuna de atuação. Como grandes protagonistas da educação que são os professores, eles devem ser olhados através da multidimensionalidade do ensinar, inclusive dos recursos psicológicos de que dispõe para realizar tal trabalho. A formação docente não deve estar voltada somente a aspectos cognitivos.

As emoções, pensamentos e dúvidas relacionadas a tarefa do ensinar dentro da instituição de ensino especializada necessitam encontrar espaço fértil de acolhimento e superação, contribuindo para posturas mais adequadas e melhora das relações escolares. Uma das possibilidades seriam projetos interventivos ou a criação de espaços de escuta e de apoio na escola, que permitiriam aos professores refletir sobre as práticas e vivências e trocar experiências acerca da educação especial.

Foram objetivos dessa pesquisa, composta por três estudos, investigar associações entre as crenças de autoeficácia docente e o uso de estratégias de ensino de professores de instituições de ensino especializado. No primeiro estudo foi realizada revisão bibliográfica nacional sobre o tema autoeficácia docente ilustrando a predominância de pesquisas quantitativas e baixa produção sobre temas relacionados a inclusão. Além disso, cabe destacar que não foram

encontrados artigos sobre educação especial, indicando a necessidade de estudos qualitativos na área.

O segundo estudo trouxe o resultado obtido pela Escala de Autoeficácia de Professores (EAP) denotando uma crença de autoeficácia docente fortalecida, a aplicação da Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes possibilitou levantar o seguinte ranking de impacto das fontes de autoeficácia docente: a experiência vicária, seguida da experiência direta, persuasão social e estados fisiológicos ou afetivos. Tais resultados comparados a estudos dentro da área da educação regular demonstraram que há proximidade enquanto ao impacto das fontes de formação das crenças de autoeficácia docente, entretanto no panorama geral, ainda que dentro da média, os scores relacionados a crença de autoeficácia docente se mostram inferiores ao de professores do ensino regular.

Compreende-se que as crenças de autoeficácia docente exercem influência em vários aspectos da vida profissional dos docentes e que, a forma como essas crenças se apresentar, como esses indivíduos se percebem frente as tarefas próprias da educação especial, irá por delimitar seu método ação, seja este pela motivação, assertividade e perseverança ou em contrapartida por estresses, desengajamento e desistência.

O terceiro estudo contemplou os registros dos encontros de intervenção que construídos através de formações, oficinas e dinâmicas, a partir das fontes de autoeficácia e seu impacto na práxis pedagógica dos docentes, registra-se que projetos interventivos são capazes de promover o fortalecimento da crença de autoeficácia docente bem como de suas fontes, o que gerou impactou na busca e utilização de novas práticas pedagógicas pelos participantes. O uso de estratégias de enfrentamento mais assertivas também foi registrado bem como uma melhora no ambiente de trabalho reconhecido pelos participantes do estudo.

Ficam como sugestões de ampliação do estudo, o trabalho com o enfoque didático-pedagógico para formação e discussão de práticas docentes contemporâneas que possam contribuir com a formação técnica desses docentes, especialmente ao que tange o papel da educação especial e inclusiva e os papéis das instituições de ensino especializadas.

Grupos interventivos realizados com a participação de profissionais além dos docentes em grupos de intervenção, como gestores, diretores e equipe técnica ampliaria a possibilidade de práticas e profissionais mais efetivos dentro dessas

instituições. Sugere-se inclusive que para que os dados levantados possam ser utilizados para planejamento e mudanças institucionais longitudinais.

Finalmente, os resultados indicam, assim como a teoria, que os professores com crenças de autoeficácia docente fortalecidas atuam acreditando que os alunos são ensináveis a partir de um esforço suplementar e de técnicas apropriadas, e se mostram capazes e motivados a repensar o uso de tais técnicas e práticas educativas, buscando novas tentativas, são capazes ainda de atrair apoio e enfrentar possíveis as inferências desencorajadoras da comunidade ou institucionais. São profissionais que se engajam e encontram uma maior motivação na sua atividade profissional, entendendo a mesma como fonte de satisfação e realização pessoal, por consequência manifestando uma melhor prática pedagógica, ou iniciam a busca por ela.

ANEXOS

ANEXO A - ESCALA DE AUTOEFICACIA DO PROFESSOR (POLYDORO, WINTERSTEIN, AZZI, CARMO E VENDITTI JUNIOR, 2004).

Prezado docente,

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua percepção a respeito da tarefa de ensinar no contexto da educação.

Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque a sua resposta em uma escala de 1 a 6, representando um contínuo entre pouco e muito. Considere, para preencher o questionário, sua prática profissional como docente, seu público alvo e a realidade, que vivencia na(s) instituição(ões) que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos sua cooperação.

Questões	1- Pouco	2	3	4	5	6- Muito
1. Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?						
2. Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?						
3. Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?						
4. Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?						
5. Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?						
6. Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as suas atividades?						
7. Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?						
8. Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?						
9. Quanto você pode ajudar os seus alunos(as) a dar valor a aprendizagem?						
10. Quanto você pode avaliar a compreensão dos seus alunos(as) sobre o que ensinou?						
11. Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?						
12. Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?						

13. Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?						
14. Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?						
15. Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?						
16. Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento de aula com cada grupo de alunos(as)?						
17. Quanto você pode fazer para ajustar as suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?						
18. Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?						
19. Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?						
20. Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?						
21. Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?						
22. Caso fosse possível, quanto você pode orientar os pais a ajudar os filhos a realizarem bem as atividades acadêmicas?						
23. Quão bem você pode implementar estratégias alternativas em sua aula?						
24. Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes ?						

ANEXO B - ESCALA SOBRE FONTES DE AUTOEFICÁCIA (IAOCHITE E AZZI, 2007).

Prezado docente,

Considerando suas respostas na Escala de Autoeficácia aponte em que medida você concorda que as afirmações abaixo estão relacionadas com a construção de suas crenças sobre sua capacidade para ensinar em contexto do ensino superior. Para responder, leve em consideração sua realidade como professor(a), seu público alvo e a(s) instituição(ões) que trabalha.

Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque a sua resposta em uma escala de 1 a 6, representando um contínuo entre totalmente falso e verdadeiro. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos sua cooperação.

Questões	1 Totalmente falso	2	3	4	5	6 Totalmente Verdadeiro
1. O que penso sobre a minha capacidade de ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.						
2. Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre a minha capacidade de ensinar.						
3. Ouvir comentários sobre o meu trabalho como professor(a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre a minha capacidade para ensinar.						
4. Quando percebo que estou ansioso(a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.						
5. As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre a minha capacidade de ensinar.						
6. Assistir filmes e/ou vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre a minha capacidade para ensinar.						
7. Comentários que desvalorizam a minha prática docente afetam o que penso sobre a minha capacidade de ensinar.						
8. Sintomas como o cansaço, dores, irritação, são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade de ensinar.						

9. Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade de ensinar.						
10. Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre a minha capacidade de ensinar.						
11. Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente contribui quando penso sobre a minha capacidade de ensinar.						
12. A percepção de sentimentos positivos durante a minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade de ensinar.						
13. Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor(a), contribui para o que penso sobre minha capacidade de ensinar.						
14. Observar professores competentes explicando sobre a prática docente - o que fazem, como fazem, etc.- influencia o que penso sobre a minha capacidade de ensinar.						
15. Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor(a) afeta o que penso sobre a minha capacidade de ensinar.						
16. Mudanças no meu humor durante a minha prática como professor(a) afetam o que penso sobre minha capacidade de ensinar.						

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado Professor, este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter informações sobre o (a) participante desse estudo. Para respondê-lo, leve em consideração sua realidade, como professor, coordenação, público alvo e a escola que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

1 – Qual sua faixa etária?

20 a 25 anos 26 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos 41 a 45 anos 46 a 50 anos

51 a 55 anos 56 a 60 anos mais de 60 anos

2 – Sexo

Masculino Feminino

3 – Graduado (a) em:

3.1 – Tempo de conclusão: até 05 anos de formado 5 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos

21 a 25 anos 26 a 30 anos mais de 30 anos de formado

4 – Tipo de instituição em que cursou a graduação:

somente em pública somente em privada a maior parte pública a maior parte privada

5 – Curso de pós-graduação? Em que nível?

6 – Tempo em que atua como professor em instituição de educação especial?

até 05 anos 05 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos 21 a 25 anos 26 a 30 anos mais de 30 anos

7 – Jornada de trabalho semanal?

8 – Já atuou no ensino regular?

9 – Qual sua trajetória dentro da educação especial?

10 – Há diferenças na atuação entre o ensino regular e instituição de educação especial?

11 – Quais?

12 – Quais são os métodos e/ou recursos são utilizados por você na prática docente?

13 – Quais são as principais dificuldades encontradas na prática docente?

14 – Faz uso de estratégias para contornar tais dificuldades? Quais?

15 – O que faz para manter-se atualizado? Cursos oferecidos pela própria instituição? Cursos Extras? Leituras? Participa de grupos de discussão? Essas atividades formativas contemplam novas metodologias? Auxiliam você a conhecer e implementar novas técnicas na sua prática?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO

Você considerou as intervenções com efeitos uteis as práticas do dia a dia? Se sim, em que sentido?

Mudou ou pensou em mudar alguma prática docente após a intervenção (estratégias de ensino, busca por capacitação, material)?

Quais práticas docentes (estratégias de ensino, métodos etc) você utiliza atualmente com seus alunos?

Sugestões e observações?

APÊNDICE C – REGISTROS E MATERIAL DOS ENCONTROS E DAS TAREFAS DE MANUTENÇÃO

Um aluno estava muito agressivo hoje, procurei resp. dar melhor e fiz o meu melhor dentro dos 10% que me cabe com ele.

Obs: Me senti muito bem com isso !!!

Diário de Bordo, Campinas

Situação que me deixou a zero (piatema) Não conseguia dar atenção e muito menos aula para determinada turma devido o comportamento de um aluno que me testou durante todas as aulas estacando objetos da sala, pisando o calado das cadeiras, não obedecendo o pedido p/ se sentar. Ao ver me irritar a língua e queria belizar.

O que fiz para melhorar? tentei ignorá-lo mas foi sem sucesso e ~~então~~ dei plume com o nome me sala da Coordenadora pedagógica. Ele se surpreendeu com o cuidado mas depois continuou de mesmo jeito.

Rua David Cerqueira Leite, 261 - Jardim Eldorado - Fone / Fax: (18) 3311-3000 - Cep 19026-140 - Presidente Prudente - S.P

Agressividade de
sair da sala → 1. Por de cabeça, datada
para respirar por 5 min.

Tudo os dias
estou disposto a
entregar o meu 100%
e no final de meu dia
isso redigido, por
redigir aquilo que eu
me comprometi a fazer
motivação, foco, determinação
empatia, comprometimento
responsabilidade e amor
e de que...

Hoje me senti indignada
 Por falta de auxílios de sala
 tiraram a minha, como se eu
 pudesse ficar sem auxílios AFF!
 o que eu fiz? nada! só cara de raiva

um curso que não quero, nem perguntaram
 fizeram minha inscrição e monto! nas
 entrelinhas: se faz de tá fora sistema
carcerário!

Sala Tranquila

Sintoma: olho esquerdo tremendo

Situaç. que levou: stress com aluno que não
obedece

O que fez melhorar: respirei fundo mas não
melhorei

Shugando tentar em casa, de modo
por um dia consecutivo, aplicar
O método dos meditação / focando
O que foi bom e agradecendo à Deus
pelo dia que não fim acabou bem.

Sala, calma dia pro-
dutiva.

O aluno Alex chegou no
sala, com o seu humor bas-
tante acentuada.

Em primeiro lugar, respirei
depois respirei fundo e logo
em seguida tentei conversar
com ele, sentiu efeito depois de
algumas horas ele melhorou.

Amém

Hoje consegui manter a calma

- * aluno engasgou
- * nervosa porém calma
- * assistente social desengasgou
- * reflexos p/ uma nova alternativa p/ o
aluno se alimentar de forma correta

O alieno chegou super
 exaltado em relação ao
 seu humilha. 1º: aqui, sempre
 faço. 2º: fui com ele o/ele.
 = funciona =

Vc deveria, passar p/
 algumas pessoas aqui,
 profissionalismo (éticas)
 (seguro)
 não conta
 Adai esse nesse
 encontro

- Positivo

Depois dos encontros comecei a lidar melhor com as situações difíceis.

- Negativo

Ficou com alguns no horário vago, porque a família não mandou atestado médico. Horário que eu utilizo para realizar relatórios e pesquisar atividades.

tilibra

Pontos Negativos

Quando colega trabalha, faz comentários desnecessários, onde seu ponto de vista não é refletido de forma satisfatória a todos a sua volta.

- * Trabalhe equipe
- * Respeite mútuo

Positivo
 * Os professores de aula estao voltaram a trabalhar
 * Realiz o sale.
 * Por toda vida levari consigo a aprendizagem de 10%.

Positivo
 - Depois dos encontros comeci a lidar melhor com as situações difíceis

Jaques e
 Feedback positivo.
 Quando se lembra sempre o nome do aluno, e quando se vai lembrar o nome do trabalho.
 Sempre muito feliz.

feedback positivo de um aluno que depois de dias tentando, conseguiu montar um quebra cabeça. Ele ficou todo feliz dizendo
 - Ai tia voce que me ensinou me.
 Estava todo sorridente!

Nesta segunda-feira dia 12 o aluno Lucas ficou a tarde na minha sala, pq a prof^a dele está de licença. Na realidade como não estou acostumada o/ o aluno, me senti um pouco com as mãos atadas mas em seguida pensei, vamos lá Lúcia Helena você é forte, persistente. Me lembrei dos bulletins de ajuda, daí disse. Um dia você é muito capaz:

Você é super mãe, esposa, amiga, professora, e pessoa, tá ótimo.

Fui conversar com as outras colegas, chegamos a conclusão de fazer um relatório com o aluno. (Não sei se foi uma boa estratégia?).

Mas vamos tentar.

negativo
* Diante da mudança de auxiliar não estou conseguindo per a troca do Emanuel devido sua resistência.

Cundo me incomoda em fazer o papel de seringa social tanto q ligar para a família e pergunto ou puder o meu horário de almoço pl ficar com o aluno q a família esquecer mais de 3 vez.

negativo
* Tenho dificuldades com a presença de pessoas observar o meu trabalho e um deles é a presença do estagiário q muda toda semana.

Não temi enfrentar hoje.



Não comi chocolate.



Lista de Méritos! O que te deixou orgulhoso de você mesmo hoje?

Absorver as ideias negativas e fazer denúncia





Que trabalhei ela pode ser 100% com a ajuda de

Toda sua mãe depende de você. Fize a minha parte




Lista de Méritos! O que te deixou orgulhoso de você mesmo hoje?


- Numas crise de ansiedade q. queria tirar pensamentos eu fiz o exercício de respiração 
- Numas situação no período da tarde não procurei culpados simplesmente agi com calma.
- Esta vez com dificuldade p. comunicar com um aluno q. fazia birra, percebendo q. ele goste de música, então disse eu estou com alguns dinheiros as birras, através de estratégias de troca "coloca sua música p. mim de :-"
- Inquietado de um aluno, passei a fazer companhia como rotina
- Consegui duas vezes essa semana não bater o ponto atrasado (não chegou atrasado o mês de setembro)





 Feliz, por ~~algu~~ me alegrar com a vida, sai-


 de, poder levantar todos os dias e vir trabalhar.


 Odo um aluno, ela e te fala, vc ta' bonita tia. Amo


 Super feliz,


 Fico triste com a felicidade de algumas pessoas, pro-
fissionalmente!


 Satisfita com a sala.


 Surpresa e muito feliz, e alguns problemas, cheg- na
sala e principalmente me desejo feliz aniversario.

 Fiquei super orgulhosa, pq vendi alguns ingressos
em poucas horas


 Fiquei triste, por pessoas interesseiras

 Super contente, pq caiu o vale.

 Fiquei orgulhosa, consegui fazer os alunos felizes,

 com a apresentação dia 21 - Carmen Miranda

 Adoo, Amo trabalhar na APAE; às vezes, alguns

 momentos algumas pessoas tentam nos tirar isso: Deus é

 me realço, todos os dias:

Lista de Méritos! O que te deixou orgulhoso de você mesmo hoje?

• Não fiz janta hoje... eu mereço descansar

• Fiz uma atividade nova hoje e os alunos gostaram.

• Consegui não levar preocupações da ANAC para casa.

• Não ingerei doce hoje.

• Em atividade recreativa me vesti de
Cavaleiros Brown e os alunos acreditaram
que era ele mesmo!!! Me diverti muito


• Estou aprendendo respirar melhor
nos momentos de tensão

Lista de Méritos! O que te deixou orgulhoso de você mesmo hoje?

Fui muito mais receptivo ao carinho dos alunos e assim mais próximos eles foram ficando.

Elogiar uma colega de Trabalho.

Fiz uma dublagem com figurino e maquiagem para os alunos e eles me agradeceram com desenhos, olhares alegres.



Linha do tempo

Caro aluno
Pode e consegue
com o apoio
do professor

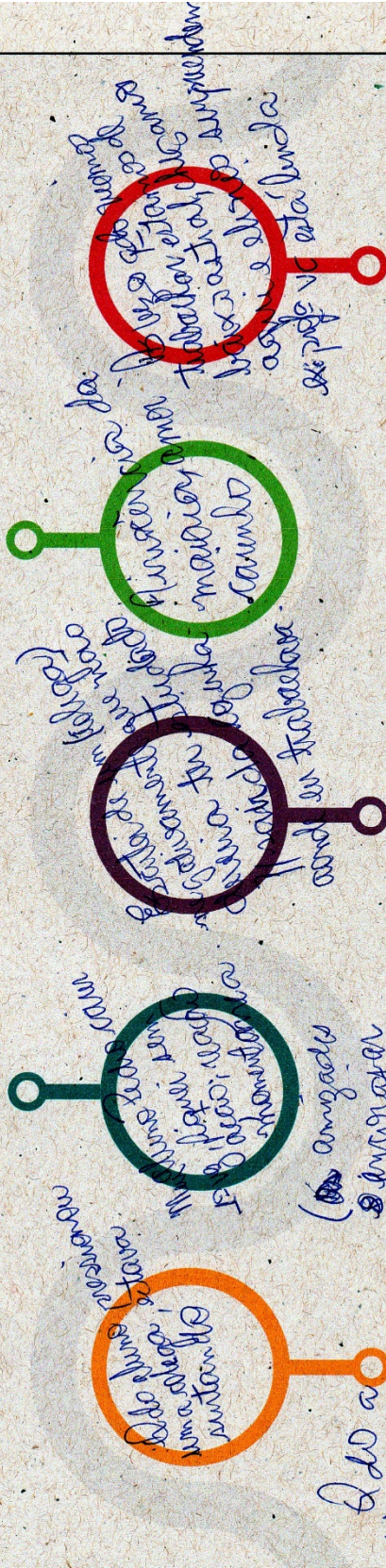
o aluno aprende
a trabalhar
de forma independente

o aluno aprende
a trabalhar
de forma independente

o aluno aprende
a trabalhar
de forma independente

o aluno aprende
a trabalhar
de forma independente

Linha do tempo



Amigadas
 @amigadas
 (das amigas)
 7/11/2015

É do a
 direita m
 da chance

- 1º - entree aqui na linha
- 2º - trabalhou na seguinte
- 3º - preferora

Linha do tempo

primavera
por importantes

nova
experiencia de
um novo desafio
um novo trabalho

amor
em algumas
distancias de melao
que comove.

menos pressao e
colocacao de quando
entao aqui na instituicao.
da uma equipe mais alegre.

Linha do tempo

A morte
de um
aluno +
compromisso
com a mãe

a primeira
vez em
fazer
vacinação
de um dos
filhos

o amor
falando
dos profetas

quando
ve a alegria
do aluno
em terminar
a tarefa

recurso to
do estágio
de medicina
e a alegria
dos alunos

Linha do tempo

Quando fui aceita no jornal de Fernando

O primeiro dia como professora

Quando levei um saco de

Estor de final de ano, todos os funcionários juntos.

Quando desmontei o tempo

Linha do tempo

As
passagens
que
Carnaci
partículas de
caja puma.

metamorfose
de me saia
pente han
de laude
mecha
salo
tita

Come
adon caprin
oiaa alim
pescapa
Kape. m
papa parden

Temerica
(Inguisita)
traer
expansão

Buantes
esse carro
nos mais
& Carnaci
históric
dos pimentão

Linha do tempo

momentos
primeiros
auxiliares
no ensino
da leitura

primeiros
Fui indicado
pelo professor

Seu
dependente
pela
divisão

Uma
colega
me defendeu

Um
momento
de apoio
pelo professor

Linha do tempo

barreira em de cima
 na cada idêntica

Crítica de algum professor

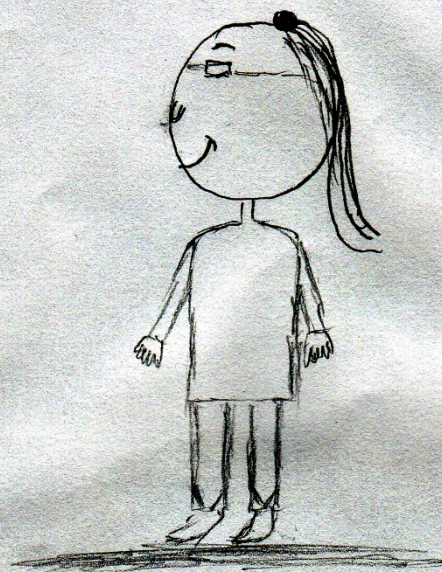
apresentando
 um vídeo demonstrando
 coisas que não
 fiz

avariadas & violência de um aluno

Vivo por minha parte
 dizem que eu poderia
 falar antecipadamente
 sobre o comportamento
 daquele aluno

recurso de orientações pedagógicas

reconhecimento e agradecimento de alunos e professores



Joana

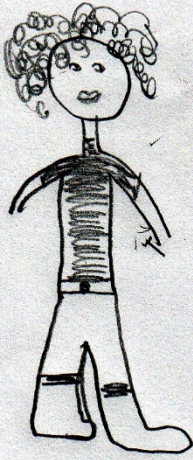
- animada
- muito amor pelos alunos e pela profissão
- mas tem tempo ruim
- corre atrás
- cheia de ideias
- alegre
- disponível
- arrotada

O que tenho de parecido com essa pessoa?

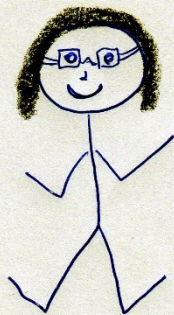
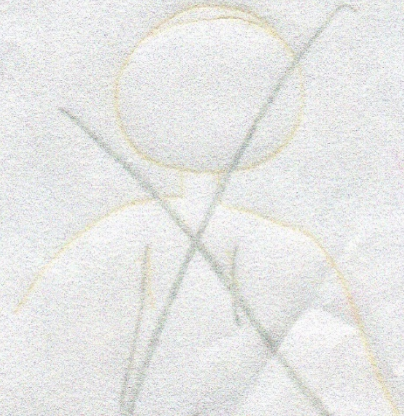
- ~~Corro~~ atrás das ideias que tenho para trabalhar com os alunos e coloco em prática.
- Amor pelos alunos e pela profissão
- Tempo disponível para ajudar os colegas de trabalho



- Eu sou



- Criativa
- não desisto diante de uma dificuldade
- Companheira



- Simpatia
- Dinâmica
- Prestativa
- Criativa
- Generosa

* me parece com ela na simpatia



Gislaine

Humilde

PACIÊNCIA

AMOROSA

AMIGA

AJUDA TODOS OS COLEGAS DE TRABALHO

CRYSLAINE

AMOROSA

AMIGA

AJUDA OS COLEGAS