



**UNIVERSIDADE
FERNANDO
PESSOA**

O OTIMISMO E A AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DO 2º E 3º CICLOS FACE AOS ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO DOMÍNIO COGNITIVO – UM ESTUDO NO DISTRITO DE LEIRIA

[The role of Optimism and Self-Efficacy for lower secondary education level teachers
towards students with Cognitive Impairment – A study in the Leiria region]

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial: Domínio
Cognitivo e Motor

Marieta de Sousa Chainho

Orientadora:

Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Outubro, 2024



**UNIVERSIDADE
FERNANDO
PESSOA**

O OTIMISMO E A AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DO 2º E 3º CICLOS FACE AOS ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO DOMÍNIO COGNITIVO – UM ESTUDO NO DISTRITO DE LEIRIA

[The role of optimism and self-efficacy for lower secondary education level teachers
towards students with cognitive impairment – A study in the Leiria region]

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Educação Especial: Domínio
Cognitivo e Motor

Marieta de Sousa Chainho

Orientadora:

Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Outubro, 2024

“Os indivíduos são produtores de suas circunstâncias de vida, e não mero resultados delas.”

Albert Bandura

Agradecimentos

Realizar um mestrado sempre foi um sonho meu, não só pela qualificação profissional, mas pela experiência e pela aprendizagem. Realizar esta dissertação foi um caminho desafiador que só foi possível de concretizar devido à ajuda, apoio e colaboração de várias pessoas. Expresso, desta forma singela, o meu agradecimento especial:

- À Professora Doutora Fátima Paiva Coelho, minha orientadora, por toda a ajuda, disponibilidade, orientação e por me ter sempre incentivado a continuar;
- À Doutora Ana Rita Jesus e à Mestre Joana Costa pela pronta disponibilidade na utilização dos instrumentos de recolha de dados;
- A todos os colegas de trabalho que partilharam comigo esta caminhada e que me incentivaram a não desistir, que me ouviram nos momentos difíceis e que me deram as suas opiniões valiosas especialmente: Ana Pires, Inês Grosa, João Oliveira, Rui Romão e Sandra Rebelo;
- À minha família presto o mais especial dos agradecimentos. Aos meus pais, António Chainho e Maria Lurdes, ao meu marido Luís Vicente e às minhas filhas, Mariana Vicente e Sandy Vicente agradeço por me terem ajudado a concretizar este sonho e a finalizar este desafio, agradeço pela compreensão nos momentos de ausência, pelo encorajamento e por todo o carinho que demonstraram ao longo desta jornada;
- Ao Colégio Frei Cristóvão, na pessoa do Dr. José Dionísio, pela disponibilidade e colaboração nos momentos de ausência para frequência de aulas.

Agradeço, por fim, a todos que de alguma maneira proporcionaram o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Cada um de vocês é especial e teve um papel crucial nesta caminhada, estou e sou imensamente agradecida pelo vosso apoio, encorajamento e contributo nesta caminhada.

Resumo

A Educação Inclusiva assenta os seus principais princípios no direito à educação, direito definido na Declaração Universal dos Direitos do Homem na convenção dos Direitos da Criança e, posteriormente, ratificada na convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Pretende-se que a educação seja um direito de todos e para todos e não apenas uma miragem refletida em documentos, pretende-se passar da ideologia à ação e colocar em prática os pressupostos de uma escola verdadeiramente inclusiva. Neste sentido, os alunos com necessidades especiais carecem de uma maior atenção e disponibilidade, por parte dos vários agentes educativos, para que possam usufruir de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Baseado na literatura existente, definiu-se para este estudo como objetivo geral compreender a relação existente entre otimismo e a autoeficácia do professor e se efetivamente impactam a referenciação de alunos com necessidades especiais para as equipas de educação especial. Este estudo foi implementado no distrito de Leiria, com professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Foram inquiridos 40 professores. Os dados foram recolhidos através de duas escalas: uma de otimismo e outra de autoeficácia. Concluiu-se que os professores mais otimistas e autoeficazes referenciam menos alunos para as equipas de educação especial e que se sentem capazes de motivar os seus alunos para as tarefas escolares, mesmo as mais complexas.

Palavras-chave: Otimismo; Perturbação do domínio Cognitivo; NEE; Autoeficácia

Abstract

The main principles of Inclusive Education are based on the right to education, a fundamental right defined in the Universal Declaration of the Human Rights, in the Child's Rights Convention, and later ratified in the Convention on Rights of Persons with Disabilities.

Education is intended to be a right for every human being, and not just a mere bureaucratic promise. Beyond ideology, action needs to be taken in order to effectively deploy the principles of Inclusive Education. Thus, students with special needs require further attention and commitment from all the educational agents. Only in this manner they will be able to benefit from a truly inclusive educational environment.

Based on the exiting literature, this research aims to understand the relationship between teachers' optimism and self-efficacy and whether they have an impact when students are identified as having special needs and then referred to Special Education. This research was implemented in the Leiria region, among lower secondary education level teachers. Forty teachers were inquired. The data collection instruments used in this research included two scales: a scale for Optimism and a scale for Self-Efficacy. In this research, it was concluded that the most optimistic and self-efficient teachers refer less students to Special Education, and feel more empowered to motivate students to their assignments, even to the most complex tasks.

Keywords: Optimism; Impairment in the Cognitive Domain/Cognitive Disfunction; SEM; Self-Efficacy

Résumé

L'Éducation Inclusive repose sur ses principes fondamentaux du droit à l'éducation, vu qu'il s'agit d'un droit précisé dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme dans la Convention relative aux Droits de l'Enfant et, plus tard, ratifiée dans la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées.

Il est souhaité que l'éducation soit un droit pour tous et pour chacun, et ne soit qu'une simple illusion reflétée dans des documents. Il est question de passer de l'idéologie à l'action et de mettre en pratique les principes d'une école véritablement inclusive. À cet égard, les élèves ayant des besoins particuliers nécessitent d'une attention et d'une disponibilité accrues de la part des divers acteurs éducatifs, afin qu'ils puissent bénéficier d'une école véritablement inclusive.

D'après la littérature existante, cette étude vise à comprendre la relation entre l'optimisme et l'auto-efficacité des enseignants, ainsi qu'à déterminer si ces facteurs influencent l'orientation des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques vers les équipes d'éducation spécialisée. Cette recherche a été réalisée dans le district de Leiria auprès d'enseignants du collège et du lycée, avec un échantillon de quarante enseignants interrogés. Les données ont été recueillies au moyen de deux échelles : l'une évaluant l'optimisme et l'autre, l'auto-efficacité. Les résultats révèlent que les enseignants plus optimistes et dotés d'une forte auto-efficacité orientent moins fréquemment les élèves vers les équipes d'éducation spécialisée et se sentent en mesure de motiver leurs élèves dans les tâches scolaires, y compris les plus complexes.

Mots-clés: Optimisme; Trouble du domaine Cognitif; BEP (Besoins Éducatifs Particuliers); Auto-efficacité.

Índice

| | |
|--|------|
| Resumo | vi |
| Abstract | vii |
| Résumé | viii |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – As Necessidades Especiais | 5 |
| 1.1 - O conceito e o desafio das necessidades especiais na escola | 5 |
| 1.2 - Perturbação do domínio cognitivo conceito e dimensão | 14 |
| Capítulo II – O Otimismo e a Autoeficácia | 17 |
| 2.1 - A teoria e o conceito de otimismo | 17 |
| 2.2 – A influência do otimismo dos professores no envolvimento dos alunos com perturbações do domínio cognitivo | 21 |
| 2.3 - A teoria e o conceito de autoeficácia | 25 |
| 2.4 - A importância da autoeficácia do professor na inclusão de alunos com perturbações do domínio cognitivo | 29 |
| 2.5 - O Otimismo e a Autoeficácia no contexto educativo | 32 |
| Capítulo III – Estudo Empírico | 36 |
| 3.1 – Problemática | 36 |
| 3.2 - Objetivos | 37 |
| 3.3 – Hipóteses | 38 |
| 3.4 - Metodologia da Investigação | 39 |
| 3.5 - População e Amostra | 40 |
| 3.6 - Instrumentos e Procedimentos | 46 |
| Capítulo IV– Apresentação e Discussão dos Resultados | 51 |
| 4.1 - Apresentação e Discussão dos Resultados | 51 |
| Conclusões | 66 |
| Referências Bibliográficas | 68 |
| Anexos | 78 |

Índice de Figuras e Gráficos

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão | 10 |
| Figura 2 – Princípios, características e condições da abordagem multinível | 11 |
| Figura 3 – Representação do determinismo recíproco/triádico | 26 |
| Gráfico 1 – Género dos inquiridos | 42 |
| Gráfico 2 – Idade dos inquiridos | 43 |
| Gráfico 3 – Grau académico dos inquiridos | 43 |
| Gráfico 4 – Tempo de serviço dos inquiridos | 44 |
| Gráfico 5 – Nível de ensino lecionado Gráfico 6 – N.º de referenciação para as equipas de educação especial nos últimos dois anos | 44 |
| Gráfico 6 - N.º de referenciações para as equipas de educação especial nos últimos dois anos | 45 |
| Gráfico 7 – Concelhos onde os docentes lecionam | 45 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Indicadores e itens do <i>Revised Life Orientation Test (LOT-R)</i> | 47 |
| Tabela 2 – Indicadores e itens da <i>Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)</i> | 48 |
| Tabela 3 – Indicadores e itens do <i>Inventário de Autoeficácia Docente</i> | 48 |
| Tabela 4 – Quadro-síntese quanto ao tipo de aplicação dos instrumentos de inquirição: prós e contras | 50 |
| Tabela 5 – Análise “professores mais otimistas manifestam maior sentido de autoeficácia” | 51 |
| Tabela 6 – Análise “professores mais otimistas e com maior sentido de autoeficácia referenciam menos alunos para as equipas de educação especial” | 55 |

| | |
|---|----|
| Tabela 7 – Análise variável idade | 56 |
| Tabela 8 – Análise variável nível de ensino que leciona | 57 |
| Tabela 9 – Análise otimismo segundo a faixa etária | 59 |
| Tabela 10 – Análise autoeficácia segundo o nível de ensino | 61 |
| Tabela 11 – Análise tempo de serviço vs autoeficácia | 63 |
| Tabela 12 – Análise número de referências para a educação especial vs otimismo e autoeficácia | 64 |

Lista de Abreviaturas

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DSM – V – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

NARC - National Association of Retarded Citizens, E.U.A

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

TSC – Teoria Social Cognitiva

UNESCO – United Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”

Paulo Freire

A inclusão de crianças com Perturbação no Domínio Cognitivo, nem sempre foi um processo fácil e pacífico e tem gerado diversas discussões pelos diversos agentes educativos, dado que nem sempre foram bem aceites e integradas no seio escolar e/ou comunitário. O facto é que, atualmente, a inclusão é uma realidade presente no dia a dia das escolas e, principalmente, da sala de aula e do professor.

Considera-se Perturbação no Domínio Cognitivo, segundo a DSM-V toda a perturbação caracterizada por défices no desenvolvimento que envolvem dificuldades ao nível do funcionamento pessoal, social académico ou profissional. Estes défices podem ser muito diversos, desde limitações muito específicas nos domínios da aprendizagem e das funções executivas até danos nas capacidades sociais ou intelectuais. Geralmente, estas perturbações, manifestam-se bastante cedo no desenvolvimento da criança, normalmente no período de desenvolvimento.

O processo de aprendizagem, só por si, não é simples, mas, para as crianças com necessidades especiais, torna-se ainda mais complicado. Sabemos que, por vezes, os ambientes sociais, familiares, económicos e/ou comunitários não facilitam a aprendizagem. Todavia, se o aluno encontrar na escola e no professor mais um obstáculo, isso poderá dificultar, ainda mais, todo o processo (Wieczorkiewicz & Baade, 2020). Assim o professor, no cumprimento da sua missão pedagógica, é detentor de um papel extremamente importante na medida em que será o promotor da equidade e identificando de que cada aluno é único e, por isso, com características específicas.

O Ministério da Educação, através do Decreto-Lei 54/2018, de 06 de julho:

“estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” (p.2919)

Deste modo pretende-se que fique garantido o direito de todos ao acesso a uma educação de qualidade.

Na perspetiva da inclusão surgem os ambientes escolares como meio proporcionador de uma aprendizagem de qualidade e, por sua vez, os professores apresentam-se como os principais pilares para uma educação verdadeiramente inclusiva sendo o seu contributo fundamental para a aprendizagem de cada aluno. Sendo o otimismo e a autoeficácia docente dois construtos importantes para o processo de ensino e por não haver muitos estudos em torno deste, decidiu-se aprofundar estes conceitos por forma a tentar compreender se os professores mais otimistas e com maior sentido de autoeficácia fazem menos referências para as equipas de educação especial.

Segundo Santos e Faro (2020) o otimismo pode relacionar-se a outras vertentes psicológicas, tais como a autoeficácia, o que leva o indivíduo a ter ainda mais expectativas positivas sobre o futuro, dado que a autoeficácia se baseia naquilo que o indivíduo pensa sobre a sua capacidade de executar tarefas e metas diversificadas.

O otimismo surge ligado à Psicologia Positivista, pelas mãos de Bandura, e embora apresente uma grande relevância teórica e prática, tem sido pouco explorado. Os otimistas são, por norma, pessoas que apresentam maiores expectativas positivas e que, por isso, mesmo diante de grandes desafios e adversidades tendem a apresentar menor aflição. (Santos & Faro, 2020)

O otimismo divide-se em várias vertentes sendo, uma delas, e talvez uma das mais importantes ao nosso estudo, o otimismo disposicional é definido não só pelo fato de fazer com que as pessoas se sintam melhores, mas também pelo que serão capazes de concretizar perante situações mais difíceis. (Santos & Faro, 2020)

Outra vertente do otimismo, que também é importante para este estudo, é o otimismo académico que inclui três características de grupo nas escolas: a ênfase académica; a eficácia coletiva e a confiança nos pais e alunos, estas variáveis relacionam-se entre si e proporcionam um ambiente académico mais positivo, por sua vez, estas três características, levam à criação de um otimismo mais amplo “entre professores e alunos de que estes podem, devem e vão ter sucesso académico” (p.251). (Neves & Paixão, 2016)

Por sua vez, a autoeficácia docente também pode ser encarada como um fator de repercussão no sucesso académico dos alunos sendo hoje considerado um dos maiores fatores motivacionais na orientação da atividade do professor, “influenciando o seu

desempenho na sala de aula e a sua vivência do ensino em geral” (Jesus, 2016, p.59). A autoeficácia docente pode ser entendida como “crença do professor na sua capacidade de organizar e executar as ações requeridas para realizar com sucesso uma tarefa específica num contexto em particular” (Jesus, 2016, p.59).

Dados os poucos estudos em torno destes dois construtos, e principalmente no distrito de Leiria, a realização deste estudo torna-se pertinente na medida em que, os estudos apresentados, focam-se essencialmente num só construto. Pretende-se com este estudo, relacionar os dois construtos de forma a perceber se, ambos (individualmente e/ou em simultâneo), podem estar diretamente ligados à referenciação de alunos para as equipas de educação especial. Com este estudo pretende-se aferir se, nas escolas do distrito de Leiria, alunos com professores mais otimistas e com maior sentido de autoeficácia referenciam menos alunos para as equipas de educação especial. Admite-se ainda que, este trabalho, poderá contribuir para uma melhoria dos estudos realizados em torno desta temática, no nosso país, bem como o despertar para as necessidades existentes, quer nos grupos de docentes das escolas quer no docente de forma individual.

A passagem para o Dec. Lei 54/2018 trouxe algumas mudanças e alterações à lei referente à inclusão e, mais especificamente, à participação e inclusão de todos os alunos nas atividades escolares e nas turmas de ensino regular. Neste sentido, torna-se pertinente perceber, se o otimismo e a autoeficácia dos professores alteram a sua visão face à inclusão de alunos com necessidades especiais e se esses dois construtos podem ser um fator determinante para o desenvolvimento adequado destas crianças.

Para efeitos deste estudo considera-se o otimismo um estado de espírito ou atitude, (Alba & Pante, 2018) e a autoeficácia, a perceção do indivíduo a respeito de suas capacidades no exercício da sua profissão, ou seja, as convicções de cada individuo sobre a sua capacidade de atingir certos patamares de rendimento. (Bandura, 1994)

Definiu-se para este estudo, como objetivo geral, compreender a relação existente entre otimismo e autoeficácia do professor e se efetivamente impactam a referenciação de alunos com necessidades especiais para as equipas de educação especial.

Deste modo, é de especial interesse responder às seguintes questões de investigação:

Será que professores mais otimistas manifestam maior sentido de autoeficácia?

Os professores que mais confiam nas suas competências referenciam menos alunos para as equipas de educação especial?

É fundamental, nos dias que correm, entender que a natureza humana é constituída por diferenças para que essa consciência facilite a convivência entre os indivíduos e para que se facilite a inclusão das crianças na escola, é importante identificar e aceitar essas diferenças, saber lidar com elas pois, até em crianças “normais”, a forma de aprender é diferente. (Bernardes, 2010)

Capítulo I – As Necessidades Especiais

1.1 - O conceito e o desafio das necessidades especiais na escola

O conceito das necessidades especiais variou ao longo da história e dos tempos, o que se refletiu na imagem da evolução das sociedades, no modo como as comunidades se foram repensando, nos valores pelos quais se orientavam e no que se foi respeitando ou subestimando nos vários períodos históricos. As modificações sociais, políticas, económicas e culturais sentidas a partir dos anos 60 do século XX, observadas na cultura ocidental, influenciaram largamente o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas na educação especial.

As últimas décadas do século XX dão início a uma mudança de mentalidade face às necessidades especiais. Numa primeira fase, a educação especial era considerada como o grupo de atividades educativas direcionados para crianças e jovens com deficiência, Madureira e Leite (2003). Neste período, as estruturas educativas são organizadas mediante determinadas categorias tendo o seu foco em parâmetros essencialmente médicos. Estávamos no período segregacionista.

A partir dos anos 60/70, continuando a ter em linha de conta os critérios médicos, começa-se a questionar e a tentar perceber quais as consequências e as imposições específicas que essa categorização pode acarretar na educação destas crianças. Dá-se início à promoção da integração na escola regular. A fase da integração tem implícito o conceito de normalização em que não é pretendido ligar os indivíduos a algo padronizado, mas que cada um seja aceite pelas suas diferenças particulares, conferindo-lhe o direito a uma vida tão normal quanto possível.

A NARC, nos EUA citado por Jiménez (1997) refere que:

“a integração é uma filosofia ou um princípio de oferta de serviços educativos que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino, de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre os alunos deficientes e não deficientes”. (p.29)

Por sua vez, Madureira e Leite (2003) referem-se à integração escolar como forma de aliar a educação regular e a educação especial, proporcionando apoios apropriados a todas as crianças que enfrentem dificuldades de aprendizagem.

Já Bernardes (2010) sublinha que a integração não é apenas incluir o “diferente” na classe regular, mas uma parte da área que abrange todo o processo educativo.

Em Portugal, a regulamentação de todos os pressupostos ligados à integração só se efetiva, na década de 90, com a prolongação da escolaridade mínima obrigatória para todas as crianças e jovens, com a publicação do Decreto-Lei n.º 35/90, que estabelece a gratuidade da escolaridade obrigatória e o Decreto-Lei n.º 319/91, que determina a integração dos alunos com deficiência, conforme a Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Por sua vez, esta Lei, determina no n.º 2 do art.º 2º, que “é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. (p.3068)

Nos seus princípios organizativos, art.3º - alínea d), entre outros, pode ler-se que “o sistema educativo organiza-se de forma a (...) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pela personalidade e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e cultura”. (p. 3068)

E ainda, tendo em conta os objetivos para o ensino básico, art.7º - alíneas j) e o), determina, “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” e o de “criar condições para o sucesso escolar e educativo de todos os alunos”. (p. 3070)

Segundo Silva (2009) o caminho entre a integração e a inclusão foi longo e envolveu uma série de decisões e medidas levadas a cabo por organizações internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco que tiveram um papel essencial na implementação progressiva de políticas sociais favoráveis à sua concretização. Contudo, o principal impulsionador do movimento da inclusão foi a Declaração de Salamanca (1994) referindo que, não obstante as problemáticas, condições socioeconómicas, crenças, culturas, entre outras que possam ser apresentadas pelas crianças, a escola regular tem o dever de se ajustar.

Segundo Silva (2009) em Portugal, o conceito de inclusão surge em 1997 com o Despacho 105/97, de 1 de julho que, entre outras diretrizes, determinava o papel e as funções dos

professores de apoio educativo, anteriormente denominados de professores de educação especial. Em 2005, reestrutura-se o Despacho supracitado, retomando-se a anterior designação de professores de educação especial, todavia a pretensão de uma escola inclusiva está explanada no Despacho. Posteriormente, o Decreto-Lei 3/2008, de 07 de janeiro, regulamenta os apoios especializados a atribuir aos alunos com necessidades educativas, bem como a criação de condições adequadas à sua aprendizagem, neste sentido, o presente Decreto-Lei refere que, art.º 2º, “As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.” (p.155)

Mais recentemente, a publicação do Decreto-Lei 54/2018 de 06 de julho, em conformidade com as diretrizes da UNESCO, define o compromisso com a educação inclusiva, colocando o aluno no centro de todo o processo educativo ao referir, no seu art.º 1º, que:

“o presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.”
(p. 2919)

Tendo em linha de conta toda esta evolução, e tal como referido anteriormente, o conceito de necessidades educativas especiais também foi sofrendo alterações. Segundo Madureira e Leite (2003) este conceito surge no final dos anos 70, sendo um momento decisivo na maneira como se olha para a criança diferente e os seus problemas. O conceito pretendeu substituir a classificação tipológica tradicional baseada nos critérios médicos, visando salientar as dificuldades de aprendizagem que toda a criança pode revelar durante o seu percurso escolar, não tendo a sua origem propriamente em défices individuais. A utilização deste conceito teve implicações na área da educação, o que proporciona um olhar menos classificativo dos problemas dos alunos e na intervenção da Educação Especial.

Izquierdio (2006) diz-nos que o Relatório Warnock (1978) teve grande influência nas práticas e atitudes educativas implementadas em Inglaterra e trouxe, pela primeira vez, o conceito. O Relatório sugere a mudança do padrão médico pelo educativo, por forma a garantir que todas as crianças possam ter acesso à educação e à sua verdadeira integração

escolar. Também Portugal bebeu dessa influência ao abrir as portas para uma escola e uma educação inclusiva. O Relatório Warnock (1978) altera o conceito de deficiente para o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), de modo a apresentar uma aproximação mais positiva, olhando a criança como um ser holístico e não olhando apenas às suas dificuldades/deficiências.

Através desta visão, o relatório passa a englobar todos os aspetos ligados à aprendizagem e à evolução do jovem/adolescente numa perspetiva mais integradora, passando a Educação Especial a ganhar outras proporções. Estão implícitos, no Relatório, os valores de igualdade, direito, necessidade, participação e inclusão. (Izquierdio, 2006).

Segundo Madureira e Leite (2003), relativamente ao Relatório Warnock, dependente do tipo de problemas apresentados pelas crianças, o apoio da Educação Especial poderá apresentar um carácter permanente ou temporário. Os autores sublinham, ainda, que, nos anos 80, surgiram outras definições de Necessidades Educativas Especiais, tais como:

“Education Act (Londres, 1981) ... uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da educação especial. Entende-se que uma criança tem dificuldades na aprendizagem: se tiver dificuldades significativamente maiores para aprender do que a maioria das crianças da sua idade, ou se tiver uma incapacidade que a impede ou que lhe coloca dificuldades no uso dos meios educativos geralmente oferecidos nas escolas” (p.28)

Madureira e Leite (2003) conceituam a necessidade educativa especial quando uma incapacidade - física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação entre estas - influencia a aprendizagem ao ponto de ser necessário a aplicação de currículos específicos, para que a criança receba uma educação eficaz e adequada. Estas incapacidades podem ir de ligeiras a graves e podem apresentar-se temporárias ou permanentes.

O Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo, Madrid (1989) refere-se ao conceito da seguinte forma:

“Partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, com o objetivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para

além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objetivos da educação.” (p.163)

Para Madureira e Leite (2003) as necessidades educativas especiais são aquelas que apresentam alunos com dificuldades maiores que o normal e que, por isso, necessitam de ajudas específicas adicionais, ou seja, este aluno necessita de um conjunto de apoios e serviços específicos, próprios e bem delineados, tendo em conta as suas características pessoais.

Por sua vez, Jiménez (1993) entende que uma criança necessita de educação especial, quando apresenta uma dificuldade na aprendizagem e que requeira uma intervenção educativa especial.

A Declaração de Salamanca (1994) tem como principal objetivo promover a educação para todos, tendo como objetivo principal a inclusão. Além disso, incita todos os governos a dar uma maior prevalência, que seja através de medidas políticas ou orçamentais, incrementando os seus sistemas educativos por forma a que se incluam todas as crianças, não obstante as suas diferenças ou dificuldades.

Coll et al. (1995) referem que uma criança com NEE pode apresentar, ao longo do seu percurso escolar, dificuldades de aprendizagem que requeiram uma atenção mais exclusiva, sendo necessário recorrer a mais recursos educativos do que o necessário para os seus pares.

Correia (1999) diz-nos também que o conceito de necessidades educativas especiais decorre da evolução de vários conceitos que podem ser de índole social ou educativa e aparece como resposta ao desenvolvimento democrático das sociedades, espelhando os princípios básicos da integração e da igualdade de direitos principalmente no que se refere à não discriminação pela raça, religião, opinião, aptidões intelectuais e físicas, a todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Este autor refere, ainda, que o conceito de necessidades educativas especiais engloba todas as crianças e adolescentes com diferentes formas de aprendizagem e que, por sua vez, não conseguem acompanhar o currículo

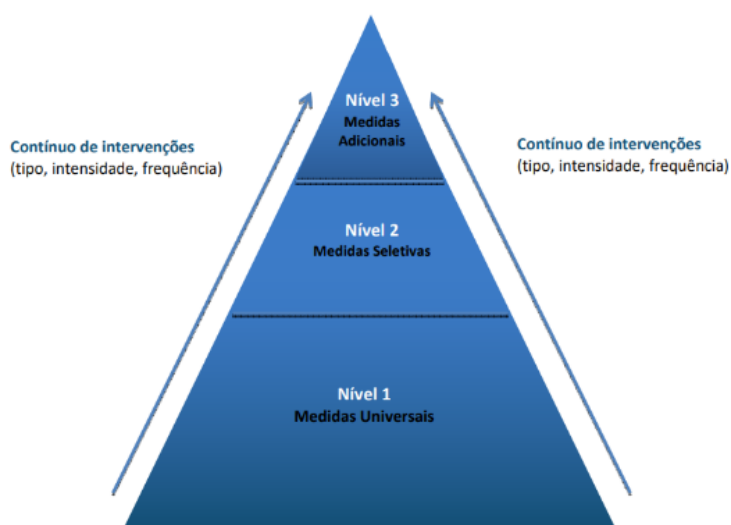
normal, desta forma deverão ajustar-se as medidas de acordo com as dificuldades da criança ou adolescente.

Madureira e Leite (2003) definem necessidades educativas especiais como grupos de alunos que, devido a condições socioculturais e/ou diferenças linguísticas, se apresentam em situação de vulnerabilidade de insucesso escolar. Contudo, melhorar a qualidade do ensino pode reduzir substancialmente esta situação; situações de deficiência grave que, não tendo consequências diretas no processo e na evolução educativa do aluno, necessitam de maiores facilidades de acesso ao currículo escolar e às necessidades educativas especiais, onde se evidenciam as dificuldades de aprendizagem. E, por conseguinte, exigem um apoio específico tendo em conta as particularidades do aluno.

Mais recentemente, a introdução do Decreto-Lei 54/2018 de 06 de junho, destaca-nos que “de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (p.11), reforça a ideia que, apesar de as características individuais de cada criança ou adolescente todos, sem exceção, devem conseguir aceder ao currículo e à aprendizagem. A presente lei estabelece novas medidas de gestão curricular, observáveis na figura 1, com vista ao sucesso educativo de todos os alunos.

Figura 1

Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão

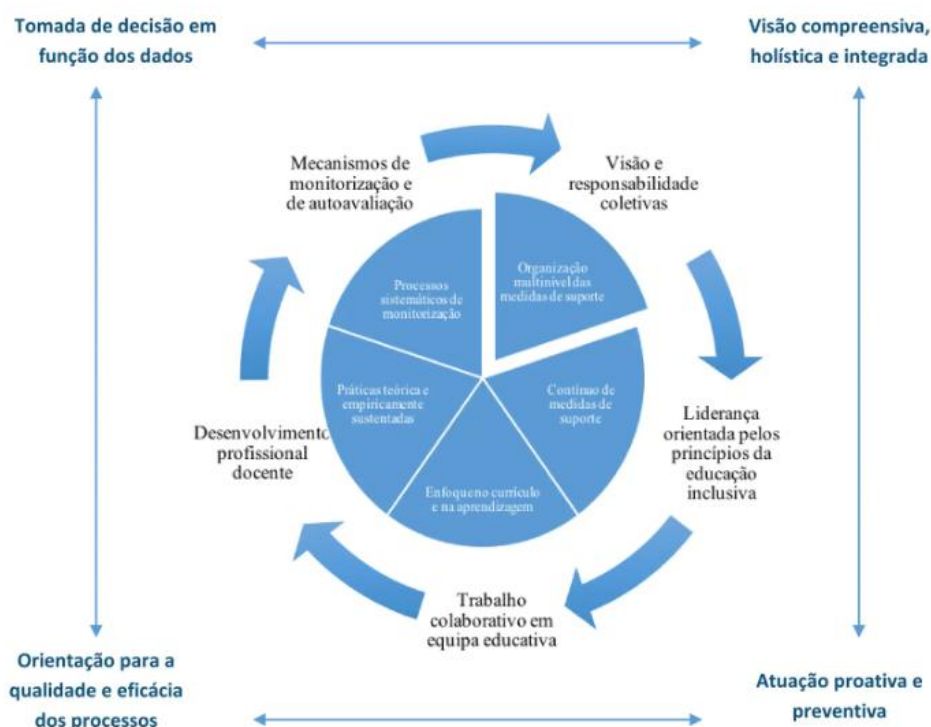


Nota: Fonte: Manual de Apoio à Prática, 2018

Abreu e Grande (2021) mencionam as cinco principais alterações trazidas pelo Decreto-Lei, tendo em linha de conta a visão completa da inclusão, bem como uma perspetiva unificada e ininterrupta do percurso escolar que são: o abandono da rotulação de alunos especialmente no grupo de necessidades educativas especiais; a retirada de legislação específica para alunos com necessidades educativas; a definição de um conjunto de medidas para todos os alunos; o enfoque nas abordagens educacionais e a coordenação, com outros profissionais e serviços sempre que necessário. Assim, através de uma abordagem multinível, é possível “configurar um modelo de ação de todos e para todos”. (Manual de Apoio à Prática, 2018).

Figura 2

Princípios, características e condições da abordagem multinível



Nota: Fonte: Manual de Apoio à Prática, 2018

Costa citado por European Agency, (2018):

“Esta nova lei baseia-se nas necessidades individuais e não no diagnóstico, pelo que não se baseia em referência. (...) É também uma lei que não se baseia em deficiências. Baseia-se nas dificuldades de acesso ao currículo. (...) Portugal tem uma lei sobre inclusão que não é sobre o cognitivo, mas sobre todos os alunos que

não são capazes de aprender – devidos a condições socioeconómicas, devido a comprometimento socioemocional ou emocional de qualquer tipo, ou devido a algo que aconteceu nas suas vidas.” (pp.25-26)

Neste seguimento, Paiva (2024) entende que as necessidades educativas especiais se referem a todas as problemáticas que podem impactar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Essas problemáticas abrangem um conjunto de particularidades face à aprendizagem, que podem ter origem cognitiva, física, emocional, social ou sensorial e, nesses casos, necessitam de suporte adicional, recursos distintos e adaptações no ensino, para que se possa estimular a evolução integral do aluno. Desta forma, o conceito de necessidades educativas especiais inclui todas as crianças e adolescentes que revelem problemas em seguir o currículo escolar padrão. Assim, torna-se essencial socorrer-se de serviços e apoios específicos, em virtude das exigências e das potencialidades do aluno.

Conforme supracitado, presentemente, as necessidades educativas devem abranger todas as crianças numa perspetiva de inclusão. Garantir esse direito torna-se um desafio considerável para todos, mas em especial para os sistemas de ensino.

A adaptação dos sistemas de ensino, tendo em conta a perspetiva da educação inclusiva, carrega novos desafios para a aprendizagem uma vez que, esta nova filosofia, entende que todos os alunos frequentam a escola com a intenção de aprender, independentemente das suas necessidades, problemas ou dificuldades. (Silva, 2009)

Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) apontam como obstáculos à implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva a falta de sensibilização, de formação, de materiais e equipamentos, elevado número de alunos por turma, espaços inapropriados, baixo suporte financeiro e excesso de procedimentos administrativos. Todavia, o maior desafio consiste em providenciar uma oferta apropriada na abordagem pedagógica e terapêutica que seja ajustada a estes alunos em contexto de sala de aula padrão. Os autores referem, ainda, que a maneira mais adequada de lidar com posturas pouco inclusivas, é dotar os professores de formação específica na área, já que estes devem ser o veículo proporcionador de aprendizagens diversificadas e promoverem/desenvolverem relações positivas e espaços agradáveis. Contudo, para tal, é extremamente importante que o docente se sinta confiante e apto.

Segundo os mesmos autores, as escolas enfrentam, igualmente, desafios, pois necessitam de efetuar alterações ao nível organizacional e funcional nos vários níveis educativos, o que pressupõe mudanças na relação entre os vários agentes educativos, na gestão de sala de aula, na coordenação do currículo e no método de ensino aprendizagem. Neste sentido, o trabalho colaborativo entre docentes, famílias e todos os restantes agentes educativos torna-se fundamental para a implementação da escola inclusiva e para a superação dos seus desafios.

Abreu e Grande (2021) apontam, nos resultados do seu estudo, algumas dificuldades à implementação de uma escola inclusiva, sendo que as mais referidas se prendem com a falta de formação; falta de tempo e a falta de recursos humanos.

Pires e Cerdeira (2023) referem que, no contexto da educação inclusiva, o papel do professor é essencial pelo que cabe ao docente a organização e estruturação das suas práticas educativas, em sala de aula, bem como proporcionar e gerir processos dinâmicos de ensino-aprendizagem, por forma a promover o sucesso de todos os alunos. Ainda assim, contata-se que uma grande parte destes profissionais não realizaram qualquer tipo de formação neste âmbito.

Além destes desafios, outros também se perspetivam, nomeadamente ponderar o abandono da sala de aula normal em detrimento da criação de novos espaços de inclusão e colaboração ou a ponderação de novos públicos-alvo, principalmente ao nível da educação de adultos. Propõe-se ir-se mais além e envolver, cada vez mais, os pais, as empresas, as autarquias e as associações, alargar o espaço da escola para o espaço da comunidade. (UNESCO citado por Moreira, 2022)

Segundo Melo e Lopes (2021) citado por DGE (2022) os estudos identificam dificuldades e défices principalmente ao nível socioeconómico, cultural, territorial, nacional ou étnico-racial, de género, de orientação sexual, de “(in)capacidades e deficiências”, entre outras, que se repercutem sobre os percursos e os resultados escolares dos alunos.

Ainda segundo Gonçalves (2023) é suposto que as lideranças escolares estejam capacitadas para, tendo em conta as metas do Projeto Educativo da escola, despertar o interesse de todos no quotidiano da escola. Deste modo, o Projeto Educativo afigura-se como o guia da escola onde se espelham as regras, convicções, propósitos e planos a alcançar. Também o Ministério da Educação tem contribuído com a criação de medidas com vista a suprir as necessidades de todos, melhorando um conjunto de aprendizagens

que se afiguram de qualidade. Assim, o grande desafio prende-se com a capacidade de colocar em prática todos estes pressupostos, tendo em conta não só o aspeto igualitário, mas, principalmente, o aspeto equitativo.

Por último, mas não menos importante, esta filosofia de escola para todos traz grandes desafios com o êxito na sua implementação. Segundo Gonçalves (2023), tendo em conta os princípios da educação democrática, é requerido às escolas, e em especial às lideranças de gestão escolar, a adoção de políticas e métodos pautados pela responsabilidade na busca de uma forma que corresponda às vulnerabilidades e competências de cada um. Deste modo, a escola, visa a remoção de barreiras que o possam impedir.

Através do conceito de necessidade educativas na escola podemos ressaltar a extrema importância de responder à heterogeneidade de capacidades e adversidades dos alunos. Criar uma escola que abrange, de forma inclusiva, todos os alunos requer modificações não só ao nível físico e curricular, mas também ao nível cultural e pedagógico. A verdadeira e legítima inclusão deverá garantir que todos os alunos, tendo em conta as suas especificidades e competências, tenham acesso e oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento iguais, compromisso fundamental para uma educação justa e equitativa.

1.2 - Perturbação do domínio cognitivo conceito e dimensão

Com a evolução das sociedades, não só se alterarão os conceitos de necessidades educativas especiais, como os conceitos associados às várias problemáticas, a visão sobre elas, os seus portadores e quais os comprometimentos na aprendizagem. Tais mudanças só foram possíveis devido a pesquisas e conhecimento sobre as mesmas.

Garghetti et al. (2013) percorrem a história dando uma perspetiva sobre a evolução do conceito referindo que, até à Idade Média, o indivíduo com deficiência não tinha qualquer importância, sendo que as crianças que nasciam com deficiência eram abandonadas para morrer. Na Idade Média, com o aparecimento do Cristianismo, tendo em conta que todos eram filhos de Deus, passou a existir uma abordagem diferente tendo em conta o grupo onde se inseriam, alguns passaram a viver de caridade, outros eram considerados possuídos e outros eram mortos, contudo não há registos de tentativas de providenciar abrigo, proteção, cuidados ou qualificação. Entre os séculos XVI e XVIII a situação altera-se e a deficiência passa a ser vista como um problema médico sendo que o deficiente é considerado um ser improdutivo. São criados hospitais psiquiátricos e asilos

onde estes indivíduos são institucionalizados. A partir do século XIX, pelas mãos do médico Jean Itard, o indivíduo portador de deficiência intelectual passa a ter a possibilidade de receber educação. A partir do século XX dá-se uma grande mudança principalmente na relação entre a sociedade e a pessoa com deficiência.

Também Palha, Andrade, Cotrim et al. (2016) referem que este conceito já passou por denominações como: atraso mental, retardo mental ou deficiência mental. Sabe-se hoje que, a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, é das Perturbações do Neurodesenvolvimento a que se apresenta mais grave, com maior dificuldade no diagnóstico e com um nível de intervenção mais complexo.

Correia (1999) refere-se à Perturbação do Desenvolvimento Intelectual como uma necessidade educativa especial, de carácter permanente, onde se incluem crianças e adolescentes com deficiência mental que, por sua vez, apresentam dificuldades que lhes provocam dificuldades generalizadas na aprendizagem.

Paasche et al. (2010), citado por Silva e Coelho (2014) referem que “o termo deficiência intelectual é usado para descrever crianças cujo nível de funcionamento intelectual e capacidades adaptativas se encontram significativamente abaixo da média em comparação com crianças da mesma idade cronológica”. (p. 170)

Mais recentemente, a DSM-V (2013) considera que a Perturbação do Domínio Cognitivo, uma Perturbação do Neurodesenvolvimento, é caracterizada por défices no desenvolvimento que envolvem dificuldades ao nível do funcionamento pessoal, social, académico ou profissional. Estes défices podem ser muito diversos, desde limitações muito específicas nos domínios da aprendizagem e das funções executivas até danos nas capacidades sociais ou intelectuais. Geralmente, estas perturbações manifestam-se bastante cedo, normalmente no período de desenvolvimento da criança. Esta perturbação apresenta limitações em áreas mentais gerais como o raciocínio, a solução de problemas, o planeamento, o pensamento abstrato, juízo e na aprendizagem académica e pela experiência. O indivíduo apresenta dificuldades na sua independência pessoal e na responsabilidade social repercutidos em um ou em vários pontos da vida quotidiana.

Ainda segundo a DSM-V esta problemática afeta cerca de 1% da população e apresenta variações consoante a idade. A prevalência do nível grave é de 6 por 1000. Além das dificuldades atrás mencionadas, os indivíduos podem apresentar dificuldades em avaliar riscos, autocontrolo no comportamento, dificuldades nas emoções e nas relações

interpessoais, motivação para a escola ou para o trabalho o que pode conduzir a comportamentos desajustados e violentos. A ingenuidade e a crença nos outros são características presentes que podem conduzir a situações de fraude, exploração, vitimização, participação criminosa de forma não intencional, abuso físico e sexual e falsas confissões.

Tendo em linha de conta as características atrás mencionadas pode afirmar-se que este grupo de crianças é extremamente heterogéneo, a problemática manifesta-se de forma diversificada condicionando cada indivíduo de uma forma muito particular. É uma dificuldade de carácter permanente, pode ter um grau de severidade desde o ligeiro ao grave, e que necessita de ajustes tanto ao nível de adaptações do currículo, por parte da escola, como ao nível familiar. Apesar de as dificuldades se apresentarem de forma permanente existe um conjunto de terapêuticas e apoios que podem e devem ser implementadas com estes indivíduos de forma a proporcionar-lhes a melhor qualidade de vida. (Sequeira, 2017)

De forma a potenciar o desenvolvimento afetivo e social destas crianças, assim como provedores dos restantes cuidados necessários, a escola e a família apresentam-se como dois pilares essenciais. Vygotsky (1991) diz-nos que “o aprendizado é uma das principais fontes da criança em idade escolar; e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”. (p.74)

Entender o conceito e a dimensão das perturbações do domínio cognitivo é fulcral para o diagnóstico, tratamento e apoio ajustado. Esta problemática diz respeito a modificações ou insuficiências nas funções mentais, tais como: memória, atenção, linguagem e raciocínio afetando com grande repercussão o dia a dia do indivíduo. As problemáticas podem variar em gravidade e apresentam uma heterogeneidade de causas, por forma a melhorar a sua qualidade de vida e estimular a autonomia, o seu tratamento deve congrega apoio/suporte médico, educativo e terapêutico.

Capítulo II – O Otimismo e a Autoeficácia

2.1 - A teoria e o conceito de otimismo

A palavra otimismo tem a sua origem no latim *optimus* que significa “melhor”. Com frequência entende-se que o otimismo é apenas uma visão positiva dos acontecimentos, contudo, este conceito, extravasa essa ideia ligando-se às áreas da filosofia, da psicologia e do comportamento humano.

O antropólogo Tiger (1979) citado por Costa (2012) refere-se ao otimismo como “uma disposição ou atitude associada a uma expectativa sobre o futuro material ou social que o avaliador olha como socialmente desejável para o seu proveito ou prazer”. (p.43)

O otimismo pode ser interpretado pela visão filosófica, psicológica e da ciência. No que se refere à filosofia, o conceito de otimismo é atribuído a Leibniz tendo criado o conceito em torno da religião Leibniz defendia que Deus tinha criado o “melhor mundo possível”, o filósofo associou o “mal” ao lobo e o “bem” ao cordeiro, o mal está no fato do lobo comer o cordeiro, contudo, caso isso não acontecesse o cordeiro comeria todo o pasto levando-o à morte e, deste modo, deixaria de existir o lobo, o cordeiro e o pasto e esse seria o pior cenário de todos. (Loty & Schang, 2022)

Segundo Santos e Faro (2020) o otimismo é um conceito estudado, pela ciência, através da Psicologia Positivista que, por sua vez, está diretamente ligada ao estudo do modo como os indivíduos se ajustam perante as adversidades. Maia et al. (2017) referem que a Psicologia Positivista nasce entre 1997 e 1998, nos Estados Unidos da América, pelas mãos de Martin Seligman e pretende conhecer as capacidades e qualidades dos indivíduos e os impactos na sua vida e nas sociedades em que vivem. Para Seligman e Csikszentmihalyi (2000) a Psicologia Positivista tem como objetivo entender de que forma se pode potenciar o desenvolvimento psicológico saudável ou, como mencionado por Scorsolini-Comin (2012) “a ciência que investiga o bem-estar” (p.433). A Psicologia Positiva estuda as condições sentimentais e as qualidades positivas tais como: a felicidade, a resiliência, o otimismo e a gratidão investigando os sentimentos, as emoções, as instituições e as atitudes positivas com o objetivo de atingir a felicidade, baseia-se em três princípios básicos: o estudo das emoções positivas; o estudo dos traços positivos e o estudo das instituições positivas, Camaliente e Bocalandro (2017). Esta teoria vai de encontro às premissas da OMS, no preâmbulo da sua constituição, ao referir que “a saúde

é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”. (OMS, 1946)

Assim, o fato de que os lobos comem os cordeiros é um mal; mas se os lobos não existissem, os cordeiros comeriam todo o pasto, o que implicaria sua própria morte, de modo que não existiriam nem lobo, nem cordeiro, nem pasto, o que seria o pior de tudo. O mal é então necessário no melhor dos mundos possíveis.

Seligman (1990) menciona que o otimismo e o pessimismo podem afetar a nossa saúde tanto quanto os fatores físicos, sendo um fator muitas vezes ignorado pelo ser humano. Segundo o autor, o otimista está menos exposto a situações de depressão, cancro ou outras doenças, uma vez que apresenta um melhor sistema imunológico e, por consequência, mais resistente a doenças, melhora o bem-estar físico e mental e aumenta as hipóteses de sucesso. Santos e Faro (2020) apontam que, segundo os estudos, indivíduos otimistas apresentam mais saúde, melhor qualidade de vida e melhores indicadores de saúde física e mental.

Segundo Oliveira (2010) o otimismo é o interesse ou o modo relacionado com uma crença relativamente ao que está por vir, quer material quer social, e que o indivíduo prospeta como proveitoso. O autor refere ainda que o otimismo interfere com o comportamento de uma pessoa e está relacionado com o estilo exploratório, o bom humor, a felicidade, a esperança, a perseverança, o bom nível de realização, a resiliência, a saúde física, a popularidade, entre outros, por sua vez, o pessimismo está intimamente ligado ao oposto destes conceitos. Segundo o mesmo autor o otimismo pode, ainda, ser considerado como uma capacidade mental que perspectiva a convicção no futuro que se deseja e que se entende como bem-sucedido, tendo em consideração um objetivo, uma crença, uma expectativa ou uma atribuição causal. O otimismo não advém apenas da inteligência e da cognição, apresentando também uma grande ligação motivacional e emocional.

Tendo em conta Santos e Faro (2020) o otimismo pretende provar a sua ligação positiva com a forma de se ajustar e o bem-estar, sendo uma inconstante intelectual que indica o grau de positividade com que um indivíduo olha para o seu futuro. Segundo os autores, na base do otimismo encontra-se o modelo de expectativa-valor que nos diz que quanto maior é a importância sobre uma meta, maior será o valor atribuído à mesma bem como a disposição do indivíduo para a atingir e quanto menos dúvidas e maior confiança existir sobre a sua capacidade de atingir essa meta, maior serão os esforços para a alcançar,

mesmo atravessando dificuldades. Deste modo, os otimistas apresentam-se mais confiantes e persistentes mesmo perante dificuldades, apresentam-se mais motivados e com maior disponibilidade para empreender um maior esforço para atingir um resultado.

Para Bastianello e Hutz (2015) foi com os investigadores Scheier e Carve que o otimismo disposicional se desenvolveu, os investigadores desenvolveram a *Life Orientation Test* (LOT) que era composta por expectativas positivas e negativas, esta escala, pelas inúmeras discussões, foi revista pelos investigadores tendo sido criada a *Revised Life Orientation Test* (LOT-R), contudo a polémica em torno do teste ainda persiste.

Ao percorrer os autores encontramos vários tipos de otimismo, contudo, para o nosso estudo, iremos focar-nos apenas no otimismo disposicional e no otimismo académico.

Anastácio (2015) refere-se ao otimismo disposicional como a plena certeza de que, no decorrer da vida do indivíduo irão ocorrer, maioritariamente, eventos positivos. Essa certeza pode abranger convicções na capacidade de o indivíduo ir de encontro a propósitos almejados ou em se separar dos não almejados, tendo em conta que o otimismo disposicional é norteado pelas expectativas, perante um desafio, os otimistas tendem a atuar com segurança e persistência. (Bastianello & Hutz, 2015)

Antunes (2017) faz uma associação, entre outros conceitos, do otimismo e da autoeficácia. A autora refere-se ao otimismo disposicional como uma esperança geral de que, futuramente, a vida do indivíduo será pautada de resultados positivos, por sua vez, estes, apresentam ideias mais moldáveis relativamente a situações vindouras, acreditando na possibilidade de alcançar mais resultados positivos do que negativos. Estes indivíduos tendem a perspetivar as dificuldades como desafios concentrando-se nas formas de as solucionar.

Neves e Paixão (2016) referem-se ao otimismo disposicional como a esperança positiva no que está por vir, isto é, visualizar as possibilidades, para lá das habilidades e aspirações, espelhando as ideias relativamente à probabilidade de gestão nas escolas.

Hoy et al. (2007) desenvolveram e testaram o conceito de otimismo académico, o objetivo era o de testar o conceito ao nível pessoal e verificar indícios importantes do sentido do otimismo académico dos docentes, por sua vez, este, refere-se às ideias dos docentes sobre o ensino e gestão, o compromisso com a profissão, a confiança nos pais e nos alunos na cooperação com o processo de ensino/aprendizagem e as competências pessoais para ultrapassar as adversidades e enfrentar o insucesso com resiliência e perseverança. Os

elementos elencados anteriormente são, na perspectiva dos autores, constituintes fundamentais na concepção do otimismo acadêmico do professor gerando profissionais dedicados, envolvidos, ativos, persistentes e responsáveis. Desta forma, para os autores, o otimismo acadêmico poderá ser uma qualidade significativa uma vez que, a confiança, a eficácia e o entusiasmo profissional têm sentidos semelhantes ao nível de cada docente.

No que se refere ao otimismo acadêmico, Antunes (2017) diz-nos que, segundo as suas pesquisas, quanto maior o sentimento que as escolas ou organizações em que trabalham são otimistas, mais positivos e eficazes são os professores, no decorrer do processo de ensino aprendizagem, gerando uma sensação de autoeficácia coletiva. Neste sentido, num ambiente escolar otimista, todos os envolvidos são convictos que existe cuidados com o sucesso dos alunos.

Neves e Paixão (2016) referem que as áreas atrás mencionadas são três vertentes do otimismo acadêmico e, por sua vez, são características comuns das escolas que apresentam princípios e comportamentos comuns a um conjunto de docentes que indicam um otimismo global entre docentes e discentes e que, estes, têm potencial e irão conseguir alcançar o sucesso acadêmico. Ainda segundo os mesmo autores, as três componentes do otimismo acadêmico - ênfase acadêmica, eficácia coletiva e a confiança nos pais e alunos - detêm uma ligação recíproca e atuam de maneira interligada. A confiança que os professores colocam nos pais e nos alunos proporcionam um sentido de eficácia coletiva, levando os professores a compreenderem que são mais capazes de lidar com os desafios e, desta forma, apresentando-se mais recetivos a tornarem-se mais vulneráveis e confiarem nos seus alunos. Desta forma, quando existe confiança por parte dos professores para com os pais e alunos, ocorrem desempenhos mais elevados sem receio de interferências. Ao mesmo tempo, ao aumentar os padrões de desempenho, os professores, fortalecem a sua confiança ao evidenciar resultados académicos mais positivos nos alunos. Por fim, a eficácia coletiva, faz com que o desempenho académico aumente, uma vez que o corpo docente acredita que pode planear e implementar estratégias com vista à melhoria das competências dos alunos que por sua vez irão realçar o desempenho académico. Assim, desenvolvendo melhorias significativas nas aprendizagens dos alunos a eficácia coletiva também é reforçada. Para os autores, o otimismo académico pode ser definido pela partilha de princípios entre o grupo de docente da importância dos resultados académicos, da capacidade que o grupo de docente tem para ajudar os alunos e da convicção que alunos e pais são confiáveis ao ponto de

trabalharem em conjunto com os docentes no sentido de superar os desafios. Estas têm características relacionam-se, entre si, de forma transacional, o que proporciona ambientes positivos de aprendizagem que se podem descrever como uma cultura de otimismo académico. Assim, o otimismo académico deve ser entendido como algo moldável e que pode ser aprendido e desenvolvido nos vários agentes educativos. Apesar de o otimismo académico abranger emoções positivas e negativas inclui também “uma dimensão cognitiva (eficácia coletiva), uma afetiva (confiança nos pais e alunos) e uma comportamental (ênfase académica).” (p. 252)

Através da literatura podemos observar que o otimismo apresenta marcadas consequências quer na vida pessoal quer na vida coletiva das pessoas. O otimismo tem implicações na forma como os seres humanos encaram as adversidades, entendem vivências e concebem o bem-estar. O otimismo, na perspetiva de esperança em chegar a metas positivas e crer nas suas competências para ultrapassar desafios, não é meramente natural, ele pode ser desenvolvido ao longo da vida.

Pelos estudos, podemos verificar que o otimismo está diretamente relacionado com uma panóplia de benefícios, entre eles a melhoria na saúde mental e física, mais resistência perante as dificuldades e uma melhoria nas relações entre pessoas. O otimismo saudável não ignora problemas ou é imensamente inocente, mas é um comportamento ajustado que associa crença com realidade, de maneira que se conserve o ânimo e encarem os problemas de maneira positiva.

Desta forma, compreender o otimismo torna-se extremamente importante para que se fomente o desenvolvimento individual e o bem-estar em geral, com ênfase no desempenho de comportamentos positivos e na edificação de uma vida ampla e intensa.

2.2 – A influência do otimismo dos professores no envolvimento dos alunos com perturbações do domínio cognitivo

Conseguimos perceber, através da revisão da literatura sobre o otimismo, que quanto mais otimista é um indivíduo, mais crenças e capacidades terá para ultrapassar os desafios e acreditar que o futuro lhe trará resultados positivos.

Mas será que esta visão se aplica a professores que tenham nas suas turmas alunos com necessidades educativas? Estudos correlacionais entre o otimismo e a área da

inclusão/necessidades educativas ainda são muito poucos, contudo, através dos estudos, vamos tentar comprovar qual o impacto de professores otimistas na vida dos alunos.

Marcos (2006) citado por Costa (2012) “Os otimistas transformam os seus anseios em desafios e confiam na sua capacidade para superar as barreiras que se interpõem no seu caminho”. (p. 103)

Rosenthal e Jacobson (1968) salientam que numa época em que raramente o comportamento do professor estava relacionado ao fracasso dos alunos, referem que a reação, julgamento, ideia, crença, análise do professor perante as crianças mais pobres poderá estar interligada com o insucesso destes alunos. Estudos realizados nesta época revelam que as diferentes expectativas dos professores e o modelo acentuam as divergências na performance e aspirações dos alunos. Outros estudos apontam, ainda, para resultados positivos quando os professores recebem informações positivas por parte das direções ou não recebem informação sobre o percurso escolar dos alunos, levando-os a não criarem expectativas ou a criarem expectativas positivas sobre os mesmos.

Oliveira (2010) refere-se à importância do otimismo, para um indivíduo, na saúde física, psíquica e no seu sucesso profissional “pense-se, por exemplo, a nível pedagógico, nas vantagens de ter um professor otimista ou nos malefícios de um professor pessimista”, (p.71). Contudo, talvez a classe docente seja a que apresenta uma transformação mais morosa e difícil de despoletar, esta situação ocorre por várias razões, no entanto, são necessárias, na escola atual transformações, uma vez que tanto para alunos como para professores, a escola portuguesa é um local de tormento, enquanto para os professores é motivo de stress e frustrações para os alunos é “uma seca”, os professores apresentam-se exaustos devido ao desgaste físico e emocional, remunerações inadequadas, falta de formação continua adequada, despersonalização e ausência de sucesso na profissão por sua vez, aos alunos, a escola torna-se um local de extrema exigência sem lhes ser dado motivos para se envolverem nas atividades. (Neto et al.,1999)

Pajares (2001) citado por Costa (2012) ao estabelecer comparações, num conjunto de adolescentes, em conceitos como o otimismo, aplicando várias teorias de motivação, concluiu que quanto maior a positividade maior o benefício na motivação e no sucesso académico. Todavia, em primeiro lugar, especialmente da parte do docente, é indispensável a vontade interna para dar início a um novo período onde se fomente a

positividade e o sucesso diários em detrimento do pessimismo sentido na atualidade. (Neto et al.,1999)

Segundo Ribeiro (2007), “o grande desafio que uma visão otimista nos coloca é o de transmitir às crianças uma mensagem de alegria, esperança, confiança em si próprias e no futuro, sem escamotear que as dificuldades e preocupações fazem parte da vida!”. (p.57)

Carradinha (2014) refere que a maneira como percebemos a nossa vida e o que esperamos dela é o que mais nos leva a agir, pensar e ser. Dado que as crianças passam muito tempo na escola, os professores acabam por ser os seus modelos de referência e elas acabam por refletir esse modelo, então é necessário fazê-lo de forma positiva. Tendo isto em mente, ser otimista trará vantagens na capacidade de encarar e solucionar problemas diários quer com colegas quer com alunos e familiares.

Segundo a literatura, professores mais otimistas apresentam alunos mais motivados e que a sua atuação pedagógica está intrinsecamente relacionada com a preparação e os métodos de ensino. Assim, docentes com maiores crenças positivas na sua ação e na ação dos seus alunos apresentam melhores resultados profissionais e escolares/académicos. (Andretta et al., 2014; Feldman & Kubota, 2015)

Num estudo realizado por Riser et al. (2016), professores do 1º ciclo utilizaram táticas com base no suporte emocional, no controlo ativo da aula e na ativação cognitiva dos estudantes levando os alunos a usar estratégias metacognitivas na aprendizagem para estimular a motivação e adquirir o conhecimento, especialmente em alunos com menos motivação intrínseca.

Para Mantoan (2003) ao ensinar um turma completa, entende-se que os alunos já adquiriram algum conhecimento, contudo é essencial que o docente mantenha expectativas positivas referentes às capacidades de aprendizagem e progressão dos seus alunos e que, mesmo perante os desafios, não desista na busca de meios que os possam ajudar a superar as dificuldades. O êxito da aprendizagem passa pela exploração das capacidades individuais de cada um, ou seja, as necessidades e restrições são identificadas, mas não limitam o processo de aprendizagem.

Avramidis e Norwich (2002) relatam que, em estudos feitos no Canadá, a crença dos professores em relação à inclusão apresenta um grande impacto no processo de ensino-aprendizagem. Professores que assumem a responsabilidade de ensinar todos os alunos revelam-se mais confiantes na seu modelo de ensino e nas suas competências de gestão.

O estudo realizado por Medlin e Faulk (2011) demonstra, em relação ao contexto educativo, que a interação interfere de forma positiva e considerável com o otimismo e que este, por seu turno, interfere na concepção dos alunos relativamente ao seu desempenho.

Tendo em conta as pesquisas de Santos (2015) professores otimistas podem representar uma grande mudança, conduzindo os alunos para que alcancem resultados positivos. Geralmente, estes professores proporcionam ambientes educativos favoráveis à aprendizagem de todos, estabelecendo metas para si e para os seus alunos, prevendo, desta forma, metas positivas. Professores otimistas acreditam positivamente nas suas capacidades e nas capacidades dos seus alunos e respetivas famílias.

Estas ideias vêm de encontro às premissas do Decreto-Lei 54/2018, no seu art.º 3º, alínea a) refere que a “educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo”. (p.2920)

Neto et al. (1999) citado por Costa (2012) afirmam que o professor otimista é “por definição, uma pessoa que se movimenta, que arrisca, que mergulha profundamente na vida em direção a voos que ela própria definiu.” (p.59)

As pesquisas realizadas por Santos e Santos (2022), demonstram que para além dos fatores individuais também os sociais, familiares e até a escola podem influenciar o envolvimento dos alunos no contexto educativo podendo interferir, em maior ou menos escala, com o sucesso académico. Além dos fatores elencados anteriormente também o apoio dos professores se torna um fator extremamente importante pois alunos que recebem um apoio mais próximo por parte dos seus professores, implementam metas mais específicas com o foco no seu desenvolvimento. Outro fator importante no envolvimento dos alunos é a relação entre os pares dado que, uma boa relação com os pares, facilita a socialização levando a um maior entrosamento.

Tendo em linha de conta a literatura apresentada sobre o otimismo, as suas vantagens e os fatores de envolvimento dos alunos, podemos depreender que também para os alunos com necessidades educativas, mais especificamente com perturbações do domínio cognitivo, que em muitos casos se sentem marginalizados, minorizados e excluídos pois não conseguem alcançar os mesmos resultados que os seus pares, o professor otimista trará vantagens significativas e importantes no seu envolvimento e desenvolvimento. Por conseguinte, o otimismo dos professores será uma influência extremamente positiva,

motivadora, inspiradora e inclusiva sobre eles demonstrando, deste modo, a sua importância.

2.3 - A teoria e o conceito de autoeficácia

Composta por dois elementos, “auto” e “eficácia”, a palavra autoeficácia tem origem latina, “auto” deriva do grego *autos* que significa “a si mesmo” ou “por si próprio” e “eficácia” deriva do latim *efficacia* que diz respeito à habilidade de produzir um resultado desejado, à competência ou efeito desse resultado.

Deste modo, podemos entender a autoeficácia como a habilidade de um sujeito ser competente por si próprio, em outras palavras, de crer que é competente para executar certas funções ou atingir determinadas metas.

O conceito de Autoeficácia está associado à Teoria Social Cognitiva de Bandura que, por sua vez, afirma que as pessoas se envolvem nas atividades na medida em que se sentem competentes para a sua realização. Segundo Azevedo (1997) a Teoria Cognitiva Social teve influências nos trabalhos de Miller e Dollard (1941), com estudos focados nos processos de imitação e observação; nos estudos de Tolman (1932), sobre o comportamentismo intencional; nos estudos de Rotter (1954), sobre a teoria da aprendizagem social e nos estudos de White (1959), sobre a teoria da efectância. Esta teoria é definida como uma fonte de energia, interna e pessoal, que leva a criança a tomar certas atitudes e exerce uma função significativa no progresso da criança. (Azevedo, 1993)

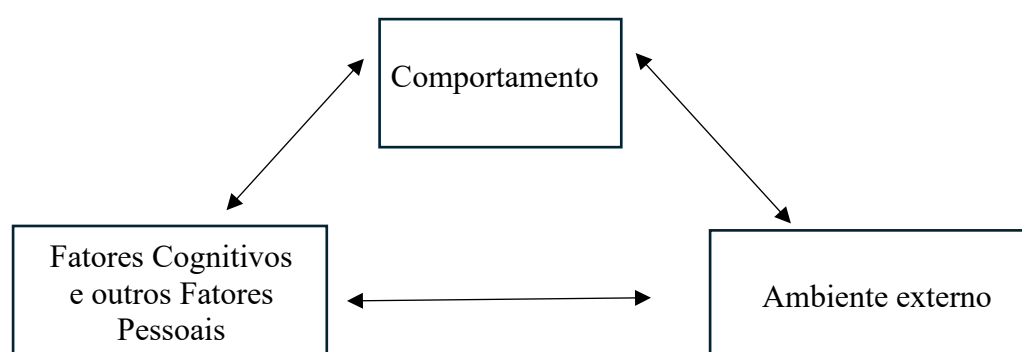
Segundo Azevedo (1997) e Oliveira et al. (2018) a autoeficácia estava ligada à Teoria da Aprendizagem Social, também defendida pelos neobehavioristas. Posteriormente, Bandura, renomeou-a de Teoria Social Cognitiva.

A teoria apresenta um esquema que explica o funcionamento humano tendo em conta os comportamentos, fatores pessoais e ambientais que se relacionam e se influenciam entre si, estabelecendo um modelo de determinismo recíproco/triádico. Através deste modelo compreende-se que o funcionamento humano é definido por vários aspetos assim, a construção da autoeficácia, é o principal meio da ótica de gestão das suas ações. Esta relação, embora bidirecional, não dispõe de forças proporcionais, ou seja, uma pode exercer mais força do que outra. (Oliveira et al., 2018)

Tendo em conta Jesus (2016), segundo a TSC, a simbolização, a antecipação, a aprendizagem vicariante, a autorregulação e a autorreflexão são as competências essenciais que espelham o ser humano, atribuindo, aos indivíduos, a capacidade de controlo dos seus pensamentos, emoções e comportamentos, proporcionando-lhes atuar segundo uma intenção, realizar escolhas e determinar rumos de vida.

Figura 3

Representação do determinismo recíproco/triádico, Bandura, 1986



Nota: Fonte: Jesus, 2016

Ao longo do tempo, o conceito de autoeficácia, foi sofrendo alterações, Oliveira et al. (2018) apresentam duas definições do conceito, consoante a evolução das pesquisas no meio académico. Em 1977 definia-se como “uma expectativa de eficácia é a convicção de que alguém pode executar com sucesso o comportamento requerido para produzir resultados” (p.139); em 1997, Bandura definiu como “perceção de autoeficácia se refere às crenças de alguém em suas capacidades de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (p.140), sendo este último o conceito utilizado atualmente. Deste modo, a autoeficácia não deve entendida como algo inerte que indivíduos possuem, mas sim como processo que os indivíduos desenvolvem. (Cervone, 2000)

Schunk (1991) afirma que a autoeficácia se refere à ideia sobre aquilo que se é capaz de fazer não sendo o mesmo que saber o que fazer.

O conceito é definido por Bandura (1982) citado por Azevedo (1997) como:

“o juízo pessoal acerca das próprias capacidades para executar as atividades requeridas para atingir determinado nível de desempenho ou, de uma forma mais

breve, como uma crença naquilo de que se é capaz de fazer. A autoeficácia distingue-se do conceito de expectativa de resultados.” (p.9)

Deste modo, a autoeficácia, diz respeito ao entendimento que o indivíduo tem sobre a sua habilidade de efetuar tarefas e a expectativa de resultados refere-se à convicção prévia sobre o resultado dessas tarefas. A autoeficácia intervém com o desperdício de esforço, a resistência e a aquisição de conhecimento. Pese embora os conceitos de autoeficácia e expectativa de resultados sejam diferentes, por norma, aparecem interligados. (Azevedo, 1997)

Bandura define alguns fatores que podem influenciar e determinar a autoeficácia, tais como: “experiência atuante no desempenho anterior da tarefa e na consecução de objetivos” (p.10), ou seja, os sucessos ou insucessos de determinada tarefa ampliam ou reduzem o sentido de eficácia, este é o fator fundamental no julgamento da autoeficácia, “experiência vicariante” (p.10), os exemplos de sucessos de indivíduos semelhantes contribuem para determinar o seu modelo de autoeficácia, “persuasão verbal ou crença induzida na capacidade de desempenho” (p.10), referências confiáveis de indivíduos sobre as suas próprias habilidades aumentam, de modo direto, o conhecimento alcançado e, por fim, “sintomas fisiológicos” (p.10), stress, cansaço ou entusiasmo geram referências sobre as habilidades pessoais, embora estas não atuem diretamente na autoeficácia devendo ser examinadas por meio de métodos diferentes, é necessário ter em atenção a capacidade, o esforço, a dificuldade da atividade, a ajuda do professor e o modelo de êxito e insucessos. (Azevedo, 1997)

Tendo em conta Oliveira et al. (2018) Bandura pretendia demonstrar que a motivação e a ação podem ser afetadas por meio do impacto nos objetivos e nas metas que os indivíduos têm em si. Os indivíduos definem que desafios defrontarão, que quantidade de esforço gastarão no cumprimento dessa meta e a que quantidade de tempo empregarão face às adversidades considerando as suas convicções de autoeficácia.

Jesus (2016) refere que a TSC destaca uma estratégia centrada no *self*, a TSC prediz que os sujeitos efetuam uma determinada influência sobre os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, ela espelha a intencionalidade com que os sujeitos fazem as coisas acontecerem através das suas preferências e atitudes tendo a capacidade de se envolver, de forma dinâmica, no seu progresso, adequação e aperfeiçoamento contínuo, neste

sentido, as crenças de autoeficácia adquirem especial importância na medida em que elas são as impulsionadoras dos comportamentos humanos.

Vários autores estabelecem ligações da autoeficácia com outros construtos. Neves e Faria (2009) identificam as semelhanças entre autoconceito e autoeficácia. As autoras definem autoconceito como a “percepção ou representação que o sujeito tem sobre si próprio” (p.208), e utilizam a definição de Bandura (1977) para definir a autoeficácia, por sua vez, o conceito de autoeficácia está intimamente ligado ao conceito de competência pessoal dado que é esse conhecimento que permite aos indivíduos prever a chance de realizar determinada tarefa com êxito e atingirem os resultados pretendidos. Filisetti et al. (2023) estabelecem a relação entre autoeficácia e autocompaixão referindo que ambos os conceitos têm levantado interesses pelas repercussões causadas nas áreas do funcionamento humano e da saúde mental, os construtos relacionam-se de forma negativa com a evolução de psicopatologias e de forma positiva em várias áreas da saúde mental e bem-estar, a compreensão das suas inter-relações é importante para a prevenção e incremento da saúde. Nunes e Faro (2021) estabelecem a ligação entre autoeficácia, autoestima e autoconceito na depressão de adolescentes concluindo que os três conceitos representam um composto de ideias sobre si próprio que se relacionam entre si e que estão em constante progresso. Os autores referem que, crenças de autoeficácia, autoconceito e autoestima acima da média ligam-se a desempenhos mais ajustados influenciando uma melhor harmonia psicológica face aos desafios da adolescência e que o contrário também é observável.

Azevedo (1997) menciona que “a exploração da Teoria Cognitiva Social no domínio da educação tem-se revelado de grande utilidade” (p.2). Deste modo, conhecer o conceito de autoeficácia é ter o entendimento da forma como as nossas ideias pessoais afetam a nossa conduta e a nossa performance. A autoeficácia é um elemento fundamental para o sucesso, motivação e resiliência pois ela diz respeito à convicção que um ser humano tem para empreender determinadas atividades e atingir metas positivas. Quanto maior o sentido de autoeficácia de um indivíduo maior a sua capacidade, motivação e resiliência para encarar as adversidades, por sua vez, quanto menor o sentido de autoeficácia mais suscetível ao abandono e ao insucesso está um indivíduo. Conhecer, entender e fortificar a autoeficácia é, por conseguinte, fundamental para proporcionar o bem-estar, o crescimento pessoal e o sucesso académico e profissional.

2.4 - A importância da autoeficácia do professor na inclusão de alunos com perturbações do domínio cognitivo

Após compreender o conceito de autoeficácia, consegue-se perceber que quanto maior o sentido de autoeficácia maior a capacidade de um indivíduo para enfrentar desafios e solucionar problemas. Um indivíduo com um maior sentido de autoeficácia tem maior convicção sobre as suas capacidade em atingir metas positivas.

Com o aparecimento da escola inclusiva surgem as turmas heterogêneas e a inclusão de alunos com problemáticas ao nível intelectual, físico, auditivo e/ou multideficiência. Este fator apresenta grandes desafios para o professor particularmente para a sua autoeficácia, Bzuneck (2017). Então, em que medida poderá, a autoeficácia docente, influenciar a inclusão de alunos com perturbações do domínio cognitivo?

Jesus (2016) diz-nos que foram Gibson e Dembo (1984) os primeiros investigadores a estabelecer a ligação entre autoeficácia docente, criada por Rotter (1966) e a teoria da autoeficácia de Bandura, os autores pretendem estabelecer a relação entre o locus de controlo interno e externo, explicados na teoria de Rotter com as expectativas de autoeficácia e resultado de Bandura. A partir destes estudos a autoeficácia foi entendida, durante um vasto período, como a conjugação entre a eficácia docente pessoal (convicção do docente na próprias capacidades para conduzir os alunos à aprendizagem), e a eficácia docente geral (ideia de que as habilidades de qualquer docente em geral estão limitadas, devido a fatores externos, para estimular mudanças nos seus alunos), contudo, enquanto que o princípio da eficácia docente pessoal encontrava consenso na teoria de autoeficácia de Bandura, o conceito de autoeficácia docente geral levantou algumas questões aos investigadores o que levou Bandura a clarificar o conceito em 1997 referindo que a autoeficácia percebida (convicção sobre a competência de executar certas tarefas), e locus de controlo (convicção sobre como as ações influenciam os resultados) não são o mesmo, pois um sujeito pode crer que o resultado de uma tarefa é provocado pela sua ação e apresentar-se pouco confiante de que é capaz de realizar essa ação.

Allinder (1994) diz-nos que a noção de eficácia do professor compreende dois aspetos distintos, a eficácia geral no ensino e a eficácia pessoal no ensino, a primeira refere-se às crenças dos professores de que o ensino pode influenciar a aprendizagem dos alunos, a segunda refere-se às crenças dos professores na sua capacidade de influenciar a aprendizagem dos seus alunos. O autor refere ainda que, o uso e a relação destas variáveis

ligadas aos alunos, são fortemente motivacionais para alunos com necessidades especiais maximizando o desempenho dos mesmos.

Bzuneck (2017) refere-se à autoeficácia docente como a ideia que os professores possuem de que podem ter sucesso na sua prática pedagógica até em turmas heterogêneas. Segundo o autor são vários os estudos que comprovam que professores que têm índices de autoeficácia bem desenvolvidos, consideram que todos os alunos podem aprender. Por seu turno, estes professores tornam-se mais envolvidos e motivados para o ensino, são mais persistentes e mais resilientes. Os estudos provam também que professores com um maior sentido de autoeficácia desenvolvem nas escolas um maior sentido de autoeficácia coletiva.

Bandura, citado por Bzuneck (2017) refere que “a crença nas próprias capacidades para atingir resultados desejados, é poderoso fator de influência sobre a motivação para agir, para o estabelecimento de metas, a aplicação de esforço e persistência diante de dificuldades e até de fracassos” (p. 700). O que se verifica, também, no caso dos professores.

A autoeficácia docente encontra-se repercutida nos seguintes resultados: implementação elevada de metas para os alunos; planificação, estruturação e organização de tarefas tendo por base a aprendizagem dos alunos; comprometimento e satisfação na escola; níveis de burnout baixos; administração da turma eficiente; motivação para implementar prática diferenciadoras; promoção da autonomia dos alunos; capacidade para enfrentar episódios desafiadores na escola e os alunos apresentam um bom estímulo e desempenho escolar. (Bzuneck, 2017)

Tendo em conta as suas pesquisas, o autor acima mencionado, refere ainda que existem evidências que os docentes olham para a educação inclusiva como uma meta elevada tendo em conta a sua competência e atuação, estes professores tendem a isolar e a excluir alunos com necessidades educativas e este comportamento agrava-se em casos de multideficiência. (Bzuneck, 2017)

Segundo Dias (2017) a investigação realizada nesta área direciona-se para a relação da autoeficácia com os comportamentos de sala de aula, investimentos dos docentes no ensino, objetivos, níveis de aspiração e a vontade de motivação dos alunos a par da sua própria motivação e bem-estar pessoal, a investigação destas relações direcionou-se, também, para a área da educação inclusiva, estudos realizados na Austrália, Hong Kong,

Índia, Canadá, Finlândia, China, África do Sul, Estados Unidos e Portugal referem que professores do sexo masculino apresentam indícios de autoeficácia mais elevados mas que tendem a diminuir com a idade, foi também possível observar maiores indícios de autoeficácia em professores especializados na área da educação especial. O estudo realizado por Dias (2017), em Portugal, destaca a importância da formação na área da educação inclusiva para a promoção de um maior sentido de autoeficácia docente, todavia docentes sem formação específica apresentaram níveis altos de autoeficácia, contudo, esses índices, podem indicar meros desejos e não corresponder à realidade.

Segundo Nina et al. (2022) as suas investigações referem que o facto de os professores apresentarem uma autoconfiança desenvolvida faz com que se sintam mais seguros perante cenários de inclusão, uma vez que são eles os detentores do papel fundamental de “identificação, acompanhamento dos alunos e criação de sentimentos de pertença e incentivos à participação e motivação de todos” (p.2). Ainda segundo os mesmos autores, professores com altos níveis de autoeficácia são mais esforçados na organização, planeamento e na leccionação das suas alunas além de terem uma maior disponibilidade para o recurso a estratégias de ensino diversificadas por forma a apoiar os seus alunos com necessidades educativas.

Nozi e Vitaliano (2022) analisaram os níveis de autoeficácia de 20 professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas e concluíram que dominar os alicerces teóricos e práticos da inclusão é fundamental para o crescimento das ideias de autoconfiança dos professores e, por sua vez, essas ideias sólidas convertem-se em docentes confiantes, motivados e que, provavelmente, assumem práticas pedagógicas mais ajustadas e inclusivas.

Para Martins (2018) o professor que investe na inclusão de um aluno e obtém resultados positivos aumenta a sua autoeficácia ao evidenciar que possui as capacidades essenciais para a tarefa, deste modo, é provável que, futuramente, venha a enfrentar situações semelhantes com melhores crenças de autoeficácia, contudo, se seus resultados forem inversos o docente irá acreditar que não possui as capacidades necessárias para a realização dessa tarefa prejudicando a sua motivação e desempenho. O baixo sentido de autoeficácia pode dificultar a inclusão uma vez que irá prejudicar a visão sobre o aluno percecionando que as dificuldades são maiores do que a realidade o que poderá levar o docente a um estado de stress, ansiedade, dificuldade de análise e de resolução de problemas por sua vez, estas podem levar a que o professor deixe de promover a inclusão

do aluno de forma adequada fazendo com que o alunos se sinta descontextualizado despoletando resultados negativos na motivação para o estudo.

Martins e Chacon (2019) referem que a autoeficácia docente está diretamente relacionada com a motivação docente que influencia o desempenho das suas funções, condição válida, também, para situações de inclusão nomeadamente alunos com deficiência, perturbações do domínio cognitivo ou superdotados.

Tendo em conta os estudos efetuados, na inclusão de alunos com perturbações do domínio cognitivo, o docente representa a função primordial atuando de modo direto na qualidade do ensino e na ambientação ao meio escolar. Docentes que apresentam crenças nas suas capacidades de ensinar e enfrentar dificuldades dentro da sala de aula apresentam-se mais resilientes, inovadores e dinâmicos na procura de práticas inclusivas. Essa crença é transmissível para o ambiente de aprendizagem tornando-o mais agradável e equitativo em que as respostas aos alunos com necessidades educativas são realizadas de forma individualizada.

Para além disso, docentes com maior sentido de autoeficácia também apresentam um maior envolvimento na formação continua com a intenção de procurar respostas pedagógicas diferenciadoras fundamentais para encarar os desafios das turmas heterogéneas. Desta forma, a autoeficácia, é um contributo extremamente importante para a inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento cognitivo levando-os a atingir o sucesso escolar e potenciando o seu desenvolvimento.

2.5 - O Otimismo e a Autoeficácia no contexto educativo

A escola enfrenta, atualmente, grandes mudanças, dado que o número crescente de alunos com Necessidades Educativas é uma realidade cada vez mais presente. Neste sentido, é cada vez mais importante a ação do professor e, para tal, é necessário que este esteja disposto a implementar estratégias que sejam verdadeiramente inclusivas. Por conseguinte, é fundamental que o professor apresente um conjunto de fatores motivacionais e estratégicos que promovam a aprendizagem.

O otimismo e a autoeficácia são dois conceitos psicológicos, abstratos, mas que podem desempenhar um papel fundamental e significativo no contexto escolar. Os conceitos estão intimamente ligados e relacionam-se diretamente com o sucesso educativo dos alunos.

Em ambiente escolar, já existem vários estudos que comprovam a presença de uma característica de grupo apresentada em várias escolas dos Estados Unidos e Taiwan, o otimismo acadêmico que, por sua vez, interliga as áreas da eficácia coletiva, confiança nos pais e alunos e ênfase acadêmica. (Neves & Paixão, 2016)

Estudos revelam que, em Portugal, a escola transparece um ambiente de sofrimento para a maior parte dos alunos e professores é considerada um local de *stress* e frustração. A pressão dos horários, as turmas com número elevado de alunos, prolongamentos, cumprimento do currículo, entre outras, agrava ainda mais os problemas. (Carradinha, 2014)

Autores como Cury (2006) e Marujo (1999 e 2004) citados por Carradinha (2014) são unânimes em afirmar que atitudes mais otimistas, emocionais, e que se apresentem mais felizes, apresentam maiores expectativas nos seus alunos e apresentam possibilidade de aumentar a qualidade pedagógica e relacional.

Carradinha (2014) conclui no seu estudo que a escola tradicional não desenvolve uma educação para o otimismo e que pais e professores sentem cada vez mais a necessidade de mudança, visto que a sociedade atual também se modificou.

Também Neves e Paixão (2016) concluem no seu estudo que, também no contexto educativo de Portugal, à semelhança dos estudos feitos nos Estados Unidos e em Taiwan, o otimismo acadêmico, é uma característica subjacente manifestado através da interligação da eficácia coletiva, confiança nos pais e alunos e ênfase acadêmica.

Vasconcelos (2020) diz-nos que a resiliência e o otimismo são dois fatores que estão intimamente ligados. Refere ainda que os indivíduos mais resilientes apresentam maiores níveis de otimismo, tomada de decisões, compromissos, motivação para tarefas e criação de objetivos concretos. Desta forma, escolas com perspetivas positivas sobre os seus alunos são favoráveis ao otimismo.

Podemos afirmar que o ambiente escolar afeta a motivação, especialmente através da perceção da autoeficácia e da observação de modelos. Esta teoria defende que as noções de autoeficácia têm um papel importante na motivação, no desempenho, no gasto de esforço, na persistência e na aprendizagem.

Azevedo (1997) refere a aplicabilidade da autoeficácia no ensino apresentando a diferença entre a eficácia pessoal e a eficácia de ensino, a primeira foca-se nas crenças das habilidades para realizar ações a segunda foca-se nas crenças quanto aos frutos dessas

ações. Fatores como: oportunidade de acesso, definição de objetivos, objetivos de ensino (o que sai no teste), dificuldade dos conteúdos, forma de analisar a informação solicitada (escrita, oral, audiovisual), capacitação de técnicas, forma de apresentar os conteúdos, a retroação do professor, as qualidades dos modelos, as gratificações e a retroação atribucional podem determinar as crenças de autoeficácia.

Oliveira et al. (2018) abordam as crenças de autoeficácia dos alunos, face à disciplina de matemática, referindo que alunos com maior sentido de autoeficácia persistirão mais, no estudo de conteúdos difíceis, por acreditarem que o seu empenho os levará à compreensão do conteúdo e, assim, podem atingir resultados positivos, o mesmo não acontece com alunos que apresentam baixas crenças de autoeficácia, mesmo tendo boas capacidades estes, por norma, adiam e evitam o estudo do conteúdo apresentando pretextos para si próprios e para outros, dificultando a aprendizagem e, conseqüentemente, poderá não alcançar os resultados pretendidos validando as suas crenças de que não é capaz.

Também Neves e Faria (2009) mencionam que os estudos comprovam que alunos com convicções mais positivas sobre a sua eficácia apresentam-se, tendencialmente, mais motivados e envolvidos em atividades desafiadoras, estão mais dispostos a definir metas mais ousadas sendo mais perseverante perante adversidades e contratempos e são mais capazes de implementar métodos de aprendizagem e ação para a obtenção de resultados positivos quando comparados com os seus pares com baixo sentido de eficácia.

Os desafios de uma sala de aula heterogénea podem constituir, para o professor, desafios na sua motivação e na sua autoeficácia, uma vez que podem ter perceções erradas sobre as suas capacidades. Bandura citado por Bzuneck (2017) mencionam que “dúvidas e desconfiança quanto a si próprios são reveladores claros de crenças de autoeficácia abaladas” (pp. 697-707).

Segundo Jesus (2016), no contexto educativo atual, a autoeficácia é uma das causas motivacionais mais importantes, pois guia a ação do professor, influencia o seu desempenho na sala de aula e a sua vivência do ensino em geral. No caso dos alunos, as ideias que estes apresentam sobre as suas habilidades académicas contribuem para definir o que irão fazer com o seu conhecimento e habilidades, por consequência, os resultados académicos evidenciam-se como o que eles creem que podem verdadeiramente atingir justificando-se, assim, o fato de alunos com capacidades similares apresentarem resultados académicos dispares.

Vários são os estudos desenvolvidos que corroboram a Teoria de Bandura e referem que um maior “sentido de autoeficácia docente se relaciona com uma maior abertura a novas ideias e com mais disponibilidade para experimentar novos métodos que melhor correspondam às necessidades dos alunos”. (Jesus, 2016, p.87)

Ao analisar e explorar estes dois construtos, percebemos que ambos desempenham um papel importantíssimo, para que exista um ambiente educativo positivo e para o sucesso acadêmico dos alunos que o frequentam. Conseguimos perceber que professores mais otimistas e com maior sentido de autoeficácia estão mais dispostos a incrementar relações positivas com os seus alunos, proporcionar ambientes de aprendizagem estimulantes e mais disponíveis para incentivarem os seus alunos a atingirem as suas metas. Esta crença positiva dos professores acerca das suas capacidades e o próprio ambiente de ensino influencia, imediatamente, a motivação, o comprometimento e o desempenho dos alunos.

Desta forma, os dois construtos são dois componentes essenciais no contexto educativo, pois afetam o bem-estar dos professores e o desenvolvimento e o sucesso acadêmico dos alunos.

Capítulo III – Estudo Empírico

3.1 – Problemática

Olhando para o percurso e evolução da educação a inclusão é hoje uma realidade não só das escolas, direções e comunidades, mas principalmente da sala de aula e dos respectivos professores. Sabemos, pela revisão da literatura, que os professores têm o papel fundamental na inclusão devendo conceber propostas de ensino diversificadas e atuar na sala de aula de forma diferenciada agindo como intermediário do processo de ensino-aprendizagem, Oliveira et al. (2019).

Quanto maior o conhecimento sobre algo, melhor nos sentiremos no cumprimento das nossas tarefas, o conhecimento traz segurança e estabilidade, por sua vez, a mudança, cria insegurança e instabilidade e a ideia de inclusão gerou essa insegurança e instabilidade. A missão pedagógica do professor é de suma importância na construção da escola inclusiva e na busca de crenças e capacidades que promovam o entendimento e a atuação nos acontecimentos que enfrentam, Oliveira et al. (2019).

Tendo em conta a DGE

“A educação inclusiva está associada à valorização da diversidade das crianças e alunos nas escola e nos ambientes de aprendizagem, ao reconhecimento das contribuições que todos trazem para os ambientes educativos, independentemente das suas origens, características ou capacidades, proporcionando oportunidades reais de aprendizagem de qualidade para todos, nomeadamente para crianças e alunos em situações de vulnerabilidade e/ou em risco de exclusão social.” (p. 4)

Tendo em conta esta premissa, a educação inclusiva torna-se uma vantagem na aprendizagem de todos e para todos, uma vez que todos beneficiam dessas mudanças, experiências, recursos, convívio e aprendizagem acreditando, assim, que “partindo de trilhos já traçados fazer sempre mais e melhor, abrindo novas rotas, em prol da inovação pedagógica e da mudança positiva e sustentável, para uma educação mais inclusiva, equitativa, significativa e de qualidade, para TODAS as PESSOAS!”. (DGE, 2022, p.3)

Neste sentido destaca-se a importância dos construtos atrás mencionados, o otimismo e a autoeficácia, na medida em que, estes dois conceitos, estão associados a atitudes e expectativas mais positivas por parte dos professores em relação aos seus alunos.

Antunes (2017) afirma que “professores que mantêm expectativas positivas face ao desempenho dos seus estudantes terão um comportamento mais reforçador no sentido positivo da aprendizagem e da motivação dos seus educandos” (p.11). Portanto, a motivação de professores e alunos são as faces da mesma moeda.

E também, Bandura (1998) citado por Simões e Costa (2020)

“esclarece que quanto maior for a percepção de autoeficácia, mais o ser humano tende a alcançar o bem-estar pessoal, e sentir-se realizado. (...). Dessa forma, pessoas com alta confiança em suas habilidades determinam metas desafiadoras para si, cujo forte empenho eleva e sustenta seus esforços ante o fracasso.” (p.3)

Deste modo, em que medida os professores são otimistas e autoeficazes perante os desafios da educação inclusiva? Serão estes dois construtos potenciadores da educação inclusiva? Os estudos em torno do otimismo e inclusão/nee ou, mais especificamente, nas perturbações do domínio cognitivo são muito poucos bem como estudos da autoeficácia perante as perturbações do domínio cognitivo, contudo, já existem estudos referente à autoeficácia e a inclusão/nee.

Posto isto desenvolveram-se duas questões mais específicas: será que professores mais otimistas manifestam maior sentido de autoeficácia? Os professores que mais confiam nas suas competências referenciam menos alunos para as equipas de educação especial?

Por forma a ver respondidas estas questões definiram-se os seguintes objetivos.

3.2 - Objetivos

Segundo Ciribelli (2003) citado por Praça (2015) “os objetivos do projeto de pesquisa constituem a finalidade da pesquisa, ou seja, para qual fim ela se destina” (p. 80). Os objetivos gerais referem-se a uma análise geral e mais vasta, por sua vez, os objetivos específicos referem-se aos pequenos objetivos a desenvolver, durante a pesquisa, de modo a atingir o objetivo geral.

Os objetivos correspondem, assim, às metas que se pretendem atingir, conduzindo-nos, desta forma, aos processos e respetivas decomposições para alcançá-los. (Mattar & Ramos, 2021)

Deste modo definiram-se para esta pesquisa os seguintes objetivos:

Geral:

1. compreender a relação existente entre otimismo e a autoeficácia do professor e se efetivamente impactam a referenciação de alunos com necessidades especiais para as equipas de educação especial.

Específicos:

1. Analisar se os professores mais otimistas manifestam maior sentido de autoeficácia.
2. Compreender se os professores mais otimistas e com maior sentido de autoeficácia referenciam menos alunos para as equipas de educação especial.
3. Compreender quais as variáveis que estão relacionadas com o otimismo dos professores.
4. Compreender quais as variáveis que estão relacionadas com a autoeficácia dos professores.

3.3 – Hipóteses

Tendo em conta Huot (2002) “A hipótese de investigação é a resposta temporária, provisória, que o investigador propõe perante uma interrogação formulada a partir de um problema de investigação.” (p. 53)

Desta forma, a hipótese, é a formulação prévia de suposições relativamente ao desfecho da ligação entre qualidades, aspetos ou parâmetros. (Mattar & Ramos, 2021)

Assim, definimos para este estudo as seguintes hipóteses de investigação:

H.1 – Os professores mais jovens são mais otimistas.

H.2 – O nível de ensino em que o professor leciona influencia o seu grau de autoeficácia.

H.3 – Os professores com mais tempo de serviço percecionam-se com maior autoeficácia.

H.4 – Os professores mais otimistas e com maior autoeficácia referenciam menos alunos para a educação especial.

3.4 - Metodologia da Investigação

Para Fachin (2001) citado por Proetti (2018):

“O conhecimento científico pressupõe uma aprendizagem superior. Ele se caracteriza pela presença do acolhimento metódico e sistemático dos fatos e da realidade sensível. Por meio da classificação, da comparação, da aplicação dos métodos, da análise e síntese, o pesquisador extrai do contexto social, ou do universo, princípios e leis que estruturam um conhecimento rigorosamente válido e universal. O conhecimento científico preocupa-se com a abordagem sistemática dos fenômenos (objetos), tendo em vista seus termos relacionais que implicam noções básicas de causa e efeito” (p.5).

A investigação é uma prática de natureza cognitiva que compreende um processo contínuo, flexível e objetivo de questionamento e que, por sua vez, colabora na explicação e compreensão de fenômenos sociais. (Coutinho, 2014)

Sabendo à partida que este estudo procura dar resposta às questões de investigação, optar-se-á por uma metodologia quantitativa Günther (2006) refere que a pesquisa quantitativa assegura a representação de resultados. Para Rodrigues (2007) uma abordagem metodológica quantitativa pretende traduzir em número, opiniões e informações que possam ser tratadas estatisticamente.

No entanto, como também se pretende relacionar os construtos podemos dizer que o estudo também assumirá um carácter qualitativo correlacional. Günther (2006) apresenta algumas características desta metodologia referindo que esta, “prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis” (p. 202) e que “a pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção” (p. 202). Pode ainda dizer-se que, esta metodologia, segundo Coutinho (2014) pretende permutar os conceitos científicos de “explicação, previsão e controlo” pelos de “compreensão, significado e ação”. A investigação correlacional caracteriza-se, segundo Coutinho (2008) “por colocar hipóteses e objetivos de investigação sobre factos e fenômenos que não são intrinsecamente manipuláveis, com o objetivo de decifrar e analisar relações subjacentes aos mesmos numa tentativa de exploração de possíveis relações entre elas”. (pp. 142 – 169)

No que se refere à tipologia do estudo, este assenta numa tipologia descritiva, dado que pretende aferir resultados a respeito de um fenómeno.

Côte e Fillion (2006) referem que:

“A investigação descritiva visa descobrir novos conhecimentos, descrever fenómenos existentes, determinar a frequência da ocorrência de um fenómeno numa dada população ou categorizar a informação. (...) O estudo descritivo tem como principal finalidade definir as características de uma população ou de um fenómeno” (p. 34).

Assim, a pesquisa descritiva visa a observação, registo e descrição de certas propriedades de um acontecimento numa determinada população, contudo, os acontecimentos estudados, não são manipulados pelo investigador. (Fontelles et al. 2009).

O estudo correlacional exploratório possibilita, ao investigador, diferenciar o modelo de relações entre dois ou mais possibilitando a compreensão de acontecimentos intrincados e elaborar uma teoria sobre esses acontecimentos.

No entanto, o estudo prévio de teorias, investigações e observações próprias é essencial para a escolha de variáveis por parte do investigador.

3.5 - População e Amostra

Bisquera (1989) citado por Ferreira (2009) entende que a população é o grupo da totalidade dos indivíduos sobre os quais se pretende estudar um fenómeno. Pretende-se que este estudo incida sobre os professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do Ensino Regular, localizadas no distrito de Leiria analisando, através de um questionário, os níveis de otimismo e autoeficácia dos professores e a sua relação com algumas variáveis.

Para tal, selecionaram-se para este estudo, todos os docentes, do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, da rede de escolas do Distrito de Leiria. Tendo em conta os dados fornecidos pela DGEEC, a população de docentes, do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, da rede de escolas do Distrito de Leiria, ascende a um total de 3705 docentes, distribuídos pelos vários grupos de recrutamento correspondentes ao 2º e 3º ciclo, não tendo sido considerados os professores de Educação Especial. Refira-se, ainda, que o distrito de Leiria está dividido em 16 Concelhos onde existe um total de 53 escolas públicas e 15 escolas privadas e/ou particulares e cooperativas onde lecionam: no 2º ciclo, 837 docentes com funções letivas

e 23 docentes sem funções letivas; no 3º ciclo, 2803, docentes com funções letivas e 42 docentes sem funções letivas (Anexo A).

Tendo em conta Sousa (2017) a amostra de uma população é o resultado, de um conjunto de etapas, pelos quais passou a amostragem.

Embora o número de docente seja elevado, sabemos que, dificilmente todos responderiam ao questionário, deste modo, uma vez que não conseguimos obter “uma base de sondagem (...) ou de não existirem meios financeiros, ou outros, suficientes para implementar uma amostragem probabilista de qualidade” (Sousa, 2017, p.13).

Martins (2015) refere que a “amostra é um conjunto de elementos, extraídos de um conjunto mais vasto...”, neste caso, a população do estudo refere-se a todos os docentes do 2º e 3º ciclo do distrito de Leiria, contudo, iremos apenas selecionar um conjunto reduzido da totalidade dos docentes. Devido à dimensão da população, torna-se difícil determinar, com exatidão, os parâmetros a estudo, no entanto consegue-se estimar, através da análise estatística, esses valores através da observação da amostra da população, Martins (2015).

Tendo em conta Mattar e Ramos (2021) “o tamanho da amostra, por si só, não garante representatividade, pois isso depende das características relacionadas à heterogeneidade e das respostas que são obtidas. Nesse sentido, se a população é heterogénea, indica-se a seleção de uma amostra grande; se a população é homogénea, uma amostra menos pode ser aceitável”.

Segundo vários autores o número mínimo para uma amostra deve de ser de 30 participantes, contudo a qualidade da amostra não é determinada pelo seu tamanho, o mais importante na amostra é o nível de proximidade com a população em estudo. (Morais, 2005)

Segundo Morais (2005) o tamanho da amostra depende de vários fatores, entre os quais, “grau de confiança que se quer obter nos resultados; grau de pormenor desejado na análise e recursos e tempo disponíveis.” (p. 17)

Para este estudo utilizou-se o método de amostragem não probabilística, voluntária ou por conveniência do tipo bola de neve, este método é “constituído por unidades que se disponibilizam voluntariamente para integrar a amostra. Neste método seleciona-se a amostra em função da disponibilidade e acessibilidade da população”, Morais (2005, p.18).

Tendo em conta Bockorni e Gomes, (2021) a amostragem não probabilística do tipo bola de neve possibilita, ao investigador, obter dados em populações das quais não se têm muito conhecimento ou de difícil alcance.

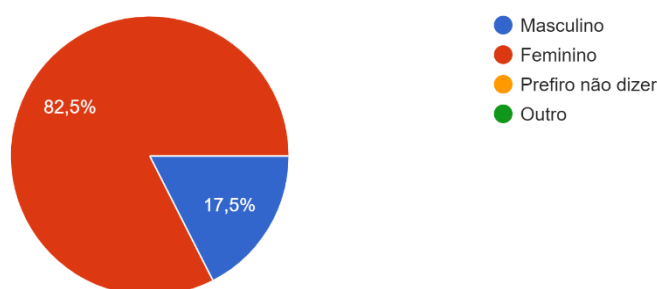
Desta forma, no presente estudo, utilizou-se propositadamente todos os docentes, do 2º e 3º ciclo do ensino básico do Distrito de Leiria que, de forma voluntária, responderam ao questionário enviado através de link. Assim a nossa amostra é constituída por 40 professores, de acordo com os dados que caracterizaremos de seguida.

No que diz respeito ao género, dos 40 docentes que colaboraram no estudo, a maioria encontra-se associado aos género feminino ($n=33$, 82,5%) e os restantes 17,5% ($n=7$) encontram-se associados ao género masculino, tal como se pode observar no gráfico 1.

Gráfico 1

Género dos inquiridos

40 respostas



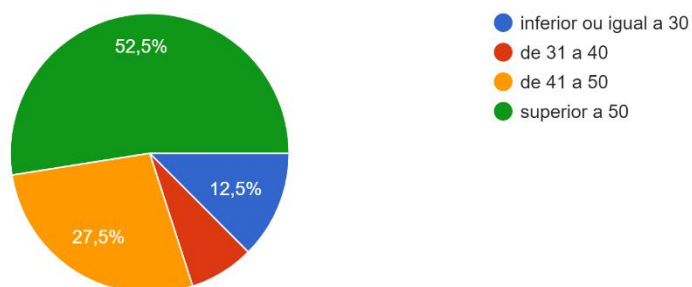
Em relação à idade, tendo em conta a distribuição dos escalões etários presente no estudo, pela análise do gráfico 2 observa-se que a maioria dos docentes se encontra no escalão superior a 50 anos ($n=21$, 52,5%), seguido do escalão 41-50 anos ($n=11$, 27,5%). O escalão 31-40 anos encontra-se em terceiro lugar ($n=5$, 12,5%) e, por fim, o escalão inferior ou igual a 30 anos ($n=3$, 7,5%).

No que se refere à faixa etária dos inquiridos observa-se os resultados no gráfico seguinte:

Gráfico 2

Idade dos inquiridos

40 respostas



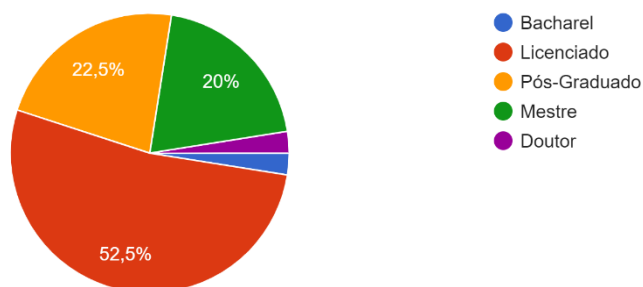
Relativamente ao grau académico, observa-se que a maioria dos inquiridos possui o grau de licenciatura (n=21, 52,5%), seguido dos graus de pós-graduado (n=9, 22,5%), mestre (n=8, 20%) e doutor e bacharel que ocupam o mesmo índice (n=1, 2,5%).

Os resultados relativos ao grau académico podem confirma-se no gráfico abaixo:

Gráfico 3

Grau académico dos inquiridos

40 respostas



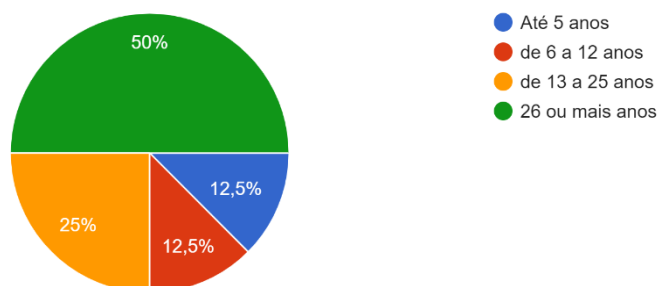
No que respeita ao tempo de serviço, observa-se no gráfico 4, a maior percentagem dos inquiridos apresenta 26 ou mais anos de serviço (n=20, 50%) seguido de docentes entre os 13-25 anos de serviço (n=10, 25%). Os patamares até 5 anos e 6-12 anos ocupam o mesmo índice (n=5, 12,5%).

Relativamente ao tempo de serviço dos inquiridos podemos observar os resultados no gráfico seguinte:

Gráfico 4

Tempo de Serviço dos inquiridos

40 respostas



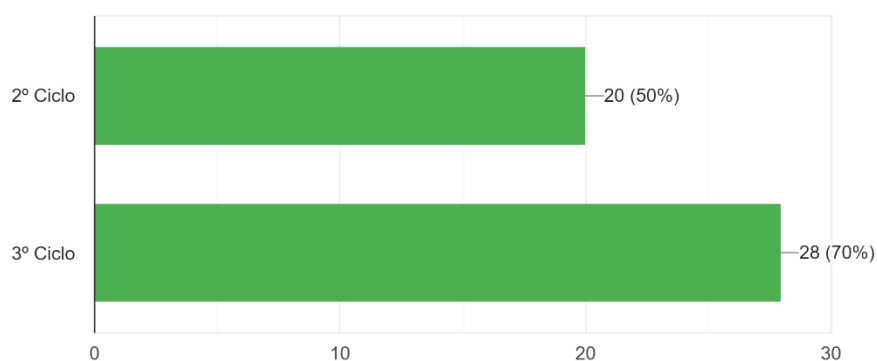
No que concerne ao nível de ensino lecionado pelos docentes observa-se, pela análise do gráfico 5, que o 3º ciclo apresenta maior quantidade de respostas (n=20, 50%) seguido do 2º ciclo (n=12, 30%). Verifica-se, ainda, que alguns docentes lecionam ambos os níveis de ensino (n=8, 20%).

Em relação aos resultados referentes ao nível de ensino podemos observar os resultados no gráfico abaixo:

Gráfico 5

Nível de ensino lecionado

40 respostas



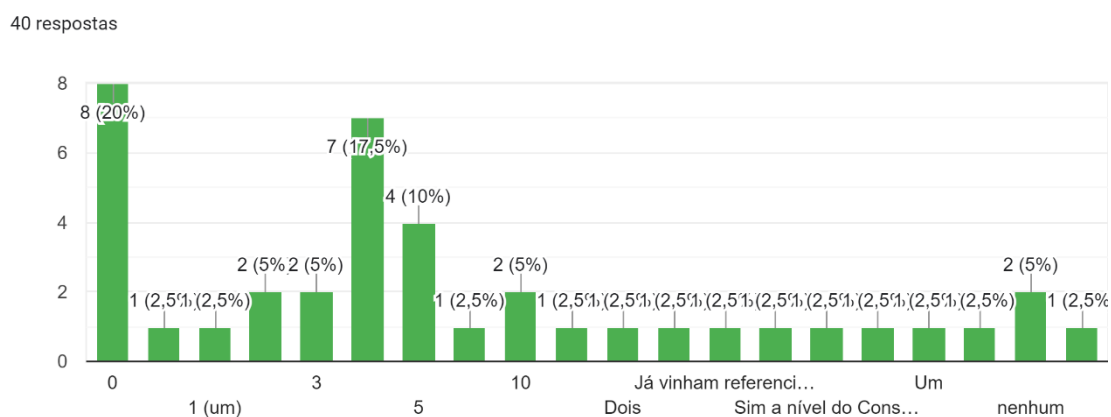
Relativamente à questão “Nos últimos dois anos quantos alunos referenciou à equipa de educação especial?” verificamos que a maioria dos inquiridos não fez qualquer referência (n=10, 25%) seguido de 4 referências (n=7, 17,5%), 5 referências (n=4, 10%) e 1 referência (n=4, 10%), 2 referências (n=3, 7,5%), 3 referências

(n=2, 5%) e 10 referências (n=2, 5%), 8 referências (n=1, 2,5%). Os restantes 7 docentes apresentaram outras respostas (n=7, 17,5%), tal como apresentado no gráfico 6.

Relativamente ao número de referências nos últimos dois anos os dados recolhidos são apresentados no gráfico seguinte:

Gráfico 6

N.º de referências para as equipas de educação especial nos últimos dois anos

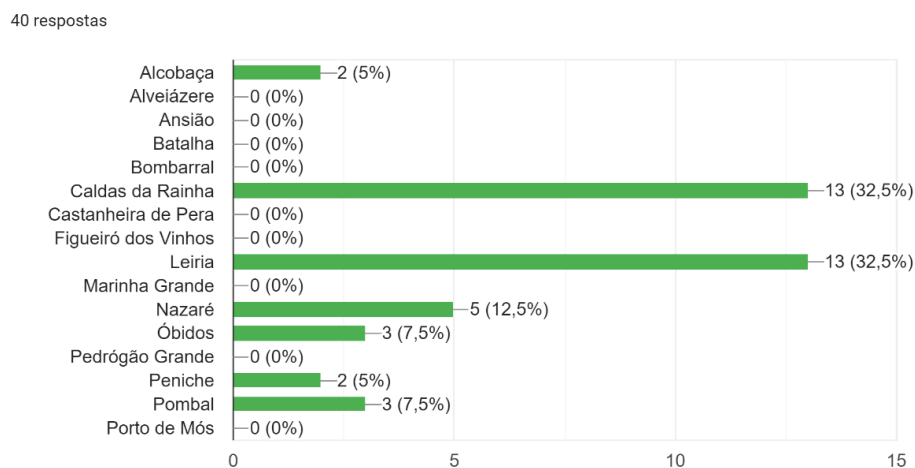


No que respeita à distribuição dos docentes pelos vários concelhos, o gráfico 7 mostra-nos que a maior percentagem de respostas se encontra nos concelhos de Caldas da Rainha e Leiria (n=13, 32,5%) seguido do concelho da Nazaré (n=5, 12,5%), Óbidos e Pombal (n=3, 7,5%) e, por fim, Alcobaça e Peniche (n=2, 5%).

Os dados referentes ao concelho em que os docentes lecionam encontram-se explanados no gráfico seguinte:

Gráfico 7

Concelhos onde os docentes lecionam



3.6 - Instrumentos e Procedimentos

Este estudo foi autorizado pela Comissão de ética da UFP (Anexo B).

Numa qualquer pesquisa é fundamental a escolha dos instrumentos e procedimentos metodológicos por forma a atestar que a recolha, análise e interpretação dos dados responda à questão principal definida para o estudo. Após o estabelecimento prévio dos objetivos determinou-se a metodologia a utilizar tendo em conta a conjugação de diversas estratégias que nos permitissem determinar conclusões fidedignas e sólidas. Para garantir o rigor científico essencial ao estudo, fundamentamo-nos em pesquisas teóricas e da área em estudo. A escolha da metodologia teve também em conta a importância das técnicas para o estudo em causa, os recursos disponíveis e o acesso aos participantes.

Na perspetiva de Batista et al. (2021) o inquérito assume-se “como recolha sistemática de dados de forma a poder responder a um determinado problema”. O inquérito assume duas formas: por questionário ou por entrevista. No estudo optou-se pelo inquérito através de questionário dado que este, segundo Batista et al. (2021), nos dá a possibilidade de aceder a um maior número de participantes perante o que se pretende estudar além de possibilitar a quantificação dos dados e de extrair ilações e abstrações. Sendo, o inquérito por questionário, amplamente utilizado nas Ciências Sociais e Humanas pretende-se, através de um grupo estruturado de questões, recolher respostas da população em estudo, relativamente a uma realidade ou fenómeno social, e assim obter “dados comparáveis, generalizáveis e passíveis de análises quantitativas”. (Batista et al., 2021, p. 17)

No que se refere à forma de contactar os inquirido, Batista et al. (2021) mencionam que deve ter-se em especial atenção “no que respeita à escolha dos canais de comunicação selecionados, às técnicas utilizadas para evitar a falta de participação dos inquiridos nestes processos, e ao esforço para garantir a fiabilidade do mesmo.” (p. 29)

Após análise das pesquisas teóricas, consulta de autores e da área em estudo identificaram-se os instrumentos a utilizar e contactaram-se os autores dos mesmos (Anexos C, D e E).

Deste modo, para a realização deste estudo, utilizaram-se os seguintes instrumentos de recolha de dados:

1. Questionário, Costa (2012);
2. Questionário, Inventário de Autoeficácia Docente, Jesus (2016).

3. O questionário utilizado por Costa (2012) é a compilação de dois instrumentos de avaliação do otimismo, a “Tradução e Validação portuguesa do Revised Life Orientation Teste (LOT-R)”, tradução elaborada por Laranjeira (2008), e a Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teacher (SAOS), de Hoy (2005), esta última traduzida e validada com o contributo da autora.

Segundo Costa (2012) o primeiro instrumento, permite avaliar o otimismo disposicional ou otimismo pessoal definido como “a forma como as pessoas tentam cumprir os objetivos a que se propõem com uma postura de confiança e persistência, mesmo perante dificuldades, ou com uma atitude de dúvida e hesitação”, (p. 69). Esta escala é composta por seis itens, dos quais três encontram-se num polo positivo e três num polo negativo.

Tabela 1

Indicadores e itens do Revised Life Orientation Test (LOT-R)

| Indicadores | Itens |
|-----------------------|--------------|
| Indicadores positivos | 1,3 e 6 |
| Indicadores negativos | 2, 4 e 5 |

Nota: Copyright Costa, 2012

Para Laranjeira (2008), esta escala “apresenta qualidades específicas permitindo avaliar o otimismo disposicional como característica estável, por ser uma versão curta de fácil aplicação em ambiente clínico e não clínico e por poder ser utilizada na avaliação de adolescentes e adultos”, (p. 471) e ainda porque esta “pode dar um contributo viável para o encontro de instrumentos psicológicos capazes de avaliar o otimismo na prática psicológica, auxiliando as dinâmicas de promoção da saúde” (p.475).

O segundo instrumento permite avaliar o otimismo académico, como atributo individual dos professores, que, por sua vez, se divide em três grupos: eficácia do professor, confiança nos pais e alunos e entusiasmo profissional, Costa (2012). Esta escala é composta por vinte e nove questões tendo sido retirados um item, do questionário original, por não se enquadrar na temática em estudo. Dos vinte e nove itens, onze avaliam a eficácia do professor, dez avaliam a confiança nos pais e alunos e oito avaliam o entusiasmo profissional.

Tabela 2*Indicadores e Itens da Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*

| Indicadores | Itens |
|-----------------------------|--|
| Eficácia do Professor | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 |
| Confiança nos pais e alunos | 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 |
| Entusiasmo profissional | 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, e 29 |

Nota: Copyright Costa, 2012

Tal como referido anteriormente por Neves e Paixão (2016), o otimismo académico é a conjugação de vários fatores por forma a criar um ambiente positivo. As variáveis, eficácia do professore, confiança nos pais e alunos e entusiasmo profissional interligam-se por forma a criar esse ambiente. O otimismo académico pode, ainda, ser entendido como as:

“crenças partilhadas entre os elementos do corpo docente de que os resultados académicos são importantes, de que o corpo docente tem a capacidade de ajudar os alunos a alcançá-los e de que os alunos e os pais são confiáveis para cooperarem com eles neste esforço” (p.249)

Para o presente estudo definiu-se, também, correlacionar o otimismo com a autoeficácia docente de forma a avaliar se, estes dois construtos, podem contribuir para uma redução das referenciações de alunos para as equipas de educação especial. Na revisão da literatura sobre o tema encontrou-se o segundo instrumento, Inventário de Autoeficácia Docente construído de raiz pela autora, Jesus (2016), baseando-se nas fontes teóricas e empíricas proporcionadas pela literatura em torno da áreas. Após passar por várias etapas, o questionário final, apresenta 23 itens repartidos por quatro categorias: autoeficácia para a instrução, autoeficácia para a gestão da sala de aula, autoeficácia para o envolvimento dos alunos e autoeficácia para as relações interpessoais. Este questionário foi especialmente concebido e ajustado à realidade portuguesa, Jesus (2016).

Tabela 3*Indicadores e Itens do Inventário de Autoeficácia Docente*

| Indicadores | Itens |
|-------------------------------|------------------------------|
| Autoeficácia para a instrução | 1, 5, 9, 13, 17, 20, 21 e 23 |

| | |
|---|--------------------|
| Autoeficácia para a gestão da sala de aula | 2, 6, 10, 14, e 18 |
| Autoeficácia para o envolvimento dos alunos | 3, 7, 11, 15 e 19 |
| Autoeficácia para as relações interpessoais | 4, 8, 12, 16 e 22 |

Em todos os instrumentos foi utilizada uma escala tipo *Likert* que, segundo Júnior et al. (2024):

“é um conjunto de declarações acerca de uma situação real ou hipotética, tendo como base a percepção dos participantes, que são levados a mostrar seu nível de concordância ou discordância (em graus variados) em relação a uma declaração proposta em uma escala métrica” (p. 363)

Esta escala apresenta um sistema ordinal avaliando atitudes ou opiniões, através de graus de acordo e desacordo de respostas de escolha pré-estabelecida, Júnior et al. (2024).

Desta forma o questionário apresentado é essencialmente constituído por escalas do tipo *Likert* em que os inquiridos podem escolher entre várias posições tendo em conta a extensão e as questões apresentadas. O questionário referente ao otimismo apresenta uma extensão de cinco posições entre o *discordo totalmente* e o *concordo totalmente*. O questionário referente à autoeficácia docente apresenta uma extensão de nove posições entre o *nada capaz* e o *totalmente capaz*.

Dado que todos os instrumentos já foram utilizados em outras Dissertações e Teses não houve necessidade de validação de instrumentos. Contudo, como referido anteriormente, foram solicitadas, às respetivas autoras, as autorizações para a utilização dos questionários.

Após as autorizações de utilização e a organização do questionário este foi disponibilizado, via on-line, através do Google Forms por forma a tornar o processo mais rápido e de fácil acesso a todos os inquiridos e assim obter as respostas com a maior rapidez possível. Contudo, o questionário online, apresenta prós e contras tal como demonstrado na tabela seguinte:

Tabela 4*Quadro-síntese quanto ao tipo de aplicação dos instrumentos de inquirição: prós e contras*

| Tipo de Aplicação | Prós | Contras |
|--------------------------------|--|--|
| Questionário eletrónico | <ul style="list-style-type: none">- Fácil administração.- Rápido.- Pode atingir a globalidade.- Mais inclusivo: o respondente responde quando lhe convier | <ul style="list-style-type: none">- Alguma literacia digital necessária.- É preciso ter acesso à internet.- Exige motivação em responder |

Nota: Fonte: Batista et al. 2021

De seguida contactaram-se, via e-mail, todos aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas, do ensino Público, Privado e Particular e Cooperativo, das escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico do Distrito de Leira, apresentando o estudo e enviando a respetiva ligação eletrónica correspondente ao questionário solicitando o encaminhamento para todos os docentes que se enquadrassem nos objetivos do estudo. A ligação eletrónica foi também enviada a alguns amigos e conhecidos e solicitado o seu reenvio a outros docentes. A fase de preenchimento do inquérito por parte dos professores decorreu entre agosto e setembro de 2024, contudo encontramos algumas barreiras não conseguindo recolher respostas de todos os concelhos.

Após o término estipulado para o preenchimento dos inquéritos por parte dos professores procedeu-se à recolha dos dados, em bruto, ao seu estudo e à sua análise de modo a poder retirar as conclusões que validassem, ou não, as hipóteses estipuladas para o estudo, assim, para obter dados estatísticos cientificamente fidedignos e que nos possibilitassem uma análise o mais fundamentada possível procedeu-se ao tratamento dos dados através do *software* de tipo científico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados

4.1 - Apresentação e Discussão dos Resultados

Ao longo deste tópico far-se-á a análise e a interpretação dos dados recolhidos durante a investigação com o intuito de confirmar se estes corroboram com as hipóteses definidas para o estudo.

Tendo em conta os objetivos específicos e as hipóteses de investigação foram selecionadas perguntas do questionário por forma a gerar um resultado que fosse ao encontro dos objetivos definidos para este trabalho. Os resultados mais elevados correspondem a um maior otimismo e autoeficácia e os resultados mais baixos correspondem a um menor otimismo e autoeficácia. De modo a proporcionar, com maior facilidade, uma leitura dos dados os mesmo são apresentados em tabelas referentes a cada objetivo específico. Destacamos, em cada tabela, os valores mais elevados.

Posto isto, para o 1º objetivo, “**Analisar se os professores mais otimistas manifestam maior sentido de autoeficácia**”, foram recolhidos os dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 5

Análise “professores mais otimistas manifestam maior sentido de autoeficácia”

| Otimismo | Autoeficácia – Em que medida sou capaz de... | | | | | | Total |
|----------|---|--|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|
| | Em situações difíceis espero sempre o melhor | Envolver os alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares? | | | | | |
| | 4 | 5 - MC | 6 | 7 | 8 | 9 - TC | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) |
| 3 – NCND | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 2 (5%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 7 (17.5%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 0 (0%) | 6 (15%) | 4 (10%) | 5 (12.5%) | 1 (2.5%) | 16 (40%) |
| 5 - CT | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 4 (10%) | 2 (5%) | 1 (2.5%) | 12 (30%) |
| Total | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 12 (30%) | 12 (30%) | 9 (22.5%) | 3 (7.5%) | 40 (100%) |
| | Levar os alunos a fazer o seu melhor, quando realizam tarefas escolares complexas? | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) |
| 3 – NCND | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 3 (7.5%) | 1 (2.5%) | 7 (17.5%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 0 (0%) | 6 (15%) | 4 (10%) | 4 (10%) | 2 (5%) | 16 (40%) |
| 5 - CT | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 7 (17.5%) | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 12 (30%) |
| Total | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 8 (20%) | 14 (35%) | 9 (22.5%) | 7 (17.5%) | 40 (100%) |
| | Levar os alunos a acreditar que são capazes de realizar com sucesso as tarefas escolares? | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) |
| 3 – NCND | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 2 (5%) | 7 (17.5%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 2 (5%) | 3 (7.5%) | 3 (7.5%) | 2 (5%) | 6 (15%) | 16 (40%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 6 (15%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 12 (30%) |
| Total | 0 (0%) | 5 (12.5%) | 5 (12.5%) | 10 (25%) | 7 (17.5%) | 13 (32.5%) | 40 (100%) |
| | Refletir sobre a eficácia do meu ensino? | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|--|-----------|-----------|------------|-----------|------------|------------|
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) |
| 3 - NCND | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 1 (2.5%) | 7 (17.5%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 0 (0%) | 5 (12.5%) | 2 (5%) | 4 (10%) | 5 (12.5%) | 16 (40%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 6 (15%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 12 (30%) |
| Total | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 5 (12.5%) | 11 (27.5%) | 10 (25%) | 11 (27.5%) | 40 (100%) |
| Sou sempre otimista relativamente ao futuro | Envolver os alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares? | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 4 (10%) |
| 3 - NCND | 0 (0%) | 0 (0%) | 4 (10%) | 2 (5%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 7 (17.5%) |
| 4 - C | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 5 (12.5%) | 5 (12.5%) | 4 (10%) | 3 (7.5%) | 21 (52.5%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 3 (7.5%) | 3 (7.5%) | 0 (0%) | 8 (20%) |
| Total | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 12 (30%) | 12 (30%) | 9 (22.5%) | 3 (7.5%) | 40 (100%) |
| | Levar os alunos a fazer o seu melhor, quando realizam tarefas escolares complexas? | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 4 (10%) |
| 3 - NCND | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 4 (10%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 7 (17.5%) |
| 4 - C | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 6 (15%) | 5 (12.5%) | 4 (10%) | 21 (52.5%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 2 (5%) | 2 (5%) | 8 (20%) |
| Total | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 8 (20%) | 14 (35%) | 9 (22.5%) | 7 (17.5%) | 40 (100%) |
| | Levar os alunos a acreditar que são capazes de realizar com sucesso as tarefas escolares? | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) |
| 3 - NCND | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 7 (17.5%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 3 (7.5%) | 4 (10%) | 5 (12.5%) | 6 (15%) | 21 (52.5%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 5 (12.5%) | 8 (20%) |
| Total | 0 (0%) | 5 (12.5%) | 5 (12.5%) | 10 (25%) | 7 (17.5%) | 13 (32.5%) | 40 (100%) |
| | Refletir sobre a eficácia do meu ensino? | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 4 (10%) |
| 3 - NCND | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 3 (7.5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 7 (17.5%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 1 (2.5%) | 5 (12.5%) | 7 (17.5%) | 5 (12.5%) | 21 (52.5%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 5 (12.5%) | 8 (20%) |
| Total | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 5 (12.5%) | 11 (27.5%) | 10 (25%) | 11 (27.5%) | 40 (100%) |
| De forma geral, espero que me aconteçam mais coisas boas do que más. | Envolver os alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares? | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) |
| 3 - NCND | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 6 (15%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 7 (17.5%) | 4 (10%) | 5 (12.5%) | 2 (5%) | 19 (47.5%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 5 (12.5%) | 3 (7.5%) | 0 (0%) | 13 (32.5%) |
| Total | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 12 (30%) | 12 (30%) | 9 (22.5%) | 3 (7.5%) | 40 (100%) |
| | Levar os alunos a fazer o seu melhor, quando realizam tarefas escolares complexas? | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 2 (5%) |
| 3 - NCND | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 6 (15%) |
| 4 - C | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 6 (15%) | 4 (10%) | 5 (12.5%) | 3 (7.5%) | 19 (47.5%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 7 (17.5%) | 3 (7.5%) | 1 (2.5%) | 13 (32.5%) |
| Total | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 8 (20%) | 14 (35%) | 9 (22.5%) | 1 (2.5%) | 40 (100%) |
| | Levar os alunos a acreditar que são capazes de realizar com sucesso as tarefas escolares? | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 2 (5%) |
| 3 - NCND | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 6 (15%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 4 (10%) | 3 (7.5%) | 3 (7.5%) | 3 (7.5%) | 6 (15%) | 19 (47.5%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 5 (12.5%) | 2 (5%) | 4 (10%) | 13 (32.5%) |
| Total | 0 (0%) | 5 (12.5%) | 5 (12.5%) | 10 (25%) | 7 (17.5%) | 13 (32.5%) | 40 (100%) |
| | Em que medida sou capaz de...refletir sobre a eficácia do meu ensino? | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 2 (5%) |
| 3 – NCND | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 3 (7.5%) | 6 (15%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 4 (10%) | 6 (15%) | 4 (10%) | 19 (47.5%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 6 (15%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 13 (32.5%) |
| Total | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 5 (12.5%) | 11 (27.5%) | 10 (25%) | 11 (27.5%) | 40 (100%) |
| Estou confiante de sou capaz de motivar os meus alunos | | | | | | | |
| Envolver os alunos que demonstram pouco interesse das tarefas escolares? | | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 3 – NCND | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) |
| 4 - C | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 10 (25%) | 9 (22.5%) | 7 (17.5%) | 2 (5%) | 32 (80%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 2 (5%) | 1 (2.5%) | 6 (15%) |
| Total | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 12 (30%) | 12 (30%) | 9 (22.5%) | 3 (7.5%) | 40 (100%) |
| Levar os alunos a fazer o seu melhor, quando realizam tarefas escolares complexas? | | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 3 – NCND | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) |
| 4 - C | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 7 (17.5%) | 11 (27.5%) | 7 (17.5%) | 5 (12.5%) | 32 (80%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 2 (5%) | 2 (5%) | 6 (15%) |
| Total | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 8 (20%) | 14 (35%) | 9 (22.5%) | 7 (17.5%) | 40 (100%) |
| Levar os alunos a acreditar que são capazes de realizar com sucesso as tarefas escolares? | | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 3 – NCND | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 4 (10%) | 5 (12.5%) | 7 (17.5%) | 7 (17.5%) | 9 (22.5%) | 32 (80%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 4 (10%) | 6 (15%) |
| Total | 0 (0%) | 5 (12.5%) | 5 (12.5%) | 10 (25%) | 5 (12.5%) | 13 (32.5%) | 40 (100%) |
| Refletir sobre a eficácia do meu ensino? | | | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 3 – NCND | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 2 (5%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 4 (10%) | 9 (22.5%) | 8 (20%) | 8 (20%) | 32 (80%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 6 (15%) |
| Total | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 5 (12.5%) | 11 (27.5%) | 10 (25.5%) | 11 (27.5%) | 40 (100%) |

DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; NCND – Não Concordo Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; MC – Moderadamente Capaz; TC – Totalmente Capaz

A tabela 5 apresenta as resposta obtidas às questões selecionadas para avaliar se os professores mais otimistas apresentam maior sentido de autoeficácia.

Da análise dos dados, verifica-se que nem todos os itens apresentam as mesmas percentagem. A partir dos dados analisados podemos destacar que 70% dos docentes consideram-se otimistas no parâmetro **“em situações difíceis espero sempre o melhor”** no que se refere ao seu sentido de autoeficácia os docentes encontram-se entre os parâmetros de *moderadamente capaz* e *totalmente capaz*. Destacamos, contudo, que relativamente à capacidade de **“levar os alunos a acreditar que são capazes de realizar com sucesso as tarefas escolares”** que em correlação com este parâmetro de otimismo,

15% dos docentes consideram-se *totalmente capazes* sendo este o parâmetro mais expressivo desta correlação.

No que se refere ao parâmetro **“sou sempre otimista em relação ao futuro”** 52,5% docentes concordam com esta afirmação, no que se refere ao seu sentido de autoeficácia os docentes encontram-se entre os parâmetros de *moderadamente capaz* e *totalmente capaz*. À semelhança do parâmetro anterior, destacamos que também 15% dos docentes se consideram *totalmente capazes* de **“levar os alunos a acreditar que são capazes de realizar com sucesso as tarefas escolares”** além disso também destacamos que 25% dos docentes se consideram *totalmente capazes* no que se refere à capacidade de **“refletir sobre a eficácia do seu ensino”**.

Em relação ao parâmetro **“de forma geral, espero que me aconteçam mais coisas boas do que más”** 80% dos docentes *concorda* ou *concorda totalmente* com esta afirmação, em relação ao seu sentido de autoeficácia, os docentes respondem entre o *moderadamente capaz* e o *totalmente capaz* destaca-se, no entanto, que 25% dos docentes consideram-se *totalmente capazes* no que respeita a acreditar que são capazes de **“levar os alunos a realizar as tarefas escolares com sucesso”**.

Por fim, no parâmetro **“estou confiante que sou capaz de motivar os meus alunos”**, 80% dos inquiridos concorda com esta afirmação. Em relação ao seu sentido de autoeficácia, os docentes respondem entre o *moderadamente capaz* e o *totalmente capaz*, contudo, 22,5% dos inquiridos acreditam que são *totalmente capazes* no que respeita a **“levar os alunos a realizar as tarefas escolares com sucesso”**.

Perante estes resultados, infere-se que, os inquiridos apresentam um nível elevado de otimismo, no entanto, apresentam um sentido de autoeficácia mais baixo perante alunos com pouco interesse nas tarefas escolares ou em fazer os alunos dar o seu melhor perante tarefas complexas. Estes resultados podem ser explicados por Bandura citado por Bzuneck (2017) quando refere que “dúvidas e desconfianças dúvidas e desconfiança quanto a si próprios são reveladores claros de crenças de autoeficácia abaladas” (pp. 697-707).

No que se refere ao 2º objetivo, **“Compreender se os professores mais otimistas e com maior sentido de autoeficácia referenciam menos alunos para as equipas de educação especial”**, recolheram os dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 6

Análise “professores mais otimistas e com maior sentido de autoeficácia referenciam menos alunos para as equipas de educação especial”

| Nos últimos dois anos quantos alunos referenciou à equipa de Educação Especial? | Otimismo | | | | | | |
|---|--|-----------|-----------|------------|------------|------------|-----------|
| | Sou sempre otimista em relação ao futuro. | | | | | | |
| | 1 - DT | 2 - D | 3 – NCND | 4 - C | 5 - CT | Total | |
| Até 2 | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 4 (10%) | 9 (22.5%) | 2 (5%) | 18 (45%) | |
| Entre 3 – 5 | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 6 (15%) | 5 (12.5%) | 14 (35%) | |
| Mais de 5 | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 6 (15%) | 1 (2.5%) | 8 (20%) | |
| Total | 0 (0%) | 4 (10%) | 7 (17.5%) | 21 (52.5%) | 8 (20%) | 40 (100%) | |
| | Acredito que qualquer criança pode aprender. | | | | | | |
| Até 2 | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 7 (17.5%) | 9 (22.5%) | 18 (45%) | |
| Entre 3 – 5 | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 10 (25%) | 14 (35%) | |
| Mais de 5 | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 4 (10%) | 4 (10%) | 8 (20%) | |
| Total | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 14 (35%) | 23 (57.5%) | 40 (100%) | |
| | Autoeficácia | | | | | | |
| | em que medida sou capaz de...levar os alunos a acreditar que são capazes de realizar com sucesso as tarefas escolares? | | | | | | |
| | 4 | 5 - MC | 6 | 7 | 8 | 9 - TC | Total |
| Até 2 | 0 (0%) | 2 (5%) | 3 (7.5%) | 4 (10%) | 3 (7.5%) | 6 (15%) | 18 (45%) |
| Entre 3 – 5 | 0 (0%) | 2 (5%) | 2 (5%) | 5 (12.5%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 14 (35%) |
| Mais de 5 | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 3 (7.5%) | 8 (20%) |
| Total | 0 (0%) | 5 (12.5%) | 5 (12.5%) | 10 (25%) | 7 (17.5%) | 13 (32.5%) | 40 (100%) |

DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; NCND – Não Concordo Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; MC – Moderadamente Capaz; TC – Totalmente Capaz

A tabela 6 apresenta as resposta obtidas às questões seleccionadas para avaliar se os professores mais otimistas e com maior sentido de autoeficácia referenciam menos alunos par as equipas de Educação Especial.

Da análise dos dados, verifica-se que nem todos os itens apresentam as mesmas percentagem. A partir dos dados analisados podemos destacar que 45% dos inquiridos referenciou até 2 alunos.

Pela análise dos dados podemos também inferir que a maioria dos inquiridos apresentam níveis de otimismo e de autoeficácia elevados levando-os a fazer menos referências.

Tal como neste estudo também Antunes (2017) conclui sobre o otimismo académico, que quanto maior o sentimento que as escolas ou organizações em que trabalham são otimistas, mais positivos e eficazes são os professores, no decorrer do processo de ensino aprendizagem, gerando uma sensação de autoeficácia coletiva. Neste sentido, num ambiente escolar otimista, todos os envolvidos são convictos que existe cuidados com o sucesso dos alunos.

Bzuneck (2017) prova também que a autoeficácia docente é a ideia que os professores possuem de que podem ter sucesso na sua prática pedagógica até em turmas heterogêneas. Segundo o autor são vários os estudos que comprovam que professores que têm índices de autoeficácia bem desenvolvidos, consideram que todos os alunos podem aprender. Por seu turno, estes professores tornam-se mais envolvidos e motivados para o ensino, são mais persistentes e mais resilientes. Os estudos provam também que professores com um maior sentido de autoeficácia desenvolvem nas escolas um maior sentido de autoeficácia coletiva.

No que se refere ao 3º objetivo, “**Compreender quais as variáveis que estão relacionadas com o otimismo dos professores**”, tendo em conta a idade, por ser a variável mais proeminente, foram recolhidos os dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 7

Análise variável idade

| Otimismo | Idade | | | | Total |
|--|------------------|-----------------|-------------------|-------------------|------------------|
| | ≤ 30 | 31-40 | 41-50 | ≥ 50 | |
| Em situações difíceis espero sempre o melhor | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) |
| 2 - D | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 4 (10%) |
| 3 - NCND | 0 (0%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 5 (12.5%) | 7 (17.5%) |
| 4 - C | 2 (5%) | 0 (0%) | 4 (10%) | 10 (25%) | 16 (40%) |
| 5 - CT | 2 (5%) | 0 (0%) | 4 (10%) | 6 (15%) | 12 (30%) |
| Total | 5 (12.5%) | 3 (7.5%) | 11 (27.5%) | 21 (52.5%) | 40 (100%) |
| Se alguma coisa de errado tiver de acontecer comigo, acontecerá com certeza | | | | | |
| 1 - DT | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 2 (5%) | 5 (12.5%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 8 (20%) | 13 (32.5%) |
| 3 - NCND | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 2 (5%) | 4 (10%) | 9 (22.5%) |
| 4 - C | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 3 (7.5%) | 6 (15%) |
| 5 - CT | 2 (5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 7 (17.5%) |
| Total | 5 (12.5%) | 3 (7.5%) | 11 (27.5%) | 21 (52.5%) | 40 (100%) |
| Sou sem otimista em relação ao futuro | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 4 (10%) |
| 3 - NCND | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 6 (15%) | 7 (17.5%) |
| 4 - C | 5 (12.5%) | 2 (5%) | 7 (17.5%) | 7 (17.5%) | 21 (52.5%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 5 (12.5%) | 8 (20%) |
| Total | 5 (12.5%) | 3 (7.5%) | 11 (27.5%) | 21 (52.5%) | 40 (100%) |
| Quase nunca espero que as coisas corram ao meu favor | | | | | |
| 1 - DT | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 4 (10%) | 8 (20%) |
| 2 - D | 3 (7.5%) | 3 (7.5%) | 5 (12.5%) | 14 (35%) | 25 (62.5%) |
| 3 - NCND | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 2 (5%) | 5 (12.5%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) |
| Total | 5 (12.5%) | 3 (7.5%) | 11 (27.5%) | 21 (52.5%) | 40 (100%) |
| Raramente espero que as coisas boas me aconteçam | | | | | |
| 1 - DT | 2 (5%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 6 (15%) | 13 (32.5%) |

| | | | | | |
|---|------------------|-----------------|-------------------|-------------------|------------------|
| 2 - D | 2 (5%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 11 (27.5%) | 18 (45%) |
| 3 – NCND | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) | 4 (10%) | 8 (20%) |
| 4 - C | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) |
| 5 - CT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| Total | 5 (12.5%) | 3 (7.5%) | 11 (27.5%) | 21 (52.5%) | 40 (100%) |
| De forma geral, espero mais coisas boas do que más | | | | | |
| 1 - DT | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| 2 - D | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 2 (5%) |
| 3 – NCND | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 6 (15%) |
| 4 - C | 3 (7.5%) | 1 (2.5%) | 5 (12.5%) | 10 (25%) | 19 (47.5%) |
| 5 - CT | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 4 (10%) | 7 (17.5%) | 13 (32.5%) |
| Total | 5 (12.5%) | 3 (7.5%) | 11 (27.5%) | 21 (52.5%) | 40 (100%) |

DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; NCND – Não Concordo Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente

Tendo em conta as análises acima descritas podemos observar que na variável idade, professores mais velhos e, por isso, com maior tempo de serviço, revelam uma postura mais otimista.

Também Neto et al., (1999) conclui que a escola necessita de transformações para que, tanto professores como alunos, se sintam mais motivados e otimistas sendo a formação continua de extrema importância para que este objetivo se concretize. Sabe-se, contudo, que quanto maior for a idade, maior será o tempo de serviço e a exposição a formação originando uma capacidade de o docente se perceber como mais otimista.

Para finalizar, analisando o 4º objetivo, **“Compreender quais as variáveis que estão relacionadas com a autoeficácia dos professores”**, tendo em conta o nível de ensino lecionado por cada docente, por ser a variável mais proeminente, foram recolhidos os dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 8

Análise variável nível de ensino que leciona

| Nível de Ensino que leciona | Autoeficácia | | | | | Total |
|--|--------------|----------|----------|------------|----------|-----------|
| | 1 - DT | 2 - D | 3 – NCND | 4 - C | 5 - CT | |
| Consigo relacionar-me com os alunos mais difíceis. | | | | | | |
| 2º Ciclo | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 7 (17.5%) | 4 (10%) | 12 (30%) |
| 2º e 3º Ciclos | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 7 (17.5%) | 1 (2.5%) | 8 (20%) |
| 3º Ciclo | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 16 (40%) | 1 (2.5%) | 20 (50%) |
| Total | 0 (0%) | 0 (0%) | 4 (10%) | 30 (75%) | 6 (15%) | 40 (100%) |
| Estou confiante de que sou capaz de motivar os meus alunos. | | | | | | |
| 2º Ciclo | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 7 (17.5%) | 3 (7.5%) | 12 (30%) |
| 2º e 3º Ciclos | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 8 (20%) | 0 (0%) | 8 (20%) |
| 3º Ciclo | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 17 (42.5%) | 3 (7.5%) | 20 (50%) |
| Total | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 32 (80%) | 6 (15%) | 40 (100%) |
| Se uma criança não quer aprender, eu desisto. | | | | | | |
| 2º Ciclo | 9 (22.5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 12 (30%) |

| | | | | | | |
|---|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|
| 2° e 3° Ciclos | 4 (10%) | 3 (7.5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 8 (20%) |
| 3° Ciclo | 9 (22.5%) | 9 (22.5%) | 2 (5%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 20 (50%) |
| Total | 22 (55%) | 13 (32.5%) | 4 (10%) | 4 (10%) | 1 (2.5%) | 40 (100%) |
| Sinto que não tenho as competências necessárias para obter bons resultados. | | | | | | |
| 2° Ciclo | 8 (20%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 12 (30%) |
| 2° e 3° Ciclos | 2 (5%) | 6 (15%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 8 (20%) |
| 3° Ciclo | 5 (12.5%) | 10 (25%) | 3 (7.5%) | 2 (5%) | 0 (0%) | 20 (50%) |
| Total | 15 (37.5%) | 16 (40%) | 5 (12.5%) | 3 (7.5%) | 1 (2.5%) | 40 (100%) |
| As oportunidades nesta comunidade ajudam a garantir que estes alunos aprenderão. | | | | | | |
| 2° Ciclo | 0 (0%) | 0 (0%) | 4 (10%) | 5 (12.5%) | 3 (7.5%) | 12 (30%) |
| 2° e 3° Ciclos | 0 (0%) | 2 (5%) | 1 (2.5%) | 3 (7.5%) | 2 (5%) | 8 (20%) |
| 3° Ciclo | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 7 (17.5%) | 12 (30%) | 0 (0%) | 20 (50%) |
| Total | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 12 (30%) | 20 (50%) | 5 (12.5%) | 40 (100%) |
| Acredito que os alunos são aprendizes competente. | | | | | | |
| 2° Ciclo | 0 (0%) | 0 (0%) | 4 (10%) | 3 (7.5%) | 5 (12.5%) | 12 (30%) |
| 2° e 3° Ciclos | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 6 (15%) | 0 (0%) | 8 (20%) |
| 3° Ciclo | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 5 (12.5%) | 12 (30%) | 0 (0%) | 20 (50%) |
| Total | 0 (0%) | 3 (7.5%) | 11 (27.5%) | 21 (52.5%) | 5 (12.5%) | 40 (100%) |
| Os professores desta escola acreditam que os seus alunos têm capacidade de ser bem-sucedidos academicamente. | | | | | | |
| 2° Ciclo | 0 (0%) | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 8 (20%) | 2 (5%) | 12 (30%) |
| 2° e 3° Ciclos | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (5%) | 4 (10%) | 2 (5%) | 8 (20%) |
| 3° Ciclo | 1 (2.5%) | 0 (0%) | 6 (15%) | 12 (30%) | 1 (2.5%) | 20 (50%) |
| Total | 1 (2.5%) | 1 (2.5%) | 9 (22.5%) | 24 (60%) | 5 (12.5%) | 40 (100%) |

DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; NCND – Não Concordo Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente

Tendo em conta as análises acima descritas podemos observar que a variável nível de ensino, demonstra que no 3º ciclo há um sentimento de autoeficácia mais acentuado do que no 2º ciclo. Pela observação da tabela constata-se que estes docentes são mais autoeficazes quanto ao estabelecimento de uma relação com alunos considerados mais difíceis revelando-se mais confiantes quanto à sua capacidade de motivar os alunos, persistência no processo de ensino e aprendizagem bem como na obtenção de bons resultados académicos e apresentando confiança na comunidade e no seu estabelecimento de ensino.

Neto et al., (1999) defende que a escola necessita de transformações para que, tanto professores como alunos, se sintam mais motivados e otimistas sendo a formação continua de extrema importância para que este objetivo se concretize. Sabe-se, contudo, que quanto maior for a idade, maior será o tempo de serviço e a exposição a formação originando uma capacidade de o docente se perceber como mais otimista.

Tendo em conta Dias (2017) a investigação realizada na área da autoeficácia direciona-se para a relação da autoeficácia com os comportamentos de sala de aula, investimentos dos docentes no ensino, objetivos, níveis de aspiração e a vontade de motivação dos alunos a par da sua própria motivação e bem-estar pessoal. O estudo realizado por Dias (2017),

em Portugal, destaca tal como os resultados deste estudo, a importância da formação na área da educação inclusiva para a promoção de um maior sentido de autoeficácia docente, todavia docentes sem formação específica apresentaram níveis altos de autoeficácia, contudo, esses índices, podem indicar meros desejos e não corresponder à realidade.

Por forma a testar as hipóteses, formuladas a seguir, foi utilizado como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância $p\text{-value} < 0,05$. Para a verificação utilizaram-se testes estatísticos não paramétricos uma vez que as variáveis dependentes são de tipo ordinal.

Assim, para as hipóteses 1, 2 e 4 utilizou-se o teste Chi-Square, sendo este, “um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor de dispersão para duas variáveis categóricas nominais”. (Correa, Queiroz & Trevisan)

Para a hipótese 3 utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis que, segundo França (2021), permite que se “compare as pontuações em alguma variável contínua para três ou mais grupos.”

Partindo do 2º, 3º e 4º objetivos formularam-se as seguintes hipóteses:

H.1 – Os professores mais jovens são mais otimistas.

H.2 – O nível de ensino em que o professor leciona influencia o seu grau de autoeficácia.

H.3 – Os professores com mais tempo de serviço percecionam-se com maior autoeficácia.

H.4 – Os professores mais otimistas e com maior autoeficácia referenciam menos alunos para a educação especial.

De seguida apresentamos os resultados dos respetivos testes hipótese a hipótese.

Deste modo, para a hipótese número um, **os professores mais jovens são mais otimistas**, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 9

Análise otimismo segundo a faixa etária

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1- sided) | Point Probability |
|--|---------------------|----|---|-------------------------|--------------------------|----------------------|
| Em situações difíceis espero sempre o melhor * Idade | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 17.798 ^a | 12 | 0.122 | 0.146 | | |

| | | | | | | |
|---|---------------------|----|-------|-------|-------|-------|
| Likelihood Ratio | 22.025 | 12 | 0.037 | 0.032 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 17.856 | | | 0.041 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.820 ^b | 1 | 0.365 | 0.388 | 0.204 | 0.037 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 18 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,08 | | | | | | |
| ^b The strandardized statistic is 0,906 | | | | | | |
| Se alguma coisa de errado tiver se acontecer comigo, acontecerá com certeza * Idade | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 8.788 ^a | 12 | 0.721 | 0.778 | | |
| Likelihood Ratio | 10.493 | 12 | 0.573 | 0.798 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 8.509 | | | 0.777 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.402 ^b | 1 | 0.526 | 0.564 | 0.284 | 0.038 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 19 cells (95,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,38 | | | | | | |
| ^b The strandardized statistic is 0,634 | | | | | | |
| Sou sempre otimista relativamente ao futuro * Idade | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 12.971 ^a | 9 | 0.164 | 0.155 | | |
| Likelihood Ratio | 16.458 | 9 | 0.058 | 0.086 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 10.277 | | | 0.223 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.400 ^b | 1 | 0.527 | 0.548 | 0.301 | 0.059 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 14 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,30 | | | | | | |
| ^b The strandardized statistic is 0,633 | | | | | | |
| Quase nunca espero que as coisas corram a meu favor * Idade | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 6.724 ^a | 12 | 0.875 | 0.858 | | |
| Likelihood Ratio | 7.890 | 12 | 0.794 | 0.866 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 9.472 | | | 0.868 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.013 ^b | 1 | 0.910 | 0.928 | 0.513 | 0.074 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 18 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,08 | | | | | | |
| ^b The strandardized statistic is 0,113 | | | | | | |
| Raramente que as coisas boas me aconteçam * Idade | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 3.723 ^a | 9 | 0.929 | 0.937 | | |
| Likelihood Ratio | 3.631 | 9 | 0.934 | 0.971 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 5.740 | | | 0.914 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.013 ^b | 1 | 0.908 | 0.925 | 0.498 | 0.075 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 14 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,08 | | | | | | |
| ^b The strandardized statistic is 0,116 | | | | | | |
| De forma geral, espero que me aconteçam mais coisas boas do que más * Idade | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 2.386 ^a | 9 | 0.984 | 0.993 | | |
| Likelihood Ratio | 2.612 | 9 | 0.978 | 0.998 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 4.104 | | | 0.982 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.067 ^b | 1 | 0.795 | 0.856 | 0.426 | 0.069 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,15 | | | | | | |
| ^b The strandardized statistic is 0,259 | | | | | | |

De acordo com o conjunto das questões avaliadas, relacionadas com o otimismo, não se verificou a existência de associação, não se comprovando que os docentes mais jovens sejam mais otimistas dado que, na generalidade o $p\text{-value} > 0,05$, logo não existe associação estatisticamente significativa entre a idade e as afirmações apresentadas à exceção da correlação entre a idade e a afirmação “em situações difíceis espero sempre o melhor”. No entanto, tendo em conta a análise da tabela sete e contrariando a hipótese levantada, os professores mais otimistas são os professores com idade ≥ 50 anos.

Oliveira (2010) defende que o otimismo interfere com o comportamento de uma pessoa e está relacionado com o estilo exploratório, o bom humor, a felicidade, a esperança, a perseverança, o bom nível de realização, a resiliência, a saúde física, a popularidade, entre outros, por sua vez, o pessimismo está intimamente ligado ao oposto destes conceitos. Também Schweizer e Schneider (1997) citado por Cardoso (2014) mencionam que o nível de otimismo social pode variar mediante a idade, apresentando-se crescente até aos 40 anos, diminuindo entre os 40 e os 50, voltando a aumentar posteriormente. Os autores contam, também, que o sexo masculino apresenta maior grau de otimismo do que o feminino.

Para a hipótese dois, **o nível de ensino em que o professor leciona influencia o seu grau de autoeficácia**, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 10

Análise autoeficácia segundo o nível de ensino

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) | Point Probability |
|---|---------------------|----|-----------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Nível de ensino que leciona * Consigo relacionar-me com os alunos mais difíceis | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 6.067 ^a | 4 | 0.194 | 0.191 | | |
| Likelihood Ratio | 6.599 | 4 | 0.159 | 0.255 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 5.220 | | | 0.218 | | |
| Linear-by-Linear Association | 3.779 ^b | 1 | 0.052 | 0.070 | 0.038 | 0.023 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 16 cells (66,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,80 | | | | | | |
| ^b The standardized statistic is 1,944 | | | | | | |
| Nível de ensino que leciona * Estou confiante de que sou capaz de motivar os meus alunos | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 7.833 ^a | 4 | 0.098 | 0.093 | | |
| Likelihood Ratio | 9.090 | 4 | 0.059 | 0.075 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 6.087 | | | 0.105 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.243 ^b | 1 | 0.622 | 0.690 | 0.391 | 0.143 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 16 cells (66,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,40 | | | | | | |
| ^b The standardized statistic is 0,493 | | | | | | |
| Nível de ensino que leciona * Se uma criança não quer aprender, eu desisto | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 6.869 ^a | 6 | 0.333 | 0.349 | | |
| Likelihood Ratio | 7.692 | 6 | 0.262 | 0.336 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 7.306 | | | 0.229 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.263 ^b | 1 | 0.608 | 0.650 | 0.351 | 0.082 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 19 cells (75%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,20 | | | | | | |
| ^b The standardized statistic is 0,513 | | | | | | |
| Nível de ensino que leciona * Sinto que não tenho as competências necessárias para obter bons resultados | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 16.017 ^a | 8 | 0.042 | 0.028 | | |
| Likelihood Ratio | 21.550 | 8 | 0.006 | 0.006 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 16.703 | | | 0.007 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.321 ^b | 1 | 0.571 | 0.605 | 0.324 | 0.061 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 13 cells (86,70%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20 | | | | | | |
| ^b The standardized statistic is 0,566 | | | | | | |

| Nível de ensino que leciona * As oportunidades nesta comunidade ajudam a garantir que estes alunos aprenderão | | | | | | |
|--|---------------------|---|-------|-------|-------|-------|
| Pearson Chi-Square | 11.178 ^a | 6 | 0.083 | 0.073 | | |
| Likelihood Ratio | 13.013 | 6 | 0.043 | 0.071 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 10.371 | | | 0.061 | | |
| Linear-by-Linear Association | 1.510 ^b | 1 | 0.219 | 0.259 | 0.134 | 0.044 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 19 cells (75%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,60 | | | | | | |
| ^b The standardized statistic is 1,229 | | | | | | |
| Nível de ensino que leciona * Os professores desta escola acreditam que os seus alunos têm capacidade de ser bem-sucedidos | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 7.215 ^a | 8 | 0.514 | 0.580 | | |
| Likelihood Ratio | 7.999 | 8 | 0.434 | 0.571 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 7.627 | | | 0.454 | | |
| Linear-by-Linear Association | 1.389 ^b | 1 | 0.239 | 0.268 | 0.147 | 0.049 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 13 cells (86,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,20 | | | | | | |
| ^b The standardized statistic is 1,179 | | | | | | |

De acordo com o conjunto das questões avaliadas, relacionadas com a autoeficácia, não se verificou a existência de associação que comprove que o nível de ensino influencia a autoeficácia dos professores dado que, na generalidade o $p\text{-value} > 0,05$, logo não existe associação estatisticamente significativa entre o nível de ensino e as afirmações apresentadas à exceção da correlação entre o nível de ensino e a afirmação “sinto que não tenho as competências necessárias para obter bons resultados”. No entanto, tendo em conta a análise da tabela oito afixa-se que os docentes do 3º ciclo apresentam níveis de autoeficácia mais elevados do que os docentes do 2º ciclo.

Bzuneck (2017) diz-nos que a autoeficácia docente é a ideia que os professores possuem de que podem ter sucesso na sua prática pedagógica até em turmas heterogêneas. Segundo o autor são vários os estudos que comprovam que professores que têm índices de autoeficácia bem desenvolvidos, consideram que todos os alunos podem aprender. Por seu turno, estes professores tornam-se mais envolvidos e motivados para o ensino, são mais persistentes e mais resilientes. Os estudos provam também que professores com um maior sentido de autoeficácia desenvolvem nas escolas um maior sentido de autoeficácia coletiva.

Também para Chaves (2017) o nível de autoeficácia docente pode variar entre as várias turmas lecionadas pois, os docentes, podem enfrentar desafios diferentes em cada turma em que fatores como o grau de implicação dos estudantes, rendimento, idade, tamanho do grupo, preparação percebida do professor; fatores do contexto escolar como a liderança, cooperação, controle do professor, e antecedentes profissionais e pessoais

como a experiência docente, nível de estudos, raça, diferença de sexo, entre outros podem justificar as diferenças nas crenças de autoeficácia

Para a hipótese número três, **os professores com mais tempo de serviço percebem-se com maior autoeficácia**, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 11

Análise tempo de serviço vs autoeficácia

| Autoeficácia Em que medida sou capaz de... | Até 5 anos | 6-12 | 13-25 | 26 ou + | Exact Sig. |
|---|------------|-------|-------|---------|---------------|
| Dar uma explicação alternativa, ou um exemplo, quando os alunos estão confusos? | 17,00 | 18,70 | 20,20 | 21,98 | 0,824 |
| Levar os alunos a manter uma postura adequada na sala de aula? | 20,00 | 22,10 | 21,70 | 19,63 | 0,959 |
| Envolver os alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares? | 17,40 | 22,20 | 20,80 | 20,70 | 0,924 |
| Encontrar soluções adequadas para os conflitos com os alunos? | 17,70 | 20,80 | 19,80 | 21,48 | 0,927 |
| Fazer perguntas durante a aula que mobilizem, nos alunos, um pensamento complexo? | 16,00 | 23,00 | 20,10 | 21,20 | 0,789 |
| Levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula? | 17,40 | 22,60 | 21,55 | 20,23 | 0,895 |
| Ajudar os alunos a valorizar a aprendizagem? | 13,60 | 23,90 | 22,30 | 20,48 | 0,481 |
| Conseguir o reconhecimento/valorização dos alunos? | 11,50 | 21,50 | 23,00 | 21,25 | 0,300 |
| Abordar os temas da minha disciplina, de forma que os alunos com baixo desempenho os compreendam? | 12,80 | 18,60 | 23,15 | 21,58 | 0,382 |
| Voltar a centrar-me na tarefa depois de ser interrompido(a), indevidamente, na sala de aula? | 15,50 | 19,00 | 20,75 | 22,00 | 0,721 |
| Proporcionar aos alunos métodos/estratégias para promover a sua aprendizagem? | 16,00 | 16,90 | 22,10 | 21,73 | 0,654 |
| Ser sensível às necessidades dos alunos? | 19,00 | 20,10 | 19,55 | 21,45 | 0,963 |
| Proporcionar desafios apropriados aos alunos de elevado desempenho? | 13,40 | 18,30 | 19,95 | 23,10 | 0,361 |
| Controlar a indisciplina na sala de aula? | 18,20 | 20,40 | 21,80 | 20,45 | 0,955 |
| Levar os alunos a fazer o seu melhor, quando realizam tarefas escolares? | 15,40 | 22,30 | 21,00 | 21,08 | 0,766 |
| Manter um ambiente de sala de aula construtivo? | 13,70 | 22,00 | 20,65 | 21,75 | 0,553 |
| Usar estratégias de avaliação diversificadas? | 12,70 | 16,70 | 21,30 | 23,00 | 0,272 |
| Estabelecer rotinas para manter as atividades letivas? | 18,60 | 21,00 | 20,80 | 20,70 | 0,985 |
| Proporcionar aos alunos um feedback atempado sobre a sua aprendizagem? | 14,70 | 19,50 | 21,30 | 21,80 | 0,663 |
| Levar os alunos a acreditar que são capazes de realizar com sucesso as tarefas escolares? | 13,20 | 22,60 | 19,50 | 22,30 | 0,436 |
| Tirar partido das inovações tecnológicas no ensino? | 17,60 | 18,60 | 21,70 | 21,10 | 0,897 |
| Estabelecer uma relação de confiança com os alunos, sem ultrapassar os limites de uma relação profissional? | 16,10 | 20,00 | 21,10 | 21,43 | 0,830 |
| Refletir sobre a eficácia do meu ensino? | 14,50 | 19,70 | 20,40 | 22,25 | 0,611 |

De acordo com o conjunto das questões avaliadas, relacionadas com a autoeficácia, não se verificou a existência de associação estatística que comprove que o tempo de serviço influencia a autoeficácia dos professores dado que, em todas as questões o $p\text{-value} > 0,05$, logo não existe associação estatisticamente significativa entre o tempo de serviço e as questões apresentadas.

Contudo, tal como neste estudo, Madeira (2021) refere que, ao longo da sua experiência profissional, os docentes vão aumentando e fortalecendo a sua autoeficácia docente.

Tendo em conta Tschannen-Moran e Hoy (2007) citado por Souza (2023) referem que a autoeficácia dos docentes mais jovens pode ser condicionada por fatores contextuais

(persuasão verbal e disponibilidade de recurso) quando comparada com a autoeficácia de docentes de carreira, por sua vez, as experiências de domínio, contribuem expressivamente para a crítica de professores mais jovens. Podemos, assim, concluir que docentes de carreira, com maior experiência de domínio, apresentam um sentido de eficácia mais equilibrado.

Por fim, para a hipótese número quatro, **os professores mais otimistas e com maior autoeficácia referenciam menos alunos para a educação especial**, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 12

Análise número de referências para a educação especial vs otimismo e autoeficácia

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) | Point Probability |
|---|--------------------|----|-----------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Nos últimos dois anos quantos alunos referenciou à equipa de educação especial*Sou sempre otimista relativamente ao futuro | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 5.846 ^a | 6 | 0.441 | 0.470 | | |
| Likelihood Ratio | 6.292 | 6 | 0.391 | 0.536 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 4.902 | | | 0.581 | | |
| Linear-by-Linear Association | 2.177 ^b | 1 | 0.140 | 0.159 | 0.087 | 0.033 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 10 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,80 | | | | | | |
| ^b The standardized statistic is 1,476 | | | | | | |
| Nos últimos dois anos quantos alunos referenciou à equipa de educação especial*Acredito que qualquer criança pode aprender | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 2.71 ^a | 4 | 0.563 | 0.608 | | |
| Likelihood Ratio | 6.564 | 4 | 0.468 | 0.590 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 2.820 | | | 0.642 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.415 ^b | 1 | 0.519 | 0.634 | 0.320 | 0.106 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 6 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,60 | | | | | | |
| ^b The standardized statistic is 0,644 | | | | | | |
| Nível de ensino que leciona * Se uma criança não quer aprender, eu desisto | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 6.869 ^a | 6 | 0.333 | 0.349 | | |
| Likelihood Ratio | 7.692 | 6 | 0.262 | 0.336 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 7.306 | | | 0.229 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.263 ^b | 1 | 0.608 | 0.650 | 0.351 | 0.082 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 19 cells (75%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,20 | | | | | | |
| ^b The standardized statistic is 0,513 | | | | | | |
| Nos últimos dois anos quantos alunos referenciou à equipa de educação especial*Em que medida dou capazes de ... levar os alunos a acreditar que são capazes de realizar com sucesso as tarefas escolares? | | | | | | |
| Pearson Chi-Square | 5.373 ^a | 8 | 0.717 | 0.760 | | |
| Likelihood Ratio | 6.181 | 8 | 0.627 | 0.770 | | |
| Fisher-Freeman-Halton Exact Test | 5.125 | | | 0.808 | | |
| Linear-by-Linear Association | 0.268 ^b | 1 | 0.605 | 0.662 | 0.332 | 0.052 |
| N of Valid Cases | 40 | | | | | |
| ^a 14 cells (93,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00 | | | | | | |
| ^b The standardized statistic is 0,518 | | | | | | |

De acordo com o conjunto das questões avaliadas, correlacionando questões do otimismo e autoeficácia com o número de referências para as equipes de educação especial, não se verificou a existência de associação estatística que comprove que professores mais otimistas e mais autoeficazes referenciam menos alunos para as equipes de educação especial uma vez que, em todas as questões, o $p\text{-value} > 0,05$, logo não existe associação estatisticamente significativa entre o otimismo, a autoeficácia e o número de referências para as equipes de educação especial. Contudo, analisando a tabela seis, podemos depreender que professores com um maior sentido de otimismo e autoeficácia referenciam menos alunos para as equipes de educação especial.

Tendo em conta Vasconcelos (2020) a resiliência e o otimismo são dois fatores que estão intimamente ligados, o autor menciona ainda que, os indivíduos mais resilientes apresentam maiores níveis de otimismo, tomada de decisões, compromissos, motivação para tarefas e criação de objetivos concretos. Desta forma, escolas com perspectivas positivas sobre os seus alunos são favoráveis ao otimismo.

Também Jesus (2016) nos diz que, no contexto educativo atual, a autoeficácia é uma das causas motivacionais mais importantes, pois guia a ação do professor, influencia o seu desempenho na sala de aula e a sua vivência do ensino em geral e ainda que quanto maior o sentido de autoeficácia maior a disponibilidade para novas ideias e novos métodos que melhor se adequem às necessidades dos alunos.

Conclusões

Hoje, a escola é repleta de desafios, salas heterogêneas, com múltiplos interesses, culturas, capacidades, contextos que é necessário valorizar. Cada ser é único e com características próprias transformando-se no maior desafio do professor uma vez que é necessário ajustar as práticas pedagógicas tendo em conta as especificidades e particularidades de cada um.

Neste sentido, a postura do docente perante o processo de ensino e aprendizagem é fundamental para que os seus alunos atinjam as metas pretendidas. Assim, quanto maior o sentido de otimismo e de autoeficácia maior a probabilidade de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos.

Esta mesma postura, sendo fundamental para uma criança “normal”, é extremamente essencial na abordagem e no trabalho desenvolvido com crianças com necessidades educativas. O professor é, assim, a primeira pessoa que deve acreditar nas capacidades dos seus alunos.

Partindo do referencial teórico que guiou esta investigação, apresentaremos as conclusões do estudo, baseando-nos nos resultados anteriormente apresentados e interpretados, mediante os objetivos traçados.

Tendo em conta o objetivo um constatou-se que os professores revelam um nível de otimismo elevado, acreditando no seu sentido de autoeficácia. Os docentes sentem-se capazes de motivar os alunos para as tarefas escolares, mesmo as mais complexas de forma a potenciar o seu êxito. Este índice de autoeficácia também pode ser explicado pelos níveis elevados de docentes que são autoeficazes na reflexão sobre o seu ensino.

Relativamente ao segundo objetivo, docentes com níveis elevados de otimismo e autoeficácia, tendencialmente, referenciam menos alunos para as equipas de educação especial. Isto porque os docentes a uma grande percentagem dos inquiridos acreditam nas capacidades dos seus alunos e que os mesmos conseguem realizar as tarefas escolares com sucesso.

No que se refere aos objetivos três e quatro, concluiu-se que a variável idade é muito expressiva quanto ao otimismo, contudo não se verifica que os professores mais jovens sejam mais otimistas, contrariando esta indicação, os resultados obtidos no estudo revelam que os docentes com mais de 50 anos são mais otimistas. Esta questão leva-nos

a depreender que, pela sua idade, experiência em ensino, tempo de serviço e, por conseguinte, maior formação se apresentam com uma maior perceção de que são capazes de enfrentar a heterogeneidade característica das salas de aula. Para além destas variáveis, também o nível de ensino pode influenciar o nível de autoeficácia, tendo em conta a análise os resultados são mais expressivos no 3º ciclo.

Contudo, este resultado pode estar condicionado pelo facto de 50% dos inquiridos lecionar apenas neste nível de ensino e, desta forma, o resultado poder não corresponder à realidade e o fato de mais de 50% dos inquiridos ter idade ≥ 50 anos.

Os resultados apresentados revelam-se pertinentes na medida em que podemos compreender que professores mais jovens, com menos experiência e formação na área, podem apresentar crenças de baixa autoeficácia e otimismo perante a sua ação educativa.

Importa referir algumas limitações deste estudo nomeadamente, o número reduzido de respostas ao questionário, o que limitou a obtenção de respostas estaticamente significativas, o equilíbrio entre os ciclos de ensino havendo uma maior predominância nas respostas de professores do 3º ciclo.

Pensa-se que o alargamento do estudo aos restantes ciclos de ensino poderia ter sido uma mais-valia para uma maior abrangência de resultados e, desta forma, estabelecer maiores correlações entre os dados obtidos.

Em suma, torna-se claro que o otimismo e a autoeficácia são dois construtos que exercem uma função essencial para que os docentes possam enfrentar os desafios do contexto educativo, potenciando o desenvolvimento dos seus alunos especialmente alunos com perturbações do domínio cognitivo. O fato de acreditarem de forma positiva nas suas capacidades proporciona a aplicação de práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às necessidades específicas de cada criança, promovendo ambientes de aprendizagem agradáveis e, por isso, eficazes. Aprimorar as competências do otimismo e da autoeficácia pode traduzir-se em resultados académicos e sociais, mais positivos, para os alunos com perturbações do desenvolvimento cognitivo, garantindo um ensino mais equitativo e de maior qualidade. Para a edificação de uma comunidade educativa integradora, que reconheça e que respeite as diversidades que a constituem, é essencial que o papel do docente, como agente de mudança, não seja esquecido.

Referências Bibliográficas

- Abreu, D. C., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: Os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*, 34, 1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686X47438>
- Alba, G. & Pante, M. (2018). A estrutura psicológica do otimismo: Os dois lados da moeda. *Revista de Psicologia*, 9(2), 144-152. <https://www.researchgate.net/publication/332131092>
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices os special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Anastácio, C. I. S. (2015). *O rácio otimismo/pessimismo como preditor da criatividade* (201569914) [Dissertação de mestrado, não publicada, Universidade de Aveiro]. Ria – repositório institucional. Abril, 2015. <http://hdl.handle.net/10773/15661>
- Andretta, J. R., Worrell, F., & Mello, Z. R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological well-being in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools*, 51(5), 434-451. <https://doi.org/10.1002/pits.21762>
- Antunes, C. (2017). Otimismo: O que é, para que serve, como se educa?. In A. Rodrigues & A. Jorge (Eds.), *Livro Comemorativo dos 10 anos dos Cursos de Atualização de Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp.251-269), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://www.researchgate.net/publication/320172422>
- Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.). Artmed. https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Azevedo, M. (1993). Teorização da motivação intrínseca. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/1MotivSalaDeAul07Intr%C3%ADns.pdf>
- Azevedo, M. (1997). A teoria cognitiva social de Albert Bandura. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. Disponível em <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz02CognitSocial.pdf>
- Bandura, A. Self-Efficacy. (1994). *Ramachaudran, V. S. Encyclopedia of human behavior*. Friedman, H. (Ed.). *Encyclopedia of mental health* (pp.15-45). Academic Press.

- Bastianello, M. R., & Hutz, C. S. (2015). Do otimismo explicativo ao disposicional: A perspectiva da psicologia positiva. *Psico-USF*, 20(2), 37-247. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200205>
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou por entrevista. In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (Eds.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação recolha de dados* (Vol.2); (pp. 13-35). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Bernardes, A. O. (2010). Da integração à inclusão, novo paradigma. *Revista Educação Pública*, 10(9). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>
- Bockorni, B. R. S., & Gomes, A. F. (2021) A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, 22(1),105-117. <https://doi.org/10.25110/receu.v22i1.8346>
- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697-707. <https://doi.org/10.5902/1984686X28427>
- Camaliente, L. G., & Bocalandro, M. P. R. (2017). Felicidade e bem-estar na visão da psicologia positiva. *Boletim Académico Paulista de Psicologia*, 37(93), 206-227. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v37n93/v37n93a04.pdf>
- Cardoso, A. H. A. T. S. (2014). *Suporte Social, otimismo e frequência da universidade Sénior – fatores de resiliência na terceira idade?* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia Repositório Científico da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/7915>
- Carradinha, I. (2014). *Educar para o optimismo: contributos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Instituto Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/24173>
- Cervone D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Jage Journals*, 24(1), 30-56. <https://doi.org/10.1177/0145445500241002>
- Chaves, M. C. R. F. (2017). *Perceção da autoeficácia individual e coletiva dos docentes: Contributo para a compreensão das boas práticas pedagógicas no ensino da enfermagem* [Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/79420>
- Collie, R. J., Sharpka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*,104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida. (2018). *Integridade na Investigação Científica Recomendação*. Lisboa. <https://www.ufp.pt/app/uploads/2019/06/IntegridadeCNECV2018.pdf>

- Correa, A. P. A.; Queiroz, E. & Trevisan, N. (s.d). *Teste do qui-quadrado* [Apresentação de slides, Universidade Federal do Paraná]. http://www.leg.ufpr.br/lib/exe/fetch.php/disciplinas:ce001:teste_do_qui-quadrado.pdf
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora.
- Costa, J. M. B. (2012). *Otimismo e atitudes inclusivas de professores dos Açores face a alunos com nee* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3665>
- Côte, J., & Filion, F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: Potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12(1), 143-169. <https://hdl.handle.net/1822/8549>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática* (2ªed.). Edições Almedina.
- Cuberos, M. D. A., Garrido, A. A., Rivas, A. M. B., Jiménez, R.B., Pacheco, D. B., García, T. B., Martín, M. B., Vázquez, I. C., Contreras, M. D. C., Moreno, L. R., Citoler, S. D., Sampedro, M. F., Ruiz, J. R. G., Ortega, J. L. G., Muñoz, J. L. G., Blasco, G. M. G., Manjón, D. G., Rodriguez, C. M., Hernández, A. M. M., ... & Resa, J. A. Z. (1993). *Necessidades Educativas Especiais* (2ª ed.). Dinalivro.
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, Ministério da Educação. (1990). Diário da República: 1ª Série, n.º 21. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/35-335264>
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, Ministério da Educação. (1991) Diário da República: 1ª Série A, n.º 193. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, Ministério da Educação. (2008). Diário da República: 1ª Série, n.º 4. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: 1ª Série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Direção Geral da Educação. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva – Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/gestao_da_educacao_inclusiva_2022.pdf
- Direção Geral da Educação. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva – Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. Ministério da Educação/Direção geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/diversidade-equidade-inclusao.pdf>

Dias, P. C. (2017, fevereiro 23-25). *Autoeficácia dos professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para as práticas inclusivas* [Comunicação escrita]. II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: múltiplos olhares. Faro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.1/8999>

Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Revista Ensaio*, 25(94), 7-25. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>

Despacho Conjunto 105/97, de 1 de julho, Ministério da Educação – Secretário de Estado da Administração Educativa. (1997). Diário da República: 2ª Série, n.º 149. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/105-1997-3269719>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Promoting common values and inclusive education: Reflections and messages*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/promoting_common_values_and_inclusive_education.pdf

Feldman, D., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210- 216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>

Ferreira, F. M. P. C. (2009). *Um Olhar Sobre o funcionamento das unidades de apoio à multideficiência em Braga* [Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense]. Repositório Institucional UPT. <http://hdl.handle.net/11328/213>

Ferreira, L. C. M. (2014). Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. *Psicologia: Ensino & Formação*, 5(2), 19-37. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a03.pdf>

Ferreira, M., Prado, S.A., & Cadavieco, J.F. (2015). Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. *Revista Nacional e Internacional de Educação Inclusiva*, 8(1), 1-13. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/117/113>

Filisetti, A. C., Ferreira, I. M. F. & Neufeld, C. B. (2023). A relação entre autoeficácia e autocompaixão: uma revisão integrativa da literatura. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 19, 171-186. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20230044-pt>

Fontelles, M. J., Simões, M. G., Farias, S. H., & Fontelles, R. G. S. (2009). Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista Paraense de Medicina*, 23(3), 1-8. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-588477>

França, A. (2021, 29 de outubro). O que é e quando usar o teste de Kruskal-Wallis? *Blog Psicometria Online*. <https://www.blog.psicometriaonline.com.br/teste-de-kruskal-wallis/>

- Garghetti, F. C., Medeiros, J. G., & Nuernberg, A. H. (2013). Breve história da deficiência intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 101-116. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994>
- Gonçalves, A. S. C. (2023). As lideranças na educação inclusiva. Desafios ou oportunidades?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15882>
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa vs quantitativa: Esta é a questão?. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 22(2), 201-210. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>
- Hoy, A. Hoy, W. & Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas* (M. L. Figueiredo, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Izquierdo, T. R. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Ria Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10773/995>
- Jesus, A. R. (2016). O Processo de Ensino no 3º Ciclo do ensino Básico: Foco nas Abordagens ao Ensino e na Autoeficácia Docente [Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/44968>
- Kauffman, J. M. & Hunt, L. (2009). Special education for intellectual disability: current trends and perspectives. *Current Opinion in Psychiatry*, 22, 452-456. https://www.researchgate.net/publication/26325602_Special_education_for_intellectual_disability_Current_trends_and_perspectives
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, C. P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work at-risk and integrated exceptional students. *International Journal os Disability, Development and Education*, 40(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/0156655930400104>
- Júnior, C. A. O. M., & Batista, M. C. (2023). *Metodologia da pesquisa em Educação e ensino em ciências* (2ª ed.). Atena Editora. <https://www.researchgate.net/publication/370364182>
- Júnior, J. F. C., Cabral, E. L. S., Souza, R. C., Bezerra, D. M. C. & Silva, P. T. F. (2024). Um estudo sobre o uso da escala de Likert na coleta de dados qualitativos e sua correlação com as ferramentas estatísticas. *Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 17(1), 360-376. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.1-021>
- Laranjeira, C. A. (2008). Tradução e validação portuguesa do revised life orientation test (LOT-R). *Universitas Psychologica*, 7(2), 469-476. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000200013

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Assembleia da República. (1986). Diário da República: 1ª Série, n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Loty, L., Schang, R. A. M. (2021). O Otimismo Contra a Utopia. Uma Luta Ideológica e Semântica. *Revista de Ciências do Estado*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.35699/2525-8036.2021.35927>

Madeira, A. (2021). *A percepção de autoeficácia docente para gerir situações de indisciplina* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário]. Ispa Repositório do Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/8300>

Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta Editora. Lisboa. <https://www.researchgate.net/publication/330442343>

Maia, M. F. M., Tolentino, T. M., Lima, C. A. G., Souza, B. V. O. S., Lafeta, J. C., Silva, K. R. P., Oliveira, C. M., Mendes, I. H. R., Oliveira, A. C., Junior, A. L., Ferreira, J. V. S., Santos, A. T., & Soares, N. S. (2017). Psicologia positiva e o bem-estar: estudo dos aspectos saudáveis do viver. *Revista Eletrônica Nacional de Educação Física*, 7(9), 2-30. <https://doi.org/10.35258/rn2017070900001>

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (1ª ed.). Editora Moderna Ltda. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>

Martins, B. A. (2018). *Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: Instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias* [Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Filosofia e Ciências Campus de Marília]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/1313fd2c-ae8a-4d26-99ba-e503c6ac3f2f>

Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32(70), 1–22. <https://doi.org/10.5902/1984686X35883>

Mattar, J., & Ramos, D. K. (2021). *Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. Edições Almedina.

Medlin, B. & Faulk, L. (2011). The relationship between optimism and engagement: the impact on student performance. *ERIC*, 13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068808>

Meijer, C. J., & Foster, S. F. (1998) The Effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385. <https://doi.org/10.1177/002246698802200309>

Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponível em https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/libro-blanco-para-la-reforma-del-sistema-educativo_167961/

- Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Bragança: Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10198/7325>
- Moreira, L. F. T. (2022). Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 140-157. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i2.30876>
- Neto, L., Marujo, H., & Perloiro, F., (1999). *Educar para o Optimismo*. Editorial Presença.
- Neves, P., & Paixão, R. (2016). Otimismo académico: confirmação de um construto na realidade portuguesa. *Educar em Revista*, 60, 247-259. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45623>
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e Auto-Eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no contexto escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 206-2018. <http://hdl.handle.net/10284/1330>
- Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ravagnani, L. R., Britto, G. M. G., Pontes, F. A. R., & Silva, S. S. C. (2022). Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino. *Ciências Psicológicas*, 16(1), 1-15. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2436>
- Nozi, G. S., & Vitaliano, C. R. (2022). Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 356-377. <https://doi.org/10.21814/rpe.20839>
- Nunes, D. & Faro, A. (2021). O papel da autoeficácia, da autoestima e do autoconceito na depressão em adolescentes. *Ciências Psicológicas*, 15(2), 1-14. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2164>
- Nóbrega, L. R. P. (2023). *Humor, Otimismo e Bem-estar em Contexto Educativo Estudo exploratório* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/5474>
- Oliveira, J. (2010). Felicidade, optimismo, esperança e perdão em jovens, adultos e idosos. *Psychologica*, 52(1), 123-148. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1
- Oliveira, J. (2010). *Psicologia Positiva – Uma Nova Psicologia*. Livpsic.
- Oliveira, T. F., Silva, N., & Bardagi, M.P. (2018). Aspectos históricos e epistemológicos sobre crenças de autoeficácia: Uma revisão da literatura. *Barbarói Revista do Departamento de Ciências Humanas*, 1(51), 133-153. <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v51i1.6391>
- Oliveira, F. R., Araújo, M. D. B., & Silva, J. L. B. (2019, outubro 24). *O papel do professor na educação inclusiva* [Comunicação Oral]. Conedu: VI Congresso Nacional de Educação, Fortaleza, Brasil. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61526>
- Paiva, S. (2024, fevereiro 29). *Necessidades educativas especiais (NEE): o que são e quais os direitos dos alunos?*. Toma Conta. <https://www.tomaconta.com/blog/necessidades-educativas-especiais>

- Palha, M., Andrade, D. C., Cotrim, L., Martins, S., & Fritz, A. (2016). *Recomendações de base empírica para a prática clínica relacionada com o acompanhamento de pessoas com perturbação do desenvolvimento intelectual*. Lisboa. https://diferencas.net/wp-dif/docs/Guidelines_PDI_04_07_2016.pdf
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pires, S. M. O., & Cerdeira, J. P. (2023). *Desafios da Educação Inclusiva*. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção. https://www.esec.pt/wp-content/uploads/2023/07/E-Book_Desafios_educacao_inclusiva-23_06.pdf
- Praça, F. S. G. (2015). Metodologia da pesquisa científica: Organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. *Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”*, 8(1), 72-87. https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf
- Proetti, S. (2018). As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. *Revista Lumen*, 8(4), 1-23. <https://doi.org/10.32459/revistalumen.v2i4>
- Ribeiro, M. J. (2007, julho). *O otimismo na educação dos nossos filhos...*. Portal da Criança. <https://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=13>
- Rieser, S., Naumann, A., Decristan, J., Fauth, B., Klieme, E., & Büttner, G. (2016). The connection between teaching and learning: Linking teaching quality and metacognitive strategy use in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 526-545. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12121>
- Rodrigues, W. C. (2007). *Metodologia Científica* [Apresentação de Slides]. https://www.academia.edu/11590616/Metodologia_Cient%C3%ADfica_Prof_William_Costa_Rodrigues_FAETEC_IST_Paracambi_2007
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. <https://gwern.net/doc/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalionintheclassroom.pdf>
- Santos, I. X., & Santos, L. G. O. (2022). *Fatores que influenciam no envolvimento do adolescente no contexto educacional: Uma revisão da literatura* [Monografia, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17558>
- Santos, L., & Faro, A. (2020). Otimismo: teoria e aplicabilidade para a psicologia. *Revista Psicologia e Saúde*, 12(2), 123-139. <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v0i0.898>

- Santos, M. A. A. R. (2015). *Professores realistas: mais eficazes e otimistas* [Tese de doutoramento não publicada, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/17174>
- Schunk, D. H. (1991). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6ª ed.). Pearson. <https://elmirhammedmemorypsy.com/wp-content/uploads/2017/11/learning-theories-an-educational-perspective.pdf>
- Scorsolini-Comin, F. (2012). Por uma nova compreensão do conceito de bem-estar: Martin Seligman e a psicologia positiva. *Paidéia*, 22(53), 433–435. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300015>
- Seligman, M. E. P. (1990). *Aprenda a ser otimista – como mudar sua mente e sua vida* (2ª ed.). Objetiva.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist Association*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sequeira, C. C. (2017). *Conceção e implementação de adequações curriculares individuais para alunos com incapacidade intelectual: Perspetivas de Professores do 2º CEB*. Repositório Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2465>
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 135-153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/57>
- Silva, M. & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 28(28), 163-180. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/658>
- Simões, B. A., & Costa, E. R. (2020). Educação e crenças de autoeficácia: Revisão de artigos de 2007 a 2016. *Póiesis Pedagógica*, 18, 199–210. <http://10.0.20.96/rppoi.v18.64242>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PRO.114k14w0>
- Soodak, L. C., & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>
- Souza, E. C. S. (2023). *Ambientes Educativos inovadores: Os índices de sentido de autoeficácia dos professores utilizadores* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/63331>
- Sousa, A. (2017). Amostragem no âmbito da investigação científica - Porquê e para quê?. *Correio dos Açores: Opinião*, 13. <http://hdl.handle.net/10400.3/5370>
- Unesco. (1944). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&file Name=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&file Name=Declaracao_Salamanca.pdf)

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394.locale=es>

Vasconcelos, A. (2020). *Resiliência e Otimismo no Ensino Básico e Secundário* [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/3121>

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). Livraria Martins Fontes Editora Ltda. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf

Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children in young people*. Her Majesty's Stationery Office. <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>

Wieczorkiewicz, A. K., & Baade, J. H. (2020). Família e escola como instituições fundamentais no processo de socialização e preparação para a vivência em sociedade. *Revista Educação Pública*, 20(20). <https://doi.org/10-18264/REP>

World Health Organization (1946). *Constitution of the World Health Organization*.. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf>

Anexos

Anexo A

Dados fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – Docentes em exercício de funções em 2022 – 2023 no Distrito de Leiria

| Concelho | Natureza | | Escola | Ciclo de Docência | CFL ³ | SFL ⁴ | N.º Total Professores |
|---------------------------|----------------|-------------------|---------------------------------------|-------------------|------------------|------------------|-----------------------|
| | P ¹ | P/PC ² | | | | | |
| Alcobaça | X | | E.B. Pataias | 2º ciclo | 6 | 0 | 17 |
| | | | | 3º Ciclo | 11 | 0 | |
| | X | | E.B. Benedita | 2º Ciclo | 30 | 1 | 31 |
| | X | | E.S. D. Inês de Castro | 2º Ciclo | 0 | 3 | 94 |
| | | | | 3º Ciclo | 88 | 3 | |
| | X | | E.B. Frei Estevão Martins | 2º Ciclo | 19 | 0 | 44 |
| | | | | 3º Ciclo | 25 | 0 | |
| | X | | E.B. e S. D. Pedro I | 2º Ciclo | 18 | 0 | 64 |
| | | | | 3º Ciclo | 46 | 0 | |
| | X | | E.B. e S. São Martinho do Porto | 2º ciclo | 18 | 1 | 66 |
| | | | 3º Ciclo | 47 | 0 | | |
| | X | | Externato Cooperativo da Benedita | 3º Ciclo | 62 | 0 | 62 |
| Total do Concelho: | | | | 2º Ciclo | 91 | 5 | 353 |
| | | | | 3º Ciclo | 254 | 3 | |
| Alvaiázere | X | | E.B. e S. Dr. Manuel Ribeiro Ferreira | 2º Ciclo | 12 | 0 | 38 |
| | | | | 3º Ciclo | 25 | 1 | |

| Concelho | Natureza | | Escola | Ciclo de Docência | CFL ³ | SFL ⁴ | N.º Total Professores |
|---------------------|----------------|-------------------|-------------------------------------|---------------------------|------------------|------------------|-----------------------|
| | P ¹ | P/PC ² | | | | | |
| | | | | 2º Ciclo | 12 | 0 | 38 |
| | | | | 3º Ciclo | 25 | 1 | |
| Ansião | X | | E.B. N.º 2 de Avelar | 2º Ciclo | 6 | 0 | 21 |
| | X | | E.B. e S. Dr. Pascoal José de Mello | 2º Ciclo | 12 | 0 | 76 |
| | | | | 3º Ciclo | 58 | 3 | |
| | | | | Total do Concelho: | 2º Ciclo | 18 | 0 |
| | | | | 3º Ciclo | 73 | 3 | |
| Batalha | X | | E.B. e S. da Batalha | 2º Ciclo | 28 | 0 | 126 |
| | | | | 3º Ciclo | 96 | 2 | 126 |
| | | | | Total do Concelho: | 2º Ciclo | 28 | |
| | | | | 3º Ciclo | 96 | 2 | |
| Bombarral | x | | E.B. e S. Fernão Pó | 2º ciclo | 23 | 0 | 117 |
| | | | | 3º Ciclo | 91 | 3 | 117 |
| | | | | Total do Concelho: | 2º Ciclo | 23 | |
| | | | | 3º Ciclo | 91 | 3 | |
| Castanheira de Pêra | X | | E.B. Dr. Bissaya Barreto | 2º ciclo | 11 | 0 | 27 |
| | | | | 3º Ciclo | 16 | 0 | 27 |
| | | | | Total do Concelho: | 2º Ciclo | 11 | |
| | | | | 3º Ciclo | 16 | 0 | |
| Caldas da Rainha | X | | E.S. Raúl Proença | 2º Ciclo | 0 | 1 | 102 |
| | | | | 3º Ciclo | 100 | 2 | 96 |
| | X | | E.B. D. João II | 2º Ciclo | 38 | 1 | |
| | | | | 3º Ciclo | 57 | 0 | 12 |
| | | X | Colégio Rainha D. Leonor | 2º Ciclo | 9 | 0 | |
| | X | | E.B. de Santa Catarina | 2º Ciclo | 10 | 0 | 24 |

| Concelho | Natureza | | Escola | Ciclo de Docência | CFL ³ | SFL ⁴ | N.º Total Professores |
|--------------------|----------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------|------------------|------------------|-----------------------|
| | P ¹ | P/PC ² | | | | | |
| | | | | 3º Ciclo | 14 | 0 | |
| | X | | E.S. Rafael Bordalo Pinheiro | 3º Ciclo | 153 | 4 | 157 |
| | | X | Colégio Frei Cristóvão | 2º Ciclo | 4 | 0 | 14 |
| | | | | 3º Ciclo | 10 | 0 | |
| | X | | E.B. de Santo Onofre | 2º Ciclo | 34 | 0 | 65 |
| | | | | 3º Ciclo | 31 | 0 | |
| | | | | 2º Ciclo | 95 | 2 | 471 |
| | | | 3º Ciclo | 368 | 6 | | |
| Figueiró dos Vinho | X | | E.B. e S. de Figueiró dos Vinhos | 2º Ciclo | 9 | 0 | 42 |
| | | | | 3º Ciclo | 32 | 1 | |
| | | | | 2º Ciclo | 9 | 0 | 42 |
| | | | 3º Ciclo | 32 | 1 | | |
| Leiria | X | | E.B. Dr. Correia Mateus | 2º Ciclo | 30 | 1 | 79 |
| | | | | 3º Ciclo | 48 | 0 | |
| | X | | E.B. de Santa Catarina | 2º Ciclo | 14 | 0 | 37 |
| | | | | 3º Ciclo | 23 | 0 | |
| | X | | E.B. e S. Henrique Sommer | 2º Ciclo | 24 | 0 | 90 |
| | | | | 3º Ciclo | 65 | 1 | |
| | X | | E.B. n.º 2 de Marrazes | 2º Ciclo | 37 | 0 | 79 |
| | | | | 3º Ciclo | 41 | 1 | |
| | X | | E.B. e S. Rainha Santa Isabel | 2º Ciclo | 24 | 1 | 72 |
| | | | | 3º Ciclo | 48 | 0 | |
| | | X | Colégio Senhor dos Milagres | 2º Ciclo | 3 | 0 | 22 |
| | | | | 3º Ciclo | 19 | 0 | |
| | X | Colégio Dinis de Melo | 2º Ciclo | 6 | 0 | 25 | |
| | | | 3º Ciclo | 19 | 0 | | |
| | X | Colégio Dr. Luís Pereira da Costa | 2º Ciclo | 4 | 0 | 24 | |

| Concelho | Natureza | | Escola | Ciclo de Docência | CFL ³ | SFL ⁴ | N.º Total Professores |
|----------------|----------------|---------------------------------|---|-------------------|------------------|------------------|-----------------------|
| | P ¹ | P/PC ² | | | | | |
| | | | | 3º Ciclo | 20 | 0 | |
| | | X | Colégio Conciliar de Maria Imaculada | 2º Ciclo | 9 | 0 | 31 |
| | | | | 3º Ciclo | 22 | 0 | |
| | | X | Colégio de Nossa Senhora de Fátima | 2º Ciclo | 6 | 0 | 17 |
| | | | | 3º Ciclo | 11 | 0 | |
| | | X | E.S. Afonso Lopes Vieira | 3º Ciclo | 102 | 1 | 103 |
| | | X | E.B. das Colmeias | 2º Ciclo | 13 | 0 | 40 |
| | | | | 3º Ciclo | 27 | 0 | |
| | | X | E.B. José Saraiva | 2º Ciclo | 30 | 0 | 89 |
| | | | | 3º Ciclo | 59 | 0 | |
| | | X | E. S. Francisco Rodrigues Lobo | 3º Ciclo | 115 | 1 | 116 |
| | | X | E.B. D. Dinis | 2º Ciclo | 27 | 1 | 81 |
| | | | | 3º Ciclo | 51 | 2 | |
| | | X | E.B. Dr. Correia Alexandre | 2º Ciclo | 17 | 0 | 39 |
| | | | | 3º Ciclo | 21 | 1 | |
| | | X | Escola Monsenhor José Galamba de Oliveira | 3º Ciclo | 19 | 0 | 19 |
| | | X | E.S. Domingos Sequeira | 2º Ciclo | 0 | 3 | 122 |
| | | | 3º Ciclo | 116 | 3 | | |
| | | | 2º Ciclo | 244 | 6 | 1085 | |
| | | | 3º Ciclo | 826 | 9 | | |
| Marinha Grande | X | | E.B. Guilherme Stephens | 2º Ciclo | 35 | 0 | 79 |
| | | | | 3º Ciclo | 44 | 0 | |
| | X | | E.S. José Loureiro Botas | 3º Ciclo | 49 | 1 | 50 |
| | | X | Colégio Luso Internacional do Centro | 2º Ciclo | 3 | 5 | 18 |
| | | | | 3º Ciclo | 10 | 0 | |
| | X | | E.S. Eng. Acácio Calazans Duarte | 2º Ciclo | 0 | 1 | 144 |
| | | | | 3º Ciclo | 141 | 2 | |
| X | | E.B. Prof. Alberto Nery Capucho | 2º Ciclo | 22 | 0 | 39 | |

| Concelho | Natureza | | Escola | Ciclo de Docência | CFL ³ | SFL ⁴ | N.º Total Professores |
|-----------------|----------------|----------------------------|-------------------------------|---------------------------|------------------|------------------|-----------------------|
| | P ¹ | P/PC ² | | | | | |
| | | | | 3º Ciclo | 17 | 0 | |
| | X | | E.S. Pinhal do Rei | 2º Ciclo | 6 | 1 | 71 |
| | | | | 3º Ciclo | 61 | 3 | |
| | X | | E.B. Padre Franklin | 2º Ciclo | 14 | 0 | 14 |
| | | | | Total do Concelho: | 2º Ciclo | 80 | 7 |
| Nazaré | | X | Externato D. Fuas Roupinho | 3º Ciclo | 9 | 0 | 9 |
| | X | | E.B. e S. Amadeu Gaudêncio | 2º Ciclo | 26 | 1 | 93 |
| | | | | 3º Ciclo | 66 | 0 | |
| Óbidos | X | | E.B. do Furadouro | 2º Ciclo | 10 | 0 | 10 |
| | X | | E.B. e S. Josefa de Óbidos | 2º Ciclo | 0 | 1 | 64 |
| | | | | 3º Ciclo | 63 | 0 | |
| | X | | E.B. do Alvito | 2º Ciclo | 5 | 0 | 5 |
| | X | | E.B. de Óbidos | 2º Ciclo | 9 | 01 | 9 |
| | | | Total do Concelho: | 2º Ciclo | 24 | 1 | 88 |
| Pedrógão Grande | X | | E.B. Miguel Leitão de Andrada | 2º Ciclo | 8 | 0 | 24 |
| | | | | 3º Ciclo | 15 | 1 | |
| | | | | Total do Concelho: | 2º Ciclo | 8 | 0 |
| Peniche | | | | 3º Ciclo | 15 | 1 | |
| | X | | E.B. D. Luís de Ataíde | 2º Ciclo | 25 | 0 | 57 |
| | | | | 3º Ciclo | 31 | 1 | |
| | X | | E. S. de Peniche | 3º Ciclo | 71 | 1 | 72 |
| | X | | E.B. de Peniche | 2º Ciclo | 19 | 0 | 54 |
| | | | | 3º Ciclo | 34 | 1 | |
| X | | E.B. de Atouguia da Baleia | 2º Ciclo | 28 | 1 | 69 | |
| | | | 3º Ciclo | 40 | 0 | | |
| | | | Total do Concelho: | 2º Ciclo | 72 | 1 | 252 |

| Concelho | Natureza | | Escola | Ciclo de Docência | CFL ³ | SFL ⁴ | N.º Total Professores |
|---------------------------|----------------|-------------------|---|-------------------|------------------|------------------|-----------------------|
| | P ¹ | P/PC ² | | | | | |
| | | | | 3º Ciclo | 176 | 3 | |
| Porto de Mós | X | | E.S. de Porto de Mós | 3º Ciclo | 86 | 1 | 87 |
| | X | | E.B. Dr. Manuel de Oliveira Perpétua | 2º ciclo | 28 | 0 | 28 |
| | | X | Instituto Educativo do Juncal | 2º Ciclo | 4 | 0 | 32 |
| | | | | 3º Ciclo | 28 | 0 | |
| | X | | E.B. e S. de Mira de Aire | 2º Ciclo | 11 | 0 | 31 |
| | | | | 3º Ciclo | 20 | 0 | |
| | | | | 2º Ciclo | 43 | 0 | 178 |
| | | | 3º Ciclo | 134 | 1 | | |
| Pombal | X | | E.B. Marquês de Pombal | 2º Ciclo | 34 | 0 | 59 |
| | | | | 3º Ciclo | 25 | 0 | |
| | X | | E.B. Gualdim Pais | 2º Ciclo | 19 | 0 | 63 |
| | | | | 3º Ciclo | 44 | 0 | |
| | | X | Instituto D. João V | 2º Ciclo | 4 | 0 | 20 |
| | | | | 3º Ciclo | 16 | 0 | |
| | | X | Externato Liceal de Albergaria dos Doze | 2º Ciclo | 5 | 0 | 17 |
| | | | | 3º Ciclo | 12 | 0 | |
| | X | | E.S. de Pombal | 3º Ciclo | 138 | 0 | 138 |
| | | X | Colégio “João de Barros” | 2º Ciclo | 3 | 0 | 18 |
| | | | | 3º Ciclo | 15 | 0 | |
| X | | E.B. e S. de Guia | 2º Ciclo | 14 | 1 | 80 | |
| | | | 3º Ciclo | 62 | 3 | | |
| | | | 2º Ciclo | 79 | 1 | 395 | |
| | | | 3º Ciclo | 312 | 3 | | |
| Totais do Distrito | | | | | | | |
| 16 Concelhos | 53 | 15 | 53 - Escolas Públicas | 2º Ciclo | 837 | 23 | 3705 |

| Concelho | Natureza | | Escola | Ciclo de Docência | CFL ³ | SFL ⁴ | N.º Total Professores |
|----------|----------------|-------------------|--|-------------------|------------------|------------------|-----------------------|
| | P ¹ | P/PC ² | | | | | |
| | | | 15 - Escolas Privadas ou Particulares e Cooperativas | 3º Ciclo | 2803 | 42 | |

Anexo B

Autorização pela Comissão de Ética



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

*Jan cumprimentos à aluna
e orientadora.
[Assinatura]
29.07.2024*

Exmo. Senhor
Prof. Doutor Pedro Reis
Diretor da FCHS

| Nº | Data |
|-----------------------------|---------------------|
| FCHS/MCEEINTJUL -- 591/24-3 | 24 de Julho de 2024 |

Exmo. Senhor Professor Doutor,

A Comissão de Ética analisou a ressubmissão do projeto de Mestrado em Ciências de Educação - Educação Especial. Ramo: Cognitivo E Motor, apresentado por Marieta de Sousa Chainho, intitulado "O Otimismo e a Autoeficácia dos Professores do 2º e 3º Ciclos face aos alunos com Perturbação no Domínio Cognitivo – Um estudo no Distrito de Leiria".

As alterações solicitadas pela Comissão de Ética foram realizadas

Deste modo, a Comissão de Ética considera nada haver a opor quanto à realização deste projeto.

Com os melhores cumprimentos,

A Presidente da
Comissão de Ética da UFP

Inês Lopes Cardoso
Inês Lopes Cardoso



FUNDAÇÃO ENSINO E CULTURA "FERNANDO PESSOA"

NIPC. 502 057 602 • Reg. Comercial nº.26 Conservatória do Registo Comercial do Porto

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Praça 9 de Abril, 349 • 4249-004 Porto • Portugal
T. +351 22 507 1300* • <https://www.ufp.pt>
geral@fundacaofernandopessoa.pt

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
Rua Carlos da Maia, 296 • 4200-150 Porto • Portugal
T. +351 22 507 4630* • <https://www.ufp.pt>
geral@fundacaofernandopessoa.pt

FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Praça 9 de Abril, 349 • 4249-004 Porto • Portugal
T. +351 22 507 1300* • <https://www.ufp.pt>
geral@fundacaofernandopessoa.pt

* (chamada para a rede fixa nacional)

Anexo C

Questionário

Parte 1 - Dados Sociodemográficos

Idade

≤ a 30 de 31 a 40 de 41 a 50 > a 50

Género

Masculino Feminino Prefiro não dizer Outro

Grau académico

Bacharel Licenciado Pós-Graduado Mestre Doutor

Tempo de serviço

Até 5 anos de 6 a 12 anos de 13 a 25 anos 26 ou mais anos

Nível de ensino que leciona

2º Ciclo 3º Ciclo

Nos últimos dois anos quantos alunos referenciou à equipa de Educação Especial?

Concelho que leciona

| | | | | | | | |
|-----------|--------------------------|------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| Alcobaça | <input type="checkbox"/> | Alveízere | <input type="checkbox"/> | Ansião | <input type="checkbox"/> | Batalha | <input type="checkbox"/> |
| Bombarral | <input type="checkbox"/> | Caldas da Rainha | <input type="checkbox"/> | Castanheira de Pera | <input type="checkbox"/> | Figueiró dos Vinhos | <input type="checkbox"/> |
| Leiria | <input type="checkbox"/> | Marinha Grande | <input type="checkbox"/> | Nazaré | <input type="checkbox"/> | Óbidos | <input type="checkbox"/> |

Pedrogão
Grande

Peniche

Pombal

Porto de Mós

Parte 2 - Otimismo Disposicional

| Instruções: Quantifique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações utilizando a escala (1) Discordo totalmente até (5) Concordo totalmente . | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|---------------------|----------|------------------------------|----------|---------------------|
| 1. Em situações difíceis espero sempre o melhor. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2. Se alguma coisa de errado tiver de acontecer comigo, acontecerá com certeza. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3. Sou sempre otimista relativamente ao futuro. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4. Quase nunca espero que as coisas corram a meu favor. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5. Raramente espero que as coisas boas me aconteçam. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6. De forma geral, espero que me aconteçam mais coisas boas do que más. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

Parte 3 - Otimismo Acadêmico: eficácia do professor; confiança nos pais e alunos e entusiasmo profissional

| Instruções: Quantifique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações caracterizando a sua escola, desde (1) Discordo totalmente até (5) Concordo totalmente . | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|---|----------------------------|-----------------|----------------------------------|-----------------|----------------------------|
| 1. Consigo relacionar-me com os alunos mais difíceis. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2. Estou confiante de que sou capaz de motivar os meus alunos. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3. Se uma criança não quer aprender, eu desisto. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4. Sinto que não tenho as competências necessárias para obter bons resultados. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5. Acredito que qualquer criança pode aprender. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6. Os alunos vêm para a escola preparados para aprender. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7. A vida familiar disponibiliza tantas vantagens que os alunos estão ávidos por aprender. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8. Os alunos simplesmente não estão motivados para aprender. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9. Sinto que não tenho as competências necessárias para lidar com alunos com problemas disciplinares. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10. As oportunidades nesta comunidade ajudam a garantir que estes alunos aprenderão. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11. Aprender é mais difícil nesta escola porque os alunos estão preocupados com a sua própria segurança. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12. Eu confio nos meus alunos. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13. Eu confio nos pais. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14. Os alunos nesta escola preocupam-se uns com os outros. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15. Os pais cumprem os seus compromissos. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16. Pode-se esperar que os alunos façam o seu trabalho. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17. Sinto que posso contar com o apoio parental. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18. Acredito que os alunos são aprendizes competentes. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 19. Acredito que a maioria dos pais faz um bom trabalho. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 20. Posso acreditar naquilo que os pais me dizem. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 21. Os alunos são reservados. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 22. A escola define níveis elevados para o desempenho. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 23. Os alunos respeitam outros que tiram boas notas. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 24. Os alunos procuram trabalho extra para que possam obter melhores resultados. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 25. O sucesso acadêmico é reconhecido e valorizado pela escola. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 26. Os alunos esforçam-se bastante para melhorarem trabalhos anteriores. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 27. O ambiente de aprendizagem é disciplinado e sério. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 28. Os alunos conseguem atingir os objetivos que foram estabelecidos para eles. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 29. Os professores desta escola acreditam que os seus alunos têm capacidade de ser bem-sucedidos academicamente. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

Parte 4 - Inventário de Autoeficácia Docente

| <p>Instruções: Quantifique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações utilizando a escala (1) Nada capaz até (9) Totalmente capaz.</p> <p>Em que medida sou capaz de ...</p> | Nada capaz | | | | Moderadamente capaz | | | | Totalmente capaz |
|---|------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|------------------|
| 1. dar uma explicação alternativa, ou um exemplo, quando os alunos estão confusos? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 2. levar os alunos a manterem uma postura adequada na sala de aula? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 3. envolver os alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 4. encontrar soluções adequadas para os conflitos com os alunos? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 5. fazer perguntas durante a aula que mobilizem, nos alunos, um pensamento complexo? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 6. levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 7. ajudar os alunos a valorizar a aprendizagem? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 8. conseguir o reconhecimento/ valorização dos alunos? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 9. abordar os temas da minha disciplina, de forma que os alunos com baixo desempenho os compreendam? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 10. voltar a centrar-me na tarefa depois de ser interrompido(a), indevidamente, na sala de aula? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 11. proporcionar aos alunos métodos/ estratégias para promover a sua aprendizagem? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 12. ser sensível às necessidades dos alunos? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 13. proporcionar desafios apropriados aos alunos de elevado desempenho? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 14. controlar a indisciplina na sala de aula? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 15. levar os alunos a fazer o seu melhor, quando realizam tarefas escolares complexas? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 16. manter um ambiente de sala de aula construtivo? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 17. usar estratégias de avaliação diversificadas? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 18. estabelecer rotinas para manter as atividades letivas a decorrer com tranquilidade? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 19. proporcionar aos alunos um <i>feedback</i> atempado sobre a sua aprendizagem? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 20. levar os alunos a acreditar que são capazes de realizar com sucesso as tarefas escolares? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 21. tirar partido das inovações tecnológicas no ensino? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 22. estabelecer uma relação de confiança com os alunos, sem ultrapassar os limites de uma relação profissional? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 23. refletir sobre a eficácia do meu ensino? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |

MUITO GRATOS PELA SUA COLABORAÇÃO.

Anexo D

Mensagem de correio eletrónico com a autorização de utilização do questionário sobre o otimismo – Joana Costa

01/04/24, 11:54

Fundação Fernando Pessoa Correio - Pedido de Utilização de Instrumento



Marieta de Sousa Chainho <25381@ufp.edu.pt>

Pedido de Utilização de Instrumento

3 mensagens

Marieta de Sousa Chainho <25381@ufp.edu.pt>
Para: joana_costa00@hotmail.com

8 de março de 2024 às 09:21

Cara Joana Costa.

Antes de mais gostaria de lhe agradecer a atenção dispensada para com este e-mail.

Chamo-me Marieta Chainho e encontro-me a fazer mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo Motor na UFP.

Encontrei o seu trabalho do qual gostei imenso e que me despertou a atenção e curiosidade após leitura.

Pretendo fazer um estudo que relacione o otimismo com a autoeficácia dos professores no distrito de Leiria.

Deste modo solicito autorização para utilizar o instrumento "Validação Portuguesa da Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers".

Comprometo-me, no final do estudo, a enviar-lhe os resultados obtidos no âmbito da minha investigação.

Atentamente,
Com os melhores cumprimentos,
Marieta Chainho

Joana Costa <joana_costa00@hotmail.com>
Para: Marieta de Sousa Chainho <25381@ufp.edu.pt>

10 de março de 2024 às 23:10

Olá Marieta,

Antes de mais, muito obrigada pelo seu contacto.
Claro que pode utilizar o instrumento.
E ficarei feliz por saber quais os resultados obtidos na sua investigação.

Continuação de bom trabalho.

Atenciosamente
Joana Barreto da Costa

Enviado de [Outlook para Android](#)

From: Marieta de Sousa Chainho <25381@ufp.edu.pt>
Sent: Friday, March 8, 2024 8:21:19 AM
To: joana_costa00@hotmail.com <joana_costa00@hotmail.com>
Subject: Pedido de Utilização de Instrumento

[Citação ocultada]

Marieta de Sousa Chainho <25381@ufp.edu.pt>
Para: Joana Costa <joana_costa00@hotmail.com>

11 de março de 2024 às 11:21

Olá Joana, bom dia.

Muito Obrigada. Continuação de bom trabalho.

Atentamente,
Com os melhores cumprimentos,
Marieta Chainho

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=85993dca02&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r-5843723058119240726&siml=msg-a:r-6423744920...> 1/2

01/04/24, 11:54

Fundação Fernando Pessoa Correio - Pedido de Utilização de Instrumento

[Citação ocultada]

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=85993dca02&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r-5843723058119240726&siml=msg-a:r-6423744920...> 2/2

Anexo E

Mensagem de correio eletrónico com a autorização de utilização do questionário sobre autoeficácia – Ana Jesus

01/04/24, 11:53

Fundação Fernando Pessoa Correio - Pedido de Utilização de Instrumento



Marieta de Sousa Chainho <25381@ufp.edu.pt>

Pedido de Utilização de Instrumento

2 mensagens

Marieta de Sousa Chainho <25381@ufp.edu.pt>
Para: "anaritajesus.611@gmail.com" <anaritajesus.611@gmail.com>

13 de março de 2024 às 16:10

Cara Doutora Ana Rita.

Antes de mais gostaria de lhe agradecer a atenção dispensada para com este e-mail.

Chamo-me Marieta Chainho e encontro-me a fazer mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo Motor na UFP.

Encontrei a sua tese de doutoramento, "O Processo de Ensino no 3º Ciclo do Ensino Básico: Foco nas Abordagens ao Ensino e na Auto-Eficácia Docente", do qual gostei imenso e que me despertou a atenção e curiosidade após leitura.

Pretendo fazer um estudo que relacione o otimismo com a autoeficácia dos professores no distrito de Leiria.

Deste modo solicito autorização para utilizar o instrumento de avaliação da autoeficácia docente utilizado por si na elaboração da sua tese. Solicito também, caso seja possível, o envio do documento.

Comprometo-me, no final do estudo, a enviar-lhe os resultados obtidos no âmbito da minha investigação.

Atentamente,
Com os melhores cumprimentos,
Marieta Chainho

Ana Rita Jesus <anaritajesus.611@gmail.com>
Para: Marieta de Sousa Chainho <25381@ufp.edu.pt>

27 de março de 2024 às 23:06

Cara Marieta Chainho,
muito me lisonjeia que tenha apreciado a minha tese e é com muito gosto que autorizo a utilização do instrumento de avaliação solicitado, que designei de "Inventário de Autoeficácia Docente". Em anexo partilho consigo o documento original. Só o utilizei no âmbito da investigação de Doutoramento, constando na tese as respetivas características métricas.

Se necessitar de mais alguma informação, por favor, sinta-se à vontade para me contactar, pois tenho todo o gosto em ajudar no que estiver ao meu alcance.

O tema da sua investigação parece-me muito interessante e atual, pelo que aguardo com expectativa os resultados obtidos.

Desejo-lhe uma caminhada feliz, com propósito e sucesso.


Grata pelo contacto.

Atentamente,

Ana Rita Jesus
Psicóloga | PhD

[Citação ocultada]

2 anexos

 **quest_auto-eficácia docente_II.pdf**
195K

 **quest_auto-eficácia docente_II.docx**
17K