

ISCTE  **IUL**
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**A Autoeficácia dos Educadores de Infância e a Relação com Crianças
com Necessidades Educativas Especiais: O Efeito Moderador do Grau
de Incapacidade da Criança**

Sara Cristina Pires Caneiras

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientador(a):

Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL

Outubro, 2018

“No significant learning can occur without a significant relationship.”

James Corner

Agradecimentos

Com o fim deste percurso mesmo à porta, não podia deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam ao longo destes últimos cinco anos e aos que me ajudaram a chegar até aqui.

À *Professora Doutora Cecília Aguiar*, pela paciência, partilha e incentivo. Foi um processo com muitas turbulências, mas teria sido infinitamente mais difícil sem as suas palavras de apoio e compreensão. Obrigada também por, sem saber, alimentar o meu gosto pela psicologia educacional. Por me permitir ver o lado bom das práticas e o longo, mas esperançoso, caminho que ainda podemos percorrer.

À *minha mãe*, por acreditar sempre em mim e por me dar asas para voar mais alto que os meus sonhos, com a certeza que tenho um porto de abrigo no lugar de onde parti.

Ao *meu pai*, por me ensinar a ser objetiva e prática. Por me incentivar a ser tudo aquilo que sou capaz, mas que ainda não sei. Por, seja qual for o tema, estar sempre pronto para o debater comigo. Por me ter ensinado a pensar e superar cada pensamento.

Ao *meu mano Gui*, por me fazer sempre sentir que sou a melhor, ainda que não o seja. Pela inocência dos olhos e o coração de ouro que ainda não sabe que tem.

À *minha avó Aniceta*, por me ter dado uma infância tão bonita. Aos *três* que não puderam ver a neta entregar a tese, mas que certamente estão a bater palmas num sítio bem melhor que este - “a saudade é a única coisa que o vento não leva”.

À *minha família*. Pela sorte que tenho em fazer parte dela. Por me fazerem sempre sentir em casa, seja em que casa esteja. Às tias e tios que sempre foram mais que isso, e a todos os primos e emprestados, por me fazerem sentir que não tenho só um irmão.

À *Gomes*, por me conhecer melhor que eu própria, por estar sempre pronta para me ouvir e aconselhar, que tanto me dá sem pedir nada em troca. A vida sempre foi melhor contigo e, certamente, o que está para vir também o será.

À *Lagarta* e à *Susy* por me ensinarem a ser mais forte. Obrigada pela amizade destes anos todos, aos quais, de forma feliz, já perdemos a conta. A todos os que ainda estão para vir.

Ao *Dinis*, que me atura há tantos anos. Por me fazer sentir que não haverá distância alguma que possa parar esta amizade. Pelas conversas infinitas e gargalhadas altas.

À *Ana*, a minha primeira amiga no ISCTE. Por me deixar sem palavras para escrever aqui. Por tudo o que me faz ver e me ajuda a ser. Por nunca sair do meu lado. Por ser a metade doce da minha laranja e contrabalançar este feitio meio amargo que às vezes tenho.

À *Cláudia*, por ser a melhor amiga e colega de casa. Pelas lágrimas e gargalhadas despregadas em sintonia. Por tudo o que fomos aprendendo e construindo juntas. Que sorte esta, de tornar um sítio estranho, num lugar tão aconchegante para viver.

À *Cristina*, por me deixar chorar no seu ombro e conseguir sempre fazer-me rir. Pelo coração bonito que me permitiu conhecer.

À *Andreia*, por saber sempre como me deixar animada e me ajudar a levantar, quando achei que não conseguia. Pela confiança e confiança. Por todo o amor.

À *Debbie* e ao *Gonçalo*, por todos os momentos que levaram a esta bonita amizade. Por me deixarem ser eu própria. Por serem a minha família e o meu farol, quando não sabia para onde andar. Pelos planos idealizados para daqui a cinquenta anos, que me fazem sempre feliz porque, segundo eles, estaremos juntos.

Ao *Edu* e à *Catarina Monteiro*, por toda a ajuda nos últimos tempos. Por me iluminarem as ideias em momentos de dúvida e frustração. Obrigada, também, pela confiança, sem que fossem precisas palavras trocadas; por estarem do meu lado.

À *Inês*, à *Frade*, e à *Fonseca*, por acreditarem e confiarem em mim. Por caminharem ao meu lado e não me deixarem cair. Pela dedicação e mudança; família e amor. Por serem mais e melhor, como eu sempre soube.

A todos os que, ao longo dos últimos cinco anos (de laranja ou azul; de preto e branco) partilharam comigo os melhores momentos deste período da minha vida. Aos que me fazem sorrir com saudade e lagrimejar com amor. Por tudo o que tive o prazer e oportunidade de aprender convosco, por tudo o que me deixaram ensinar. “Verdes anos chegam ao fim” com a certeza que não poderiam ter sido passados em melhor companhia.

Por último, mas certamente não menos importante, ao *Rafa*. Por ser o meu melhor amigo, o companheiro de todas as horas e o cliché de todos os poemas e filmes de amor. Por estar comigo em todas as fases da minha vida, acreditar que sou capaz e me incentivar a fazer melhor. Obrigada por me acalmares nos momentos de dúvida e frustração e por partilhares comigo tantos momentos de alegria ao longo destes cinco anos.

Resumo

No contexto educativo, a autoeficácia diz respeito à crença dos professores relativamente à sua capacidade para influenciarem positivamente os objetivos e resultados dos alunos, propiciar os contextos adequados à aprendizagem e ser um elo de ligação facilitador entre os intervenientes nesse processo. Enquanto característica pessoal dos professores, a autoeficácia tem o potencial de influenciar a relação que estes estabelecem com os seus alunos. As características pessoais da criança também parecem desempenhar um papel importante na relação professor-aluno. Através do presente estudo quantitativo pretendeu-se verificar qual a relação entre a autoeficácia de educadoras de infância do ensino regular (avaliada através da TSES e TEIP; Bandura, 2006; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012) e a qualidade da relação percebida pelas próprias (em duas dimensões: proximidade e conflito) (STRS-SF; Pianta, 1992), relativamente a uma criança com necessidades educativas especiais (NEE) presente na sua sala. Pretendeu-se ainda verificar de que forma o grau de incapacidade da criança (ABILITIES; Simeonsson & Bailey, 1991) influencia tal relação. Participaram na presente investigação 26 educadoras de infância do ensino regular, com idades compreendidas entre os 30 e os 62 anos ($M = 44.50$, $DP = 9.38$), a trabalhar em jardins de infância, públicos e privados, por todo o país. Foram encontrados resultados significativos para o efeito da autoeficácia das educadoras de infância na proximidade da relação educadora-criança. Não foram encontrados resultados moderadores do grau de incapacidade da criança na relação entre a autoeficácia das educadoras de infância e a proximidade ou conflito da relação educadora-criança. Estudos futuros são necessários para colmatar as limitações encontradas e enriquecer esta área de investigação.

Palavras-chave: Autoeficácia dos Educadores de Infância, Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas, Educação Pré-Escolar, Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Relação Educador-Criança, Incapacidade da Criança.

Categorias e códigos de classificação da American Psychological Association (APA):

2956 - Educação Infantil e Contexto de Creche

3560 - Dinâmicas de Sala de Aula e Ajustamento e Atitudes dos Alunos

3570 – Educação Especial

Abstract

In the educational context, self-efficacy refers to the belief regarding the ability of teachers to influence positively their students' goals and outcomes, provide adequate learning contexts, and act as a facilitator between participants in this process. Teachers's self-efficacy, as teachers' personal features are likely to influence the relationship they establish with their students. Child's personal features may also play an important role in teacher-student relationships. The aim of this quantitative study was to examine the relationship between regular early childhood teachers' self-efficacy (assessed by TSES and TEIP; Bandura, 2006; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012) and their perception of the quality of the relationship (in two dimensions: closeness and conflict) (STRS-SF; Pianta, 1992) they establish with a child with special educational needs (SEN) present in their classroom. We further assessed if child's disability level (ABILITIES; Simeonsson & Bailey, 1991) influences the relationship between regular early childhood teachers' self-efficacy and teacher-child relationship. In this study participated 26 female regular early childhood teachers, between 30 and 62 years old ($M = 44.50$, $DP = 9.38$), working in preschool classrooms, public and private, throughout the country. The results show a positive and significant effect of early childhood teachers' self-efficacy in closeness in teacher-child relationship. No significant results were found for the moderator effect of the child's disability level in the relationship between early childhood teachers' self-efficacy and closeness or conflict in teacher-student relationship. Future studies are needed to overcome the shortcomings of this study and thus improving this field of research.

Keywords: Preschool Teachers' Self-efficacy, Self-efficacy on Implementing Inclusive Practices, Early Childhood Education, Children with Special Educational Needs, Teacher-Child Relationship, Child's Disability.

Categories and classification codes of American Psychological Association (APA):

2956 – Childrearing & Child Care

3560 – Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

3570 – Special & Remedial Education

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Revisão de Literatura	5
1.1. Autoeficácia.....	5
1.1.1. Antecedentes Teóricos	5
1.1.2. Definição do Construto	6
1.1.3. Distinção de Construtos Relacionados	7
1.1.4. Preditores da Autoeficácia.....	7
1.1.5. Efeitos da Autoeficácia em Diferentes Áreas.....	8
1.2. Autoeficácia dos Professores.....	10
1.3. Qualidade da Relação Professor-Aluno.....	12
1.3.1. Preditores da Qualidade da Relação Professor-Aluno	12
1.3.2. Efeitos da Qualidade da Relação Professor-Aluno	14
1.4. Educação Especial e Inclusão.....	15
1.4.1. Legislação Portuguesa	15
1.4.2. Crianças com NEE, Autoeficácia dos Professores e Relação Professor-Aluno	16
1.5. Problema e Objetivos do Estudo	17
Capítulo II – Método	21
2.1. Participantes.....	21
2.2. Medidas	22
2.2.1. Caracterização Sociodemográfica.....	23
2.2.2. Escala de Avaliação da Relação Educadora-Criança.....	23
2.2.3. Índice de Capacidades.....	23
2.2.4. Escala de Autoeficácia das Educadoras de Infância	24
2.2.5. Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas.....	25
2.3. Procedimentos	25
2.4. Estratégia de Análise de Dados	26
Capítulo III – Resultados.....	29
3.1. Análises Descritivas	29
3.2. Modelos de Moderação	30
3.2.1. Efeitos das Variáveis na Proximidade da Relação Educadora-Criança.....	31
3.2.2. Efeitos das Variáveis no Conflito da Relação Educadora-Criança.....	33
3.2.3. Efeitos das Variáveis na Qualidade da Relação Educadora-Criança.....	35
Capítulo IV – Discussão e Conclusão	39
4.1. Limitações e futuras investigações	41

4.2. Conclusões.....	43
Referências	45
ANEXOS.....	53
ANEXO A	53

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos das variáveis em estudo.....	29
Quadro 3.2. Correlações entre as variáveis em estudo.....	30
Quadro 3.3. Efeito Moderador da Severidade da Incapacidade da Criança entre a Autoeficácia (Geral e da Implementação de Práticas Inclusivas) das Educadoras de Infância e a Proximidade da Relação Educadora-Criança	32
Quadro 3.4. Efeito Moderador da Severidade da Incapacidade da Criança entre a Autoeficácia (Geral e da Implementação de Práticas Inclusivas) das Educadoras de Infância e o Conflito da Relação Educadora-Criança	34
Quadro 3.5. Efeito Moderador da Severidade da Incapacidade da Criança entre a Autoeficácia (Geral e da Implementação de Práticas Inclusivas) das Educadoras de Infância e a Qualidade da Relação Educadora-Criança	36

Índice de Siglas

ASE – Ação Social Escolar

DM – Deficiência Mental

IPI – Intervenção Precoce na Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PC – Paralisia Cerebral

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

TALIS – *Teaching and Learning International Survey*

TSES – *Teacher's Self-Efficacy Scale*

STRS-SF – *Student-Teacher Relationship Scale – Short Form*

TEIP – *Teacher Efficacy for Inclusive Practices*

Introdução

A agência dos indivíduos apresenta-se como um dos mecanismos mais importantes para a explicação do comportamento humano. Ao longo da sua vida, os indivíduos estão constantemente à procura de formas de controlar os eventos que acontecem no seu dia-a-dia, buscando um sentimento de controlo sobre as suas vidas, que facilita o seu funcionamento (Bandura, 1997). Neste processo, estão também envolvidos mecanismos cognitivos e nenhum deles é mais central do que as crenças de autoeficácia. A autoeficácia define-se como a crença de um indivíduo sobre a forma que as suas capacidades pessoais organizam e executam uma ação necessária para atingir determinados objetivos (Bandura, 1977a, 1997). As crenças de autoeficácia não refletem necessariamente uma estimativa racional e real das capacidades pessoais do indivíduo; resultam da interação entre as estimativas que o indivíduo faz relativamente à exigência e condições de uma tarefa, os recursos que o indivíduo acredita possuir e, principalmente, a sua capacidade para utilizar esses recursos de forma adequada numa determinada situação. Este conceito tem-se revelado importante na saúde física (e.g., Knittle et al., 2011) e mental (e.g., Andersson, Moore, Hensing, Krantz, & Staland-Nyman, 2014), na redução de comportamentos de risco (e.g., Smorti, 2014) e na adaptação ao mercado de trabalho (e.g., Fida, Paciello, Tramontano, Barbaranelli, & Farnese, 2015). Um dos contextos que tem recebido mais atenção por parte dos investigadores ao longo dos anos diz respeito ao contexto educativo, não só pela influência da autoeficácia no desempenho e motivação dos estudantes (e.g., Bandura, 1997), como pela influência deste conceito na forma como os professores exercem a sua profissão.

No contexto educativo, a autoeficácia dos professores diz respeito à sua capacidade para influenciar positivamente os objetivos e os resultados dos alunos, para propiciar contextos adequados e ser um elo de ligação facilitador entre os intervenientes nesse processo (Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Níveis mais elevados de autoeficácia nos professores estão associados a uma melhor gestão da sala de aula, ao nível das práticas com os alunos, valorizando a comunicação, motivação, criatividade e *feedback* positivo (Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010; Lukáčová, Fenyvesiová, Tirpáková, & Malá, 2018; Rodríguez et al., 2014). Todos estes fatores se desenvolvem na relação professor-aluno, que também pode ser influenciada pela autoeficácia dos professores (Chung et al., 2005; O'Connor, 2010; Zee & Koomen, 2017).

A relação professor-aluno pode ser caracterizada pela proximidade e pelo conflito. Segundo Pianta (2001), uma relação de proximidade é caracterizada por afeto e comunicação

aberta, em que o professor é uma fonte de suporte para a criança. Em contrapartida, uma relação de conflito é caracterizada por desgaste emocional, irritabilidade e imprevisibilidade. A literatura enfatiza a importância das relações de proximidade para o desenvolvimento das crianças, na medida em que estas as influenciam positivamente, ao nível do seu desenvolvimento académico (Birch & Ladd, 1997; Collins, O’Conner, Supplee, & Shaw, 2017; Hamre & Pianta, 2001; Vancraeyveldt et al., 2015) e social (Collins et al., 2017; Ferreira et al., 2016; Serdiouk, Berry, & Gest, 2016; Vancraeyveldt et al., 2015), comparativamente a relações de conflito. Estudos prévios verificaram ainda a importância de relações próximas como fator protetor para as crianças, fomentando o sucesso escolar (Murray & Malmgren, 2005) e a redução de comportamentos agressivos (Buyse, Verschueren, & Doumen, 2011). Tendo em conta os benefícios encontrados na literatura, é importante perceber de que forma surge a relação professor-aluno na vida da criança e o que a torna tão importante para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento humano, principalmente na sua fase inicial, ocorre através de processos de interações recíprocas entre um indivíduo e as pessoas, objetos e símbolos que se inserem no seu meio ambiente (Bronfenbrenner, 1994). Desde cedo, a criança está inserida em contextos próximos onde se desenvolve e aprende, sendo o contexto familiar o mais central. No entanto, existe outro contexto que influencia preponderantemente o crescimento e a evolução da criança, nomeadamente o contexto educativo. O jardim de infância apresenta-se como um microssistema da criança, representando um contexto imediato em que esta se insere, operando através de processos proximais (interações contínuas), proporcionando o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner). O desenvolvimento da criança depende do conteúdo e estrutura dos microssistemas em que está inserida (Bronfenbrenner).

Já antes de integrarem o sistema educativo, as crianças apresentam modelos internos dinâmicos para lidar com o mundo social, baseados nas experiências prévias com os seus pais ou cuidadores (Bowlby, 1988), que moldam a forma como respondem numa situação de resolução de problemas ou aquisição de novas informações (Mashburn & Pianta, 2006). Os educadores de infância têm um papel fundamental na transição para o jardim de infância, promovendo comportamentos adaptativos ao contexto educativo, através da relação que estabelecem com a criança (Mashburn & Pianta). A propósito do desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (1997) propõe que, quando os adultos são sensíveis e responsivos, reconhecem as competências cognitivas das crianças, e proporcionam o suporte necessário para guiar adequadamente o desenvolvimento das mesmas, a aprendizagem ocorre mais facilmente.

Para além da autoeficácia, outras características do professor têm influência na relação professor-aluno. Segundo Pianta (1999), as características do professor exercem a maior influência sobre este tipo de relação. Não obstante os efeitos da autoeficácia dos professores, de entre outros, são preditores importantes da qualidade da relação professor-aluno os anos de experiência, a formação dos professores e o clima emocional estabelecido na sala (Caplan, Feldman, Eisenhower, & Blacher, 2016; Chung, Marvin, & Churchill, 2005; Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006; O'Connor, 2010; Zee & Koomen, 2017).

Como em qualquer relação interpessoal, as características de todos os intervenientes exercem influência sobre a sua qualidade, pelo que, na relação professor-aluno, não só as características dos professores são importantes, como também as características das crianças. As dificuldades das crianças podem apresentar-se como fatores de vulnerabilidade que diminuem a qualidade da relação professor-aluno, sendo que a literatura identificou níveis de proximidade mais baixos e níveis de conflito mais elevados (Caplan et al., 2016; Demirkaya & Bukkaloglu, 2015; Prino, Pasta, Gastaldi, & Longobardi, 2014; Santos, Sardinha, & Reis, 2016) nas relações entre professores e crianças com NEE. Neste trabalho, considera-se que o grau de incapacidade da criança surge também como possível preditor desta relação.

Robertson et al. (2003) sugerem que a relação professor-aluno poderá ser também um fator protetor para crianças com NEE, promovendo bons resultados de desenvolvimento, maior inclusão social e menos problemas comportamentais. Numa sala inclusiva, tanto a autoeficácia, como a relação professor-aluno, tornam-se muito importantes, pois o professor enfrenta desafios acrescidos por ter que atender às necessidades específicas da criança, com as quais poderá não estar familiarizado. O professor está encarregue dos mecanismos que ocorrem dentro da sala de aula, sendo responsável por fomentar um ambiente de integração, congruente com as práticas inclusivas, que resultem no desenvolvimento positivo, tanto académico como social, de todas as crianças. Portugal assistiu recentemente a uma mudança de paradigma relativamente à inclusão e educação especial. No Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, está prevista uma nova abordagem baseada,

em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Salienta-se, então, a importância e pertinência de estudar os fatores que podem estar associados à forma como os docentes, neste caso, os/as educadores/as de infância, põem em prática tais diretrizes, verificando os fatores que têm influência neste desenvolvimento.

Relativamente à estrutura do presente trabalho, este encontra-se dividido em quatro capítulos principais: (1) o Capítulo I, referente ao enquadramento teórico, aprofunda o contexto em que a investigação se insere, esclarecendo conceitos e expondo dados importantes, (2) no Capítulo II, relativo ao método de investigação aplicado, constam os instrumentos e procedimentos utilizados, bem como a caracterização da amostra, (3) o Capítulo III diz respeito à apresentação dos resultados e, por último, (4) o Capítulo IV concerne à discussão dos resultados alcançados, sendo apresentadas as principais conclusões e limitações do presente estudo, bem como sugestões para futuras investigações.

Capítulo I – Revisão de Literatura

1.1. Autoeficácia

No decorrer das suas vidas, os indivíduos apresentam uma constante vontade de exercer controlo sobre os episódios e situações que acontecem no seu quotidiano, sendo que atingir este sentimento de controlo facilita o seu próprio funcionamento (Bandura, 1997). A influência dos fatores externos e/ou internos no comportamento humano tem sido estudada por vários teóricos ao longo dos anos. Opondo-se à perspetiva behaviorista, Bandura foca-se neste tema e salienta “a ironia de a ciência responsável pelo funcionamento humano privar os indivíduos das capacidades que os tornam únicos, na possibilidade de moldar o ambiente em que se encontram e o seu próprio destino” (Bandura, 1999, p. 21). Neste sentido, fundamenta teorias que explicam o comportamento humano à luz de fatores cognitivos e da agência dos indivíduos, mais especificamente, a Teoria da Aprendizagem Social (1977b) e, posteriormente, a Teoria Social Cognitiva (1986), das quais surge o conceito de autoeficácia.

1.1.1. Antecedentes Teóricos

Sustentando a ideia de que o ser humano não vive no vazio e que o seu comportamento sofre alterações resultantes da sua interação com os outros num contexto social, surge a Teoria da Aprendizagem Social (1977b). Ao observar o comportamento de outrem, o indivíduo processa essa informação e aprende simbolicamente através da mesma, podendo desenvolver comportamentos semelhantes por intermédio da imitação e modelagem (Bandura, 1977b). Nesta teoria, os fatores cognitivos são parte integrante da aprendizagem, e, de entre outros processos, determinam parcialmente quais os comportamentos que são observados, como estes são percecionados ou como a informação observada pode ser utilizada no futuro (Bandura, 1977b).

Dando continuidade ao seu estudo sobre o papel dos fatores cognitivos no comportamento humano, excluindo a hipótese de que apenas os fatores externos e ambientais o influenciam, Bandura desenvolve também a Teoria Social Cognitiva (1986). O autor considera que os indivíduos são agentes do que acontece nas suas vidas, tanto quando estes executam efetivamente uma ação, como quando refletem sobre as suas experiências passadas e se influenciam a si próprios. Esta teoria baseia-se num modelo de causalidade triádica recíproca, no qual os fatores pessoais (i.e., episódios cognitivos, afetivos e biológicos), os padrões de comportamento e o ambiente, operam como determinantes em interação que se influenciam de forma bidirecional (Bandura, 1986). Ainda que exista uma reciprocidade na interação destes

três elementos, a sua influência não é constante nem igual entre si, variando consoante a circunstância ou atividade.

Na sua capacidade de agir, ou seja, de realizar, de forma intencional, atos que afetam as suas vidas, os indivíduos utilizam mecanismos cognitivos (Bandura, 1997). Os processos cognitivos detêm um papel fundamental na aquisição e retenção de novos padrões de comportamento (Bandura, 1977a) e o mecanismo considerado mais central neste processo é a autoeficácia. Se o indivíduo não acreditar que consegue alcançar efeitos desejáveis através da sua ação, não terá incentivo para agir, pelo que as crenças de autoeficácia são uma das maiores bases da ação humana (Bandura, 1997).

1.1.2. Definição do Construto

A autoeficácia é a crença de um indivíduo sobre como as suas capacidades pessoais organizam e executam uma ação necessária para atingir determinados objetivos (Bandura, 1977a; 1997). No processo de alcançar esses objetivos, a forma como o indivíduo lida com os sucessos e obstáculos também interfere nas suas crenças de autoeficácia. A relevância das crenças de autoeficácia reside no facto de o sucesso de uma ação não depender exclusivamente do conhecimento e competência que o indivíduo apresenta, mas também da sua confiança na utilização dos mesmos (Bandura, 1997). Ou seja, estas crenças não refletem necessariamente uma estimativa racional e real das capacidades pessoais do indivíduo; resultam da interação entre as estimativas que o indivíduo faz relativamente à exigência e condições de uma tarefa, os recursos que o indivíduo acredita possuir e, principalmente, a sua capacidade para utilizar esses recursos de forma adequada numa determinada situação. Enquanto construto, a autoeficácia apresenta três dimensões, (a) a magnitude, o grau de dificuldade da tarefa que o indivíduo acredita conseguir realizar, (b) a força, uma convicção “forte” ou “fraca” relativamente à magnitude, e (c) a generalidade, o nível em que a expectativa é generalizada para outras situações (Bandura, 1977a).

A magnitude é uma dimensão importante da autoeficácia na medida em que o nível de autoeficácia do indivíduo se altera consoante a dificuldade da tarefa e, conseqüentemente, este escolhe quais as tarefas que vai desempenhar com base no seu nível de autoeficácia. Se uma tarefa for complexa ou nova, o nível de autoeficácia do indivíduo diminui. No entanto, se considerar a tarefa fácil, ou se a mesma lhe for familiar, o seu nível de autoeficácia mantém-se (Bandura, 1997). Neste sentido, o indivíduo não escolhe desempenhar uma tarefa se a sua autoeficácia for baixa. A autoeficácia tem um efeito positivo na melhoria do desempenho dos indivíduos quando as tarefas são dinâmicas e desafiantes, o que não se verifica quando as tarefas

são mais simples (Beattie, Fakehy, & Woodman, 2014). Os resultados do estudo de Taniguchi, Bennion, Duerden, Widmer e Ricks (2017) sugerem que pessoas que apresentam níveis de autoeficácia mais altos numa tarefa por elas considerada desafiante, mais facilmente arriscam desempenhar uma nova tarefa desafiante.

1.1.3. Distinção de Construtos Relacionados

As crenças de autoeficácia diferem de construtos relacionados, no que respeita ao seu conceito e às propriedades psicométricas das medidas que os avaliam, nomeadamente das expectativas de resultados, autoconceito, autoestima e controlo percebido (Zimmerman, 2000).

Expectativa de resultados. Os resultados derivam das ações, ou seja, a forma como o indivíduo se comporta determina o resultado que vai decorrer desse comportamento. Simultaneamente, o resultado que o indivíduo antecipa depende do seu julgamento em relação ao sucesso do seu desempenho numa determinada situação (Bandura, 1997). A autoeficácia é o julgamento da capacidade de desempenhar uma determinada tarefa, enquanto a expectativa de resultados é o julgamento das consequências prováveis do desempenho dessa tarefa.

Autoestima. A autoeficácia, que diz respeito ao julgamento das capacidades pessoais, difere também da autoestima, construto relativo ao julgamento do valor próprio (Bandura, 1997).

Autoconceito. Este construto resulta de uma visão que o indivíduo tem sobre si próprio, formada pelas experiências diretas e avaliações das pessoas que lhe são próximas, pelo que também se diferencia da autoeficácia (Bandura, 1997).

Perceção de controlo. A autoeficácia diverge também da perceção de controlo, sendo que o último se refere à expectativa geral do controlo de resultados através dos comportamentos do indivíduo ou de fatores externos (Zimmerman, 2000).

1.1.4. Preditores da Autoeficácia

Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia surgem a partir de quatro fontes de informação principais:

Experiências pessoais: englobam a fonte de informação de autoeficácia mais influente pois fornecem evidências reais de que o indivíduo consegue (ou não) realizar uma determinada ação, tendo em conta os objetivos anteriormente alcançados;

Experiências indiretas: os indivíduos avaliam as suas competências e capacidades com base nos comportamentos e experiências de outras pessoas que se encontram nas mesmas condições que eles;

Persuasão social: crenças dos outros em relação à forma como o indivíduo vai executar uma determinada ação, ou seja, a probabilidade de este acreditar que consegue realizar uma determinada ação é maior se alguém lhe disser que vai conseguir;

Reações fisiológicas e emocionais: ocorrem quando o indivíduo pensa em realizar uma determinada ação (e.g., stress, ansiedade, preocupação) e são especialmente importantes quando envolvem objetivos relacionados com o desempenho físico, a saúde ou a capacidade de *coping* referente a fatores de *stress*.

1.1.5. Efeitos da Autoeficácia em Diferentes Áreas

A autoeficácia apresenta um papel crucial na autorregulação de estados afetivos, influenciando a natureza e intensidade das experiências emocionais de três formas principais: pensamento, ação e afeto (Bandura, 1997). Neste sentido, influencia (a) a escolha das ações que o indivíduo pretende realizar, (b) o empenho envolvido no processo de alcançar um determinado objetivo, (c) a persistência face a obstáculos e fracassos, (d) a capacidade de resiliência perante uma adversidade, (e) a criação de barreiras ou facilitadores através de padrões de pensamento, (f) os sentimentos de *stress* e desânimo com que o indivíduo se depara no *coping* com tarefas externas exigentes, e (g) o nível de concretização resultante das conquistas auferidas (Bandura, 1997).

Diversos estudos em áreas distintas têm comprovado os efeitos da autoeficácia. No que respeita à saúde, verificou-se que os níveis de autoeficácia de um indivíduo podem desencadear diferentes respostas fisiológicas ao *stress* (Schönfeld, Preusser, & Margraf, 2017). A autoeficácia demonstrou ser um preditor importante no processo de recuperação de pacientes, na realização de objetivos autopropostos (Knittle et al., 2011). Os autores verificaram também um efeito indireto da autoeficácia no aumento da qualidade de vida física e mental dos pacientes, bem como na diminuição da sua dor física. Para além dos efeitos na saúde física, também têm sido apresentados efeitos da autoeficácia na saúde mental. A autoeficácia de *coping* a um evento traumático é considerada como um bom preditor da recuperação depois do trauma (Bosmans & Van der Velden, 2015). Os autores verificaram que indivíduos com níveis mais elevados de autoeficácia de *coping*, apresentavam melhores estratégias de *coping* e menos sintomas de *stress*. Num estudo com indivíduos com doença mental, os resultados sugerem que mulheres com níveis mais baixos de autoeficácia têm menos probabilidade de procurar ajuda e acompanhamento, comparativamente a mulheres com níveis mais elevados de autoeficácia (Andersson et al., 2014), o que poderá ter impacto ao nível da sua recuperação. Relativamente aos efeitos da autoeficácia na adoção de comportamentos de risco (e.g., condução perigosa ou

consumo de marijuana e álcool). Smorti (2014) verificou que adolescentes com uma combinação de níveis baixos de procura de sensações e níveis altos de autoeficácia, apresentavam menos comportamentos de risco, comparativamente a adolescentes com níveis altos de procura de sensações e níveis baixos de autoeficácia.

Outro contexto onde se têm verificado os efeitos da autoeficácia é o mercado de trabalho. A perceção, motivação e desempenho de um trabalhador é influenciada pelo facto de este se sentir capaz de fazer bem o seu trabalho (Bandura, 1997). A autoeficácia influencia a aprendizagem e desempenho através dos objetivos que o indivíduo define para o seu trabalho, do empenho com que executa as tarefas e da persistência com que tenta desempenhar tarefas novas e complexas. Trabalhadores com níveis altos de autoeficácia definem objetivos pessoais ambiciosos, trabalham arduamente para completar tarefas complexas porque acreditam que vão ser bem-sucedidos, aceitam novos desafios e persistem nas adversidades, comparativamente a trabalhadores com níveis baixos de autoeficácia (Bandura, 1982). Em estudos mais recentes, Fida et al. (2015) sugerem que os trabalhadores que acreditam na sua capacidade de gerir as atividades de trabalho (autoeficácia de trabalho) apresentam uma maior produtividade, estando menos propensos a exibir comportamentos disruptivos, comprometer os objetivos de trabalho e da empresa, bem como o bem-estar dos colaboradores. Os autores verificaram ainda que os trabalhadores que acreditam na sua capacidade de *coping* com sentimentos negativos (autoeficácia de regulação emocional) têm menos tendência a reagir com emoções negativas em situações de *stress*.

O meio académico é outro dos contextos centrais no estudo da autoeficácia. A crença dos estudantes relativamente às suas capacidades representa um papel fulcral na sua motivação e desempenho. Alunos com maiores níveis de autoeficácia têm uma participação mais ativa e uma maior persistência, trabalham mais e apresentam menos reações emocionais adversas quando se deparam com complicações no seu percurso, comparativamente aos alunos que duvidam das suas capacidades (Bandura, 1997).

Independentemente das notas ou da aptidão cognitiva, a autoeficácia tem uma influência significativa em vários aspetos da autorregulação. Através de processos de cognição e motivação, a autoeficácia afeta o desempenho dos alunos. Num estudo realizado com estudantes universitários, verificou-se que os alunos com níveis mais elevados de autoeficácia apresentaram melhores notas e níveis mais baixos de *stress* (Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005). Alunos do ensino secundário com baixos valores de autoeficácia apresentaram mais sentimentos de depressão, ansiedade e preocupação, bem como comportamentos de evitamento social (Tahmassian & Moghadam, 2011). Ahmad e Safaria (2013) apuraram também que

alunos com níveis de autoeficácia mais elevados possuíam melhor capacidade de resolução de problemas matemáticos e escolhiam cursos mais complexos. Em situação de avaliação, quando apresentam níveis mais elevados de autoeficácia, os alunos sentem-se menos intimidados pela tarefa e apresentam níveis mais baixos de ansiedade (Ringeisen, Lichtenfeld, Becker, & Minkley, 2018). Burns, Martin e Collie (2018) sugerem que a autoeficácia tem um impacto positivo no estabelecimento de objetivos pessoais dos estudantes, na medida em que os alunos definem objetivos gradualmente mais elevados ao longo do tempo.

1.2. Autoeficácia dos Professores

No contexto educacional, o conceito de autoeficácia não se aplica apenas aos alunos e aos resultados alcançados pelos mesmos. Os professores, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, deparam-se com desafios no exercício da sua profissão. A forma como lidam com estes desafios, os seus comportamentos e práticas profissionais, o ambiente em que lecionam ou o grupo de alunos que ensinam, podem influenciar ou ser influenciados pela sua autoeficácia.

A definição de autoeficácia dos professores tem sido desenvolvida por vários autores ao longo dos anos. Gibson e Dembo (1984) referem-se ao conceito como “a avaliação dos professores da sua capacidade de causar mudanças positivas nos alunos” (p. 570). Este é um construto muito abrangente pois não se limita à capacidade de transmitir matérias e conteúdos teóricos aos alunos, envolvendo também a capacidade de o professor tornar o ambiente de sala de aula propício à aprendizagem, garantir recursos e o envolvimento dos pais nas atividades, ou até contrariar as influências sociais que comprometem os objetivos académicos dos alunos (Bandura, 1997). Num estudo com o intuito de esclarecer o conceito e os instrumentos utilizados para o medir, Tschannen-Moran et al. (1998) acrescentam que a autoeficácia dos professores influencia “o empenho com que os professores exercem a sua profissão, os objetivos que traçam e o seu nível de ambição”, “a persistência dos professores quando as coisas não correm bem e a resiliência perante contratempos” (pp. 222-223).

Com base no modelo triádico recíproco da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986), a autoeficácia dos professores é explicada pelo facto de as suas ações não ocorrerem no vazio. Existe interação, reciprocidade e interdependência entre os fatores pessoais dos professores (cognição, emoção e eventos biológicos), o seu comportamento e as circunstâncias em que a docência ocorre (Gibbs, 2009).

A literatura sugere que a autoeficácia é um bom preditor do bem-estar dos professores, ao nível da saúde física e psicológica, sugerindo que maiores níveis de autoeficácia nos

professores estão associados a melhores estratégias de *coping* com sobrecarga de trabalho, menores níveis de *stress* associado ao trabalho e maior satisfação com o mesmo (Klassen & Chiu, 2010; Pedro, 2011), níveis mais baixos de *burnout*, sintomas de doença menos frequentes e menor intenção de se despedirem do seu trabalho (Wang, Hall, & Rahimi, 2015).

Fackler e Malmberg (2016) realizaram um estudo com dados recolhidos em catorze países da OCDE¹ através do TALIS², no qual pretendiam verificar em que medida as características dos professores, da sala de aula, da escola e da sua direção influenciavam a autoeficácia dos professores. Nos seus resultados, os autores verificaram que os professores apresentavam níveis mais elevados de autoeficácia quando eram do sexo masculino, tinham mais anos de experiência, estruturavam as atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizavam atividades orientadas para os alunos e atividades de valorização dos mesmos. Algumas variáveis relacionadas com as características do ambiente escolar também se verificaram importantes na explicação da autoeficácia dos professores, como os resultados dos alunos, a escolaridade dos pais (ensino secundário ou acima), a experiência de trabalho do diretor e o estilo de liderança adotado pelo mesmo. Verificou-se ainda que professores que lecionavam em escolas privadas apresentavam níveis de autoeficácia relativamente mais elevados do que os que trabalhavam em escolas públicas.

A autoeficácia, como característica dos professores, antecede as suas orientações intrínsecas (e.g., motivação, entusiasmo, interesse), cujas consequências, à parte dos resultados dos alunos e o bem-estar, incluem a gestão da sala (Kunter & Holzberg, 2014). A literatura sugere que professores com níveis mais elevados de autoeficácia, que tenham boas competências sociais e emocionais, desenvolvem relações de suporte e incentivo com os seus alunos, gerindo melhor a sua sala (Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010). Rodríguez et al. (2014) sugerem que a autoeficácia influencia a motivação dos alunos e a sua perspetiva em relação à aprendizagem. Relativamente aos estilos educativos e à abordagem utilizada em sala de aula, estudos recentes demonstram que professores com altos níveis de autoeficácia (a) adotam estilos educativos mais criativos e humanistas, (b) estimulam, de forma ativa, o pensamento criativo e avaliativo dos seus alunos, (c) apresentam menos comportamentos de punição, repreensão e crítica, e (d) adotam menos estilos autoritários (Lukáčová et al., 2018). Todos estes fatores, relativos à forma como os professores se comportam e exercem a sua profissão, desenvolvem-se na relação que estabelecem com os seus alunos, afetando a sua qualidade, potenciando ou diminuindo os níveis de proximidade e conflito que a caracteriza.

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

² *Teaching and Learning International Survey*

Neste sentido, em seguida, serão explorados os conceitos inerentes à qualidade da relação professor-aluno, verificando quais os preditores identificados pela literatura, bem como os seus efeitos para o desenvolvimento da criança.

1.3. Qualidade da Relação Professor-Aluno³

Os primeiros anos de vida da criança manifestam-se como um período determinante para o seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social. A importância deste intervalo temporal advém da celeridade do crescimento da criança e das interações com o ambiente em que esta se insere, enquanto a sua personalidade vai sendo moldada. Com base na perspectiva de Bowlby (1988), sabemos que as crianças estabelecem relações de vinculação, numa fase inicial com os seus pais e/ou cuidadores e, posteriormente, ao entrar para a creche ou jardim de infância, com uma segunda figura de vinculação, o educador de infância. Esta relação tem uma função de regulação no desenvolvimento social e emocional das crianças, tal como a relação que estabelecem com a sua principal figura de vinculação.

Relações de proximidade (positivas) são caracterizadas por afetividade e comunicação aberta, nas quais as crianças utilizam o professor como base segura para explorar o ambiente da sala. Relações negativas podem ser de conflito, existindo tensão e irritabilidade entre os dois intervenientes, ou de dependência, em que, tal como o nome indica, existe um apego excessivo e dependência da criança ao professor (Birch & Ladd, 1997; Mashburn & Pianta, 2006; Pianta, 2001).

Na mesma sala de aula, um professor pode desenvolver relações de proximidade e relações de conflito com diferentes alunos. Para melhor compreender quais os fatores responsáveis pela forma como se desenvolve este tipo de relações e quais as características que influenciam a sua qualidade, de seguida, serão examinados os seus preditores.

1.3.1. Preditores da Qualidade da Relação Professor-Aluno

A qualidade da relação professor-aluno é determinada por interações complexas entre fatores individuais e ambientais (Pianta, 1999), que dizem respeito não só às características pessoais do professor (e.g., anos de experiência, formação, autoeficácia e depressão), como à forma como essas características influenciam o ambiente da sala, e às particularidades de cada criança (e.g., sexo, competências académicas, problemas comportamentais, temperamento).

³ Ainda que o foco do presente estudo seja a qualidade da relação entre os/as educadores/as de infância e as crianças, irá utilizar-se o termo “Relação Professor-Aluno” pela sua consistência com a Revisão de Literatura. No entanto, consoante a amostra de cada estudo cujos resultados estão a ser apresentados, esta relação poderá ser também referida como “professor-criança” ou “educador-criança”.

Características dos professores

Pianta (1999) considera que esta relação é assimétrica, pois o professor, enquanto adulto, tem mais maturidade, assumindo um maior peso na qualidade da relação. Relativamente à influência dos anos de experiência na qualidade da relação professor-aluno, a literatura não é consensual. Os anos de experiência dos professores estão positivamente (e.g., Caplan et al., 2016) e negativamente (e.g. Mashburn et al., 2006) relacionados com a proximidade da relação professor-aluno. Num estudo com educadores de infância, Chung et al. (2005) verificaram que educadores cuja sua formação incidia em desenvolvimento da criança e/ou educação pré-escolar, apresentavam relações mais positivas com as crianças. Os autores apuraram ainda que níveis mais elevados de autoeficácia e melhores relações entre pais e professores eram bons preditores de relações educador-criança mais positivas.

A literatura revela que a autoeficácia dos professores está positivamente associada com a proximidade da relação com as crianças (O'Connor, 2010; Zee & Koomen, 2017). Níveis mais baixos de autoeficácia e níveis mais altos de depressão estão associados a relações professor-aluno mais conflituosas (Hamre et al., 2008; Mashburn et al., 2006). Numa amostra com crianças com problemas de externalização, verificou-se que os professores desenvolviam crenças de autoeficácia mais negativas em relação a estas crianças, e que, conseqüentemente, estabeleciam com elas relações menos próximas (Zee, Jong, & Koomen, 2017).

Como mencionado anteriormente, também algumas características da sala de aula, relacionadas com as características dos professores, podem influenciar a sua relação com as crianças. Por exemplo, um professor que consiga promover um clima emocional positivo e gerir bem o ambiente de sala, tem mais tendência a estabelecer relações próximas com as crianças (Hamre et al., 2008; O'Connor, 2010).

Verificados os preditores das características dos professores e da sala de aula para a qualidade da relação professor-aluno, resta verificar quais as associações com as características da criança.

Características das crianças

A literatura sugere que as características da criança, desde características biológicas, como o sexo, a características relacionadas com os comportamentos ou temperamento podem influenciar a forma como a relação professor-aluno se desenvolve. O sexo da criança influencia a relação professor-aluno, sendo que estudos prévios verificaram que crianças do sexo masculino têm relações mais conflituosas com os seus professores, enquanto as crianças do sexo feminino estabelecem relações mais próximas com os mesmos (e.g., Buyse et al., 2011;

Hamre & Pianta, 2001; Rudasill, 2011). Contudo, estudos mais recentes, relativamente a participantes portugueses, sugerem que em Portugal não existem diferenças no grau de proximidade da relação educador-criança (Cadima, Doumen, Verschueren, & Leal, 2015) ou professor-criança (Patrício, Barata, Calheiros, & Graça, 2015) entre crianças do sexo feminino e masculino. Relativamente ao temperamento da criança, Rudasill (2011) sugere que crianças menos tímidas e com níveis mais elevados de controlo por esforço estabelecem relações mais próximas com os seus professores.

A literatura sugere que professores de crianças com problemas de internalização (sintomas de depressão e ansiedade) e externalização (comportamentos de oposição, agressivos, disruptivos e/ou hiperativos) têm mais dificuldade em estabelecer relações próximas com estas crianças ao longo do tempo (Birch & Ladd, 1998; Mejia & Hoglund, 2016). Robertson et al. (2003) encontraram associações positivas entre comportamentos desajustados das crianças (e.g., falta de atenção, hiperatividade/impulsividade, oposição/desafio) e o conflito da relação professor-aluno. Mais à frente, neste capítulo, irá ser atribuída especial atenção à qualidade da relação professor-aluno em crianças com NEE.

1.3.2. Efeitos da Qualidade da Relação Professor-Aluno

Como qualquer fator que ocorra no ambiente da sala de aula, também a relação professor-aluno influencia o desenvolvimento da criança em vários domínios. Hamre e Pianta (2001) verificaram que os rapazes que estabelecem relações de conflito com os/as seus educadores/as de infância têm mais tendência a obter piores resultados académicos no futuro; em contrapartida, as relações de proximidade que as raparigas estabelecem com os/as educadores/as de infância são indicadores de hábitos de trabalho mais positivos e menos problemas disciplinares no futuro. Os autores sugerem que relações professor-aluno prévias, mais negativas, estão associadas a problemas comportamentais posteriores nas crianças, o que se confirmou em estudos mais recentes (Collins et al., 2017; Vancraeyveldt et al., 2015), indicando que relações de conflito são preditores de problemas de internalização e externalização no futuro.

No que respeita o desenvolvimento social das crianças, a literatura sugere que as relações de proximidade são de grande importância para o desenvolvimento de modelos positivos da criança, sobre si e sobre os outros (Collins et al., 2017). A literatura sugere que a relação professor-aluno de maior qualidade está associada a menos comportamentos de vitimização de pares, quando aliada a um maior número de amigos (Serdiouk et al., 2016) e a comportamentos pró-sociais das crianças (Ferreira et al., 2016; Vancraeyveldt et al., 2015).

A qualidade da relação professor-aluno pode também atuar como fator protetor para as crianças, por fomentar a sua participação e motivação nas atividades escolares (Murray & Malmgren, 2005). Num estudo com educadores de infância, Buyse et al. (2011) verificaram que o risco para comportamentos agressivos diminui significativamente em crianças com relações de vinculação menos seguras com as suas mães, por estabelecerem relações de proximidade com um educador em particular (que se estabelece como base segura).

Verificar-se, então, que a qualidade da relação professor-aluno tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança, potenciando os resultados que esta pode alcançar no futuro e a relação que estabelece com os outros, e diminuindo os efeitos do risco em várias áreas. Ao se constatar que os resultados encontrados na literatura são relevantes para crianças com um desenvolvimento normativo, salienta-se ainda mais a sua pertinência para o desenvolvimento de crianças com NEE. Assim, considera-se oportuno apresentar o contexto educativo no qual as crianças com NEE estão inseridas, primeiramente, através do enquadramento da recente reformulação da legislação portuguesa que diz respeito à educação inclusiva e, posteriormente, averiguando os fatores que influenciam esse contexto educativo.

1.4. Educação Especial e Inclusão

A visão sobre a criança com necessidades educativas especiais tem evoluído ao longo dos anos, salientando-se a importância da escola para a integração e inclusão das mesmas. Como referido anteriormente, o contexto de jardim de infância é de extrema importância para o crescimento de todas as crianças, pois é durante este período que as suas capacidades e competências se desenvolvem exponencialmente, o que se torna ainda mais relevante para crianças com um desenvolvimento não normativo. O papel do/a educador/a de infância é fundamental neste processo, tendo a responsabilidade de reconhecer e explorar o potencial de cada criança, proporcionando um ambiente favorável para tal evolução.

1.4.1. Legislação Portuguesa

Recentemente, em Portugal, assistimos a uma mudança de paradigma relativamente à educação inclusiva. No Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais eram definidos como “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade e da participação social”. O foco da inclusão é educativo e social, realçando a educação especial e a forma como estes alunos devem ser integrados, para atingir o “sucesso educativo, autonomia, estabilidade

emocional” e a “promoção de igualdade de oportunidades” tanto ao nível escolar como profissional.

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, passa-se da “individualização e personalização das estratégias educativas” para “um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e sentido de pertença em efetivas condições de equidade”, no seguimento do Programa do XXI Governo Constitucional. O foco deixa de ser a incapacidade da criança ou jovem, e passa a ser o seu currículo e aprendizagem. A escola deverá adequar os processos de ensino às características e individualidades de todos os alunos, valorizando a diversidade dos mesmos. A inclusão é agora descrita como o processo que, perante a “diversidade de necessidades e potencialidades” dos alunos, deverá dar uma resposta no sentido de aumentar a “participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”.

No novo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, são definidas “barreiras à aprendizagem” da criança ou jovem, que preveem as “circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística” que resultam da sua interação com o ambiente. Surge também a definição de “necessidades de saúde especiais” (NSE), que dizem respeito aos “problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem”.

O presente estudo foi iniciado anteriormente à promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Por essa razão, a terminologia utilizada ao longo da investigação continuou a ser crianças com “necessidades educativas especiais”, como referido no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

1.4.2. Crianças com NEE, Autoeficácia dos Professores e Relação Professor-Aluno

As dificuldades das crianças podem apresentar-se como fatores de vulnerabilidade que diminuem a qualidade da relação professor-aluno (Prino et al., 2014). Robertson et al. (2003) sugerem que a relação professor-aluno poderá ser um fator protetor para crianças com NEE, promovendo bons resultados de desenvolvimento, maior inclusão social e menos problemas comportamentais.

Num estudo com crianças com diferentes tipos de NEE e crianças com um desenvolvimento normativo, os professores relataram maiores valores de conflito e dependência na relação com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e crianças com Síndrome de *Down* (Prino et al., 2014). Verificou-se ainda que foram encontrados

valores mais baixos de proximidade na relação com as crianças com PEA, o que os autores sugerem derivar das baixas competências relacionais e sociais destas crianças. No mesmo estudo, os professores relataram também relações de conflito e dependência com crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), associados a características como a distração, impulsividade e hiperatividade. Caplan et al. (2016) verificam também que existem maiores níveis de conflito na relação dos professores com crianças com sintomas da PEA, Perturbação de Oposição ou Ansiedade. Num estudo realizado em Portugal, com crianças com NEE a frequentar o ensino primário, verificou-se que os professores estabeleciam relações mais conflituosas com crianças com PEA e PHDA e relataram maior dependência por parte de crianças com PEA, Paralisia Cerebral (PC) e Deficiência Mental (DM) (Santos et al., 2016).

Também Demirkaya e Bakkaloglu (2015) verificaram que crianças com NEE estabelecem relações com mais conflito e com menos proximidade, com os seus professores, comparativamente aos seus pares com desenvolvimento típico. Os autores sugerem que estes resultados podem ser sustentados no facto de as crianças com NEE terem menos competências sociais do que os seus pares. Caplan et al. (2016) sugerem que fatores como os problemas comportamentais de externalização ou de internalização das crianças, ou o tipo de psicopatologia que apresentam, influenciam a qualidade da relação professor-aluno.

A autoeficácia do professor numa sala inclusiva depende das suas crenças face à deficiência e as suas responsabilidades para com as crianças com NEE (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Educadores/as com uma criança com NEE na sua sala apresentam níveis mais baixos de autoeficácia do que educadores/as com crianças com um desenvolvimento normativo (Chung et al., 2005). Os autores sugerem que estes resultados indicam que os educadores com crianças com NEE sentem-se menos confiantes na sua capacidade para dar resposta às necessidades específicas destas crianças.

1.5. Problema e Objetivos do Estudo

As crenças de autoeficácia dos professores têm uma grande importância no contexto educacional, principalmente no período pré-escolar, em que o desenvolvimento e aquisição de competências das crianças ocorre de forma mais rápida e intensa. Neste sentido, é importante recorrer a dados relativos à autoeficácia dos educadores de infância, estando estes responsáveis pelos processos educativos durante este período de desenvolvimento das crianças. Enquanto característica pessoal dos educadores de infância, a autoeficácia revela-se na forma como estes desempenham o seu trabalho, influenciando as suas escolhas, os seus objetivos e os seus

comportamentos. Em contexto de sala, o efeito da autoeficácia dos educadores tem especial importância na relação que estabelecem com as crianças.

Em qualquer tipo de relação interpessoal, as características dos seus intervenientes afetam a forma como esta se desenvolve, o que não é exceção numa relação educador-criança. Considerando esta premissa, as características do educador (neste caso, a autoeficácia) podem estar associadas à proximidade e ao conflito que caracteriza a sua relação com as crianças. Da mesma forma, também as características da criança podem também facilitar ou dificultar esta relação, sendo que, neste estudo, será analisado o grau de incapacidade das crianças com NEE.

Tem sido dada pouca atenção empírica à temática da qualidade da relação educador-criança, em contextos de educação pré-escolar (Chen & Phillips, 2018), especialmente com crianças com necessidades educativas especiais (Demirkaya & Bakkaloglu, 2015), ao nível internacional. Em Portugal, apesar de existirem alguns estudos relativos à qualidade dos processos, que preveem as interações (vs. relações)⁴ educador-criança (e.g., Cadima, Aguiar, & Barata, 2018; Cadima, Leal, & Burchinal, 2010), existe uma lacuna no que respeita, especificamente, à qualidade da relação no contexto pré-escolar. Na área da inclusão, a investigação tem-se focado na exclusão social e na relação das crianças com NEE com os seus pares (e.g., Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho, & Pimentel, 2017).

O educador de infância depara-se diariamente com desafios no exercício da sua profissão, desafios esses que podem crescer ao existir uma criança com NEE na sua sala. É cada vez mais comum a integração destas crianças em salas de ensino regular, bem como a implementação e controlo de qualidade de práticas inclusivas, pelo que se torna pertinente estudar os fatores que possam influenciar e capacitar os educadores de infância neste trabalho.

Neste sentido, o presente estudo surge na tentativa de colmatar algumas lacunas existentes nesta área de investigação, nomeadamente no que respeita à autoeficácia dos educadores de infância e à relação educador-criança, no caso de crianças com NEE em contexto pré-escolar. São apresentados como principais objetivos (1) analisar de que forma a autoeficácia dos/as educadores/as de infância do ensino regular (variável preditora) está associada à qualidade percebida da sua relação com as crianças com NEE, ao nível da proximidade/conflito (variável critério), e (2) explorar de que forma a relação entre estas duas variáveis se altera consoante o grau de incapacidade da criança (variável moderadora).

Desta forma, são propostas as seguintes hipóteses:

⁴ As *interações* dizem respeito a trocas sociais complementares e interdependentes entre dois indivíduos, ao nível mais básico; as *relações* referem-se a um conjunto de interações frequentes que influenciam a díade através de emoções, expectativas e partilha de significados (Ferreira et al., 2017).

H1: Quanto maior o nível de autoeficácia do/a educador/a de infância, maior a percepção de proximidade da sua relação com a criança com NEE.

H2: Quanto menor o nível de autoeficácia do/a educador/a de infância, maior a percepção de conflito da sua relação com a criança com NEE.

H3: Quanto menor o grau de incapacidade da criança, mais forte a relação entre o nível de autoeficácia do/a educador/a e a proximidade da sua relação com a criança com NEE.

H4: Quanto maior o grau de incapacidade da criança, mais fraca a relação entre o nível de autoeficácia do/a educador/a e o conflito da sua relação com a criança com NEE.

Capítulo II – Método

2.1. Participantes

Educadoras de infância

A amostra deste estudo foi constituída por 26 educadoras⁵ de infância portuguesas do ensino regular, a trabalhar em 10 jardins de infância públicos, 2 jardins de infância de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e 14 jardins de infância privados de todo o país, que, aquando do momento do preenchimento do questionário, tivessem na sua sala uma criança com NEE.

Das 26 educadoras de infância, com idades compreendidas entre os 30 e os 62 anos ($M = 44.50$, $DP = 9.38$), 34.6% estavam a trabalhar no distrito de Lisboa, 15.4% no distrito do Porto e, com a mesma percentagem (11.5%), nos distritos de Setúbal e Faro. As restantes educadoras de infância encontravam-se a trabalhar no distrito de Leiria (7.7%) e, com a mesma percentagem (3.8%), nos distritos de Beja, Braga, Castelo Branco, Santarém e Viseu. Relativamente às suas habilitações académicas, a maioria das educadoras (69.2%) tinham Licenciatura, 11.5% tinham Pós-graduação, 11.5% tinham Mestrado e 7.7% tinham Bacharelato. A maioria das educadoras de infância (76.9%) não tinha especialização, sendo que as que tinham ($n = 6$) referiram ser especialização em Educação Especial. Quanto aos anos que estavam a exercer a sua profissão, a maioria das educadoras (53.8%) tinham mais de 20 anos de experiência, 30.8% tinham entre 10 a 20 anos de experiência e 15.4% tinham menos de 10 anos de experiência.

Crianças

As crianças apresentavam idades compreendidas entre os dois e seis anos ($M = 4.27$, $DP = 1.40$), das quais 15.4% tinham dois anos, 11.5% tinham três anos, 30.8% tinham quatro anos, 15.4% tinham cinco anos e 26.8% tinham seis anos. A maioria das crianças eram do sexo masculino (76.9%) e tinham um diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA; 57.6%). Segundo as educadoras de infância, 81.5% das crianças estavam presentes quase todos os dias no jardim de infância. Através da classificação do grau de incapacidade (cuja operacionalização será esclarecida mais à frente neste capítulo), verificou-se que 46.2% das crianças apresentavam suspeita de incapacidade, 34.6% tinham incapacidade ligeira, 15.4% tinham incapacidade severa e 3.8% tinham incapacidade moderada, sendo que nenhuma das crianças apresentava incapacidade profunda.

⁵ Tendo em conta que todos os participantes deste estudo são do sexo feminino, optou-se por utilizar a terminologia “educadoras de infância”.

À pergunta “Há quantos meses esta criança está consigo?”, verificou-se que 37% das crianças com NEE estavam com a sua educadora de infância há mais de 12 e menos de 24 meses, seguindo-se as crianças que estavam há menos de seis meses (25.9%) e as crianças que estavam entre seis a 12 meses (22.2%). Apenas 11.1% das crianças estavam há mais de 24 meses com a mesma educadora de infância.

Relativamente aos pais das crianças, mais especificamente às suas habilitações literárias, 25.9% dos pais tinham o 12.º ano de escolaridade, 22.2% das mães tinham o 12.º ano de escolaridade e 22.2% das mães tinham a Licenciatura. As educadoras de infância descreveram a comunicação com a família da criança com NEE, na sua maioria (55.6%), como relativamente fácil.

Grupo de crianças na sala

Relativamente ao grupo de crianças na sala de jardim de infância, 46.2% das crianças com NEE estavam inseridas em salas com mais de 20 crianças, 30.8% estavam em salas entre 15 a 20 crianças e 23.1% das crianças estavam em salas com menos de 15 crianças. Sobre o número de crianças com NEE, excluindo a criança com NEE em questão, 38.5% das salas tinham mais uma criança com NEE e em 38.5% das salas a criança era a única com NEE na sua sala. A mesma percentagem de salas (11.5%) apresentava mais duas crianças ou mais três crianças com NEE.

A maior parte das salas de jardim de infância em questão tinham presente apenas uma educadora de infância (88.9%). Para além das educadoras de infância presentes nas salas, 70.4% das salas tinham um/a auxiliar de educação e 51.9% não tinham apoio de mais nenhum adulto, sem ser as educadoras de infância e os/as auxiliares de educação. Das educadoras de infância que referiram ter apoio de outro adulto que não um/a auxiliar de infância, salientaram-se os profissionais de Intervenção Precoce na Infância (IPI), educadoras de Ensino Especial e estagiárias.

2.2. Medidas

Para responder aos objetivos estabelecidos, foi utilizado um questionário constituído por duas partes, a primeira relativa à caracterização das educadoras de infância, do contexto e do grupo de crianças na sala; a segunda referente aos instrumentos utilizados, escolhidos pela sua aplicabilidade à população portuguesa.

2.2.1. Caracterização Sociodemográfica

A primeira parte do questionário destinou-se à recolha de dados sociodemográficos:

Educadores de infância: sexo, idade, habilitações literárias, especialização, anos de experiência, experiência com crianças com NEE e distrito onde a educadora de infância se encontrava a exercer a sua profissão;

Criança com NEE: sexo, idade, diagnóstico, há quanto tempo estava com a educadora de infância, assiduidade, escolaridade dos pais, comunicação com a família e Escalão de Ação Social Escolar (ASE);

Sala e jardim de infância: tipo de estabelecimento, composição etária do grupo em que a criança com NEE estava inserida, número de crianças com NEE nesse grupo, número total de crianças no grupo, número de adultos a apoiar a sala.

2.2.2. Escala de Avaliação da Relação Educadora-Criança

A avaliação da proximidade/conflito da relação da educadora com a criança com NEE foi feita através da versão reduzida da *Student-Teacher Relationship Scale* (TSES-SF; Pianta, 1992; Patrício et al., 2015), uma medida aplicável a educadoras de infância responsáveis por crianças entre um e nove anos. A escala era constituída por 15 itens, sendo que os itens 1, 3, 5, 6, 7, 9 e 15 avaliavam a proximidade na relação educadora-criança (e.g., “Se estiver chateada, esta criança irá procurar o meu conforto”) e os itens 2, 4, 8, 10, 11, 12, 13 e 14 avaliavam o conflito (e.g., “É difícil compreender o que esta criança está a sentir”). Existiam cinco opções de resposta, numa escala de tipo *Likert* (1 = *Definitivamente não se aplica*, 2 = *Nem por isso*, 3 = *Neutro, não tenho a certeza*, 4 = *Aplica-se em parte*, 5 = *Aplica-se definitivamente*).

Foram relatadas boas qualidades psicométricas em estudos anteriores, incluindo bons valores de consistência interna: $\alpha = .87$ para os itens relativos ao conflito, $\alpha = .86$ para os itens relativos à proximidade, e $\alpha = .84$ para o total da escala (Patrício et al., 2015). Neste estudo verificaram-se os seguintes valores de consistência interna: $\alpha = .81$ para a escala total e $\alpha = .89$ e $\alpha = .70$, para as subescalas do conflito e proximidade, respetivamente.

2.2.3. Índice de Capacidades

O tipo/grau de incapacidade da criança com NEE foi avaliado através do Índice de Capacidades (Grande & Bairrão, 2005; Simeonsson & Bailey, 1991). Esta escala permitiu perceber, de forma geral, as capacidades e limitações da criança em nove áreas: audição, comportamento e competências sociais, função intelectual, membros, comunicação, tonicidade, integridade da saúde física, visão e estado estrutural. As educadoras avaliaram o desempenho da criança nestas nove áreas, através de 19 itens de uma escala de tipo *Likert* com seis opções

de resposta (1 = *Normal*, 2 = *Suspeita de dificuldade*, 3 = *Dificuldade ligeira*, 4 = *Dificuldade moderada*, 5 = *Dificuldade profunda* e 6 = *Dificuldade extrema*). O funcionamento global das crianças operacionalizou-se através de um sistema de ponderações, proposto por Simeonsson e Bailey (1991), recorrendo à soma de todas as dimensões após multiplicação pelos seguintes índices: audição = 1.8; competências sociais = 1.4; comportamentos desadequados = 1.7; funcionamento intelectual = 2.0; mãos = 1.5; braços = 1.4; pernas = 1.6; compreensão = 1.2; comunicação intencional 1.0; hipertonia 1.5; hipotonia 1.6; saúde geral = 1.5; visão = 1.7; estado estrutural = 1.3 (Grande & Aguiar, 2011). Desta forma, obteve-se a classificação qualitativa do grau de severidade da incapacidade da criança, em níveis ordinais funcionais, obtidos com base nos seguintes critérios: (1 = *Normal* [$29 \leq \Sigma < 58$], 2 = *Suspeita de incapacidade* [$58 \leq \Sigma < 87$], 3 = *Incapacidade ligeira* [$87 \leq \Sigma < 116$], 4 = *Incapacidade moderada* [$116 \leq \Sigma < 145$], 5 = *Incapacidade severa* [$145 \leq \Sigma < 174$] e 6 = *Incapacidade extrema ou profunda* [$\Sigma = 174$]). Em estudos anteriores (Grande & Aguiar, 2011), esta escala revelou uma boa fidelidade, apresentando bons valores de consistência interna ($\alpha = .89$). Nesta investigação, a escala apresentou elevada consistência interna ($\alpha = .93$).

2.2.4. Escala de Autoeficácia das Educadoras de Infância

Para avaliar a autoeficácia das educadoras, utilizou-se uma adaptação da *Teacher's Self-Efficacy Scale* (TSES; Bandura, 2006). A escala original foi adaptada por Pedro (2007) no sentido de adequar as dimensões à realidade nacional, retirando itens e integrando itens novos considerados pertinentes. Desta forma, a escala utilizada neste estudo, apresentava 29 itens, de tipo *Likert* com cinco opções de resposta (1 = *Muito pouco*, 2 = *Pouco*, 3 = *Nem muito nem pouco*, 4 = *Muito*, 5 = *Totalmente*). Esta escala foi escolhida por considerar uma definição multidimensional do conceito de autoeficácia, avaliando (1) *a eficácia instrucional*, com os itens 1, 9, 11, 13, 16, 19, 21 e 27 (e.g., “A que nível acha que consegue promover a aprendizagem das crianças mesmo quando estas não têm apoio em casa?”), (2) *a eficácia na influência na tomada de decisão*, com os itens 2, 6 e 8 (e.g., “A que nível acha que consegue influenciar a constituição das turmas na sua escola?”), (3) *a eficácia na promoção do envolvimento*, com os itens 4, 15 e 20 (e.g., “A que nível acha que consegue levar os pais a envolverem-se nas atividades escolares?”), (4) *a eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar*, com os itens 5, 12, 14, 24, 25, 26 e 28 (e.g., “A que nível acha que consegue fazer com que as crianças sintam prazer em vir à escola?”), (5) *a eficácia na manutenção da disciplina*, com os itens 7, 17 e 23 (e.g., “A que nível acha que consegue controlar os comportamentos disruptivos em sala de aula?”), e (6) *a eficácia nos relacionamentos*

interpessoais, com os itens 3, 10, 18, 22 e 29 (e.g., “A que nível acha que consegue manter bons níveis comunicacionais na sala de aula?”). Relativamente à consistência interna, apresentou $\alpha = .75$ (Pedro, 2007) e $\alpha = .79$ (Pedro, 2011) em estudos prévios, o que se revelou bastante aceitável. No presente estudo, verificou-se uma consistência interna elevada para a escala total ($\alpha = .92$).

2.2.5. Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas

Com o intuito de avaliar a autoeficácia na implementação de práticas inclusivas por parte das educadoras de infância, recorreu-se à escala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP; Dias, 2017; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). A escala era constituída por 18 itens, que incidiam sobre a capacidade da educadora para incluir todas as crianças no processo de aprendizagem, utilizando estratégias inclusivas em detrimento de se focar exclusivamente na incapacidade da criança. A avaliação realizou-se acedendo a três dimensões: seis itens (1, 2, 3, 4, 5, 6) sobre a *eficácia para utilizar estratégias inclusivas* (e.g., “Sinto confiança na minha capacidade para organizar as crianças em trabalhos de pares ou pequenos grupos”), oito itens (13, 14, 15, 16, 17 e 18) relativos à *eficácia na colaboração com os pais e outros profissionais* (e.g., “Consigno que os pais se sintam confortáveis em virem à escola”), e seis itens (7, 8, 9, 10, 11 e 12) referentes à *eficácia de gestão de comportamentos disruptivos* (e.g., “Sou capaz de serenar uma criança indisciplinada ou barulhenta”). Esta escala de tipo *Likert* apresentava seis opções de resposta (1 = *Discordo totalmente*, 2 = *Discordo*, 3 = *Discordo mais ou menos*, 4 = *Concordo mais ou menos*, 5 = *Concordo*, 6 = *Concordo totalmente*). Estudos anteriores revelaram uma boa consistência interna total ($\alpha = .90$). No presente estudo, verificaram-se bons valores de consistência interna ($\alpha = .89$) para o total da escala.

2.3. Procedimentos

As participantes foram recrutadas com base nos seguintes critérios: (1) serem educadoras de infância do ensino regular, independentemente da sua especialização; (2) trabalharem em salas de jardim de infância, com crianças dos três aos seis anos; e (3) terem na sua sala, pelo menos, uma criança com NEE.

Depois da construção do questionário supramencionado, a recolha de dados foi efetuada *online*, pelo *Software Qualtrics*® 2018, entre maio e outubro de 2018. A recolha de dados procedeu-se de duas formas, através da partilha do link do questionário (a) recorrendo às redes sociais, mais especificamente a grupos de educadores/as de infância, e (b) contactando, via *e-mail*, agrupamentos de escolas e jardins de infância. A partilha do questionário fazia-se

acompanhar de um breve texto que esclarecia o tema do estudo e a amostra pretendida para a participação no mesmo.

Antes do preenchimento do questionário, as participantes tinham acesso à informação necessária ao consentimento informado, com a explicitação do carácter voluntário e anónimo da participação no estudo, bem como da possibilidade de a finalizar a qualquer momento. Posteriormente, seguia-se uma explicação sucinta do objetivo do estudo e das instruções de preenchimento do questionário, de uma duração estimada de aproximadamente 10 minutos. Considerando que, no questionário, não existiam perguntas específicas identificativas das crianças ou das escolas em que as educadoras exercem funções, não foi considerado necessário o consentimento informado dos encarregados de educação das crianças nem da direção das escolas.

Inicialmente, decidiu-se que apenas iriam ser analisados dados relativos a crianças entre os três e seis anos de idade. Contudo, dado o número reduzido de participantes, e tendo em conta que algumas das respostas obtidas incluíam crianças com idade inferior a três anos, concluiu-se ser benéfico para a análise alargar o intervalo de idades das crianças. Desta forma, foram incluídas respostas de cinco educadoras responsáveis por crianças com menos de três anos.

2.4. Estratégia de Análise de Dados

As análises estatísticas efetuadas no presente estudo foram realizadas com base no *Software IBM SPSS®* 24. Relativamente aos dados sociodemográficos das educadoras de infância, das crianças com NEE e da sala e jardim de infância em que se inseriam, foram realizadas análises descritivas para a caracterização da amostra, através do cálculo de frequências, médias, desvios-padrão, máximos e mínimos.

Como mencionado anteriormente, a Escala de Avaliação da Relação Educador-Criança era constituída por itens relativos à Proximidade e itens relativos ao Conflito, representando construtos que contribuem de forma distinta para a qualidade da relação. Desta forma, procedeu-se à inversão dos itens relativos ao Conflito para criar a variável Qualidade da Relação Educadora-Criança. Para avaliar as qualidades psicométricas das medidas utilizadas, mais especificamente a consistência interna das mesmas, realizou-se o teste alfa de *Cronbach*.

Confirmada a boa consistência interna das escalas e subescalas em estudo, foram criadas as variáveis correspondentes para proceder às análises descritivas. Relativamente ao Índice de Capacidades, como referido anteriormente, a variável foi operacionalizada recorrendo ao

⁶ *Statistical Package for the Social Sciences*

sistema de ponderações sugerido por Simeonsson e Bailey (1991), tendo sido criada a variável Severidade da Incapacidade. Para efeitos de análise de dados, foram dicotomizadas as variáveis Formação das Educadoras de Infância (em “Mestrado” e “Outro”, atendendo ao maior grau académico respondido pelas educadoras de infância) e Experiência das Educadoras de Infância (em “Menos de 23 anos” e “23 anos ou mais”, recorrendo à mediana de respostas obtidas). Foram, então, verificadas as correlações entre as variáveis e, posteriormente, foram testados os modelos de moderação propostos através das hipóteses desta investigação.

Capítulo III – Resultados

3.1. Análises Descritivas

No Quadro 3.1. podem encontrar-se as médias, desvios-padrão, mínimos e máximos das variáveis em estudo. Tendo em conta o reduzido tamanho da amostra desta investigação ($n = 26$), recorreu-se ao coeficiente de *Spearman* (ρ) para verificar a existência de correlações entre as variáveis e considerou-se como nível de significância $p \leq .10$ (c.f. Quadro 3.2.).

Quadro 3.1.

Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos das variáveis em estudo

Variáveis	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo	Máximo
Idade da Criança	26	4.27	1.40	2.00	6.00
Qualidade da Relação Educadora-Criança	26	3.60	0.66	2.40	4.87
Proximidade da Relação Educadora-Criança	26	3.46	0.61	3	5
Conflito da Relação Educadora-Criança	26	2.39	1.02	1	4
Severidade da Incapacidade	26	68.96	30.08	38.30	139.30
Autoeficácia das Educadoras de Infância	26	3.75	0.44	2.90	4.86
Autoeficácia da Implementação de Práticas Inclusivas das Educadoras de Infância	26	4.65	0.47	3.72	5.44

Primeiramente, pode constatar-se que o sexo da criança se encontra positiva e significativamente correlacionado com a severidade da incapacidade ($\rho = .48$, $p = .014$). Relativamente à idade da criança ($M = 4.24$, $DP = 1.40$), verifica-se que está positiva e fortemente correlacionada com a experiência das educadoras de infância ($\rho = .55$, $p = .004$) e com a autoeficácia das educadoras de infância ($\rho = .40$, $p = .042$), e negativa e significativamente relacionada com a proximidade da relação educadora-criança ($\rho = -.33$, $p = .102$). A formação das educadoras de infância está positiva e significativamente correlacionada com a qualidade da relação educadora-criança ($\rho = .44$, $p = .024$) e com a proximidade da relação educadora-criança ($\rho = .40$, $p = .045$). A qualidade da relação educadora-criança ($M = 3.60$, $DP = 0.66$) está negativa e fortemente correlacionada com o conflito da relação ($\rho = -.90$, $p < .001$) e positiva e significativamente correlacionada com a autoeficácia das educadoras de infância ($\rho = .34$, $p = .086$). Verifica-se que a proximidade da relação educadora-criança ($M = 3.46$, $DP = 0.61$) está negativa e significativamente correlacionada com a autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas das educadoras de infância ($\rho = -.41$, $p = .036$). Por fim, verifica-se que a severidade da incapacidade da criança ($M = 68.96$, $DP = 30.08$) está positiva

e significativamente correlacionada com autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas das educadoras de infância ($\rho = .34, p = .089$).

Quadro 3.2.

Correlações entre as variáveis em estudo

Variáveis (n = 26)		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Sexo da Criança (masculino = 0; feminino = 1)		-									
2 Idade da Criança	ρ	-.14	-								
3 Formação das Educadoras de Infância (outro = 0; mestrado = 1)	ρ	.09	-.25	-							
4 Experiência das Educadoras de Infância (menos de 23 anos = 0; 23 anos ou mais = 1)	ρ	.00	.55**	-.12	-						
5 Qualidade da Relação Educadora-Criança	ρ	.17	.16	.44**	-.17	-					
6 Proximidade da Relação Educadora-Criança	ρ	.01	-.33*	.40**	-.12	.31	-				
7 Conflito da Relação Educadora-Criança		-.10	-.20	-.30	.21	-.90***	.06	-			
8 Severidade da Incapacidade	ρ	.48**	.01	-.04	.06	-.06	-.17	.03	-		
9 Autoeficácia das Educadoras de Infância	ρ	-.27	.40**	.09	.18	.34*	.19	-.30	.03	-	
10 Autoeficácia da Implementação de Práticas Inclusivas das Educadoras de Infância	ρ	.04	.15	-.06	.16	-.19	-.41**	.00	.34*	.07	-

* $p \leq .1$. ** $p \leq .05$. *** $p \leq .001$

3.2. Modelos de Moderação

Para testar o efeito da interação entre a autoeficácia (geral e relativa à implementação de práticas inclusivas) das educadoras de infância e a severidade da incapacidade na proximidade/conflito da qualidade da relação educadora-criança, foram realizadas separadamente seis análises de moderação, controlando também os efeitos do sexo e da idade da criança, bem como a formação e experiência das educadoras de infância:

- 1) Efeito moderador da severidade da incapacidade da criança (variável moderadora) na relação entre a autoeficácia das educadoras de infância (variável preditora) e a proximidade da relação educadora-criança;
- 2) Efeito moderador da severidade da incapacidade da criança (variável moderadora) na relação entre a autoeficácia da implementação de práticas inclusivas das educadoras de infância (variável preditora) e a proximidade da relação educadora-criança;
- 3) Efeito moderador da severidade da incapacidade da criança (variável moderadora) na relação entre a autoeficácia das educadoras de infância (variável preditora) e o conflito da relação educadora-criança;
- 4) Efeito moderador da severidade da incapacidade da criança (variável moderadora) na relação entre a autoeficácia da implementação de práticas inclusivas das

educadoras de infância (variável preditora) e a conflito da relação educadora-criança.

- 5) Efeito moderador da severidade da incapacidade da criança (variável moderadora) na relação entre a autoeficácia das educadoras de infância (variável preditora) e a qualidade da relação educadora-criança;
- 6) Efeito moderador da severidade da incapacidade da criança (variável moderadora) na relação entre a autoeficácia da implementação de práticas inclusivas das educadoras de infância (variável preditora) e a qualidade da relação educadora-criança.

3.2.1. Efeitos das Variáveis na Proximidade da Relação Educadora-Criança

Relativamente ao primeiro modelo, no seu conjunto, as variáveis sexo da criança, idade da criança, a formação das educadoras de infância, a experiência das educadoras de infância, a autoeficácia das educadoras de infância, a severidade da incapacidade da criança e a interação entre as duas últimas variáveis, explicam 20.9% ($R_a^2 = .209$) da variação da proximidade da relação educadora-criança, porém não foi encontrado um efeito significativo do modelo ($F_{(7,18)} = 1.944, p = .121$) (c.f. Quadro 3.3.). Verificou-se que a autoeficácia das educadoras de infância tem um impacto positivo e significativo na proximidade da relação educadora-criança ($B = .566, t = 2.032, p = .057$), ou seja, a cada unidade adicional na autoeficácia das educadoras de infância, a proximidade da relação educadora-criança aumenta, aproximadamente, em .57 unidades. As restantes variáveis, de forma isolada, não estão associadas à proximidade da relação educadora-criança. Constatou-se, ainda, que o efeito da interação entre a autoeficácia das educadoras de infância e a severidade da incapacidade da criança não está associado à proximidade da relação educadora-criança ($B = -.172, t = -.792, p = .439$), sendo que a severidade da incapacidade da criança não apresenta um efeito moderador nesta relação (H3).

Quadro 3.3.

Efeito Moderador da Severidade da Incapacidade da Criança entre a Autoeficácia (Geral e da Implementação de Práticas Inclusivas) das Educadoras de Infância e a Proximidade da Relação Educadora-Criança

Preditores	R ²	R _a ²	B	β	F	t
Modelo 1	.431	.209			1.944	
Sexo da Criança			.336	.236		1.039
Idade da Criança			-.128	-.295		-1.326
Formação das Educadoras de Infância			.356	.190		.987
Experiência das Educadoras de Infância			.040	.033		.152
Severidade da Incapacidade			-.228	-.392		-1.607
Autoeficácia das Educadoras de Infância			.566	.412		2.032*
Autoeficácia das Educadoras de Infância x Severidade da Incapacidade			-.172	-.161		-.792
Modelo 2	.353	.102			1.406	
Sexo da Criança			.122	.086		.384
Idade da Criança			-.082	-.188		-.796
Formação das Educadoras de Infância			.585	.312		1.424
Experiência das Educadoras de Infância			.095	.079		.338
Severidade da Incapacidade			-.122	-.210		-.719
Autoeficácia da Implementação de Práticas Inclusivas das Educadoras de Infância			-.409	-.319		-1.409
Autoeficácia da Implementação de Práticas Inclusivas das Educadoras de Infância x Severidade da Incapacidade			.021	.017		.057

* $p \leq .1$. ** $p \leq .05$. *** $p \leq .001$.

No segundo modelo, as variáveis sexo da criança, idade da criança, formação das educadoras de infância, experiência das educadoras de infância, autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas das educadoras de infância, severidade da incapacidade da criança e a interação entre as duas últimas variáveis, explicam 10.2% ($R_a^2 = .102$) da variação da proximidade da relação educadora-criança, porém não foi encontrado um efeito significativo do modelo ($F_{(7,18)} = 1.406, p = .263$) (c.f. Quadro 3.3.). Verificou-se que nenhuma das variáveis, de forma isolada, está associada à proximidade da relação educadora-criança. Constatou-se que o efeito da interação entre a autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas das educadoras de infância e a severidade da incapacidade da criança não está associado à

proximidade da relação educadora-criança ($B = .021, t = .057, p = .955$), sendo que a severidade da incapacidade da criança não apresenta um efeito moderador nesta relação (H3).

3.2.2. Efeitos das Variáveis no Conflito da Relação Educadora-Criança

Relativamente ao terceiro modelo, no seu conjunto, as variáveis sexo da criança, idade da criança, a formação das educadoras de infância, a experiência das educadoras de infância, a autoeficácia das educadoras de infância, a severidade da incapacidade da criança e a interação entre as duas últimas variáveis, explicam 16.3% ($R_a^2 = .163$) da variação do conflito da relação educadora-criança, porém não foi encontrado um efeito significativo do modelo ($F_{(7,18)} = 1.698, p = .173$) (c.f. Quadro 3.4.). Verificou-se que a idade da criança tem um impacto negativo e significativo no conflito da relação educadora-criança ($B = -.392, t = -2.362, p = .030$), ou seja, a cada unidade adicional na idade da criança, o conflito da relação educadora-criança diminui, aproximadamente, em .39 unidades. A formação das educadoras de infância tem um impacto significativo e negativo no conflito da relação educadora-criança ($B = -1.201, t = -1.937, p = .069$), ao contrário da experiência das educadoras de infância que tem um impacto significativo e positivo ($B = .775, t = 1.740, p = .099$). As restantes variáveis, de forma isolada, não estão associadas ao conflito da relação educadora-criança. Constatou-se, ainda, que o efeito da interação entre a autoeficácia das educadoras de infância e a severidade da incapacidade da criança não está associado ao conflito da relação educadora-criança ($B = -.407, t = -1.096, p = .288$), sendo que a severidade da incapacidade da criança não apresenta um efeito moderador nesta relação (H4).

Quadro 3.4.

Efeito Moderador da Severidade da Incapacidade da Criança entre a Autoeficácia (Geral e da Implementação de Práticas Inclusivas) das Educadoras de Infância e o Conflito da Relação Educadora-Criança

Preditores	R ²	R _a ²	B	β	F	t
Modelo 3	.398	.163			1.698	
Sexo da Criança			-.438	-.185		-.792
Idade da Criança			-.392	-.540		-2.362**
Formação das Educadoras de Infância			-1.197	-.384		1.937*
Experiência das Educadoras de Infância			.775	.389		1.740*
Severidade da Incapacidade			.027	.027		.109
Autoeficácia das Educadoras de Infância			-.248	-.108		-.520
Autoeficácia das Educadoras de Infância x Severidade da Incapacidade			-.407	-.230		-1.096
Modelo 4	.405	.173			1.747	
Sexo da Criança			-.218	-.092		-.428
Idade da Criança			-.385	-.531		-2.344**
Formação das Educadoras de Infância			-1.480	.475		-2.257**
Experiência das Educadoras de Infância			1.021	.513		2.277**
Severidade da Incapacidade			.005	.005		.019
Autoeficácia da Implementação de Práticas Inclusivas das Educadoras de Infância			.058	.027		.126
Autoeficácia da Implementação de Práticas Inclusivas das Educadoras de Infância x Severidade da Incapacidade			-.640	-.305		-1.078

* $p \leq .1$. ** $p \leq .05$. *** $p \leq .001$.

No quarto modelo, as variáveis sexo da criança, idade da criança, a formação das educadoras de infância, a experiência das educadoras de infância, a autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas das educadoras de infância, a severidade da incapacidade da criança e a interação entre as duas últimas variáveis, explicam 17.3% ($R_a^2 = .173$) da variação do conflito da relação educadora-criança, porém não foi encontrado um efeito significativo do modelo ($F_{(7,18)} = 1.749$, $p = .161$) (c.f. Quadro 3.4.). Verificou-se que a idade da criança tem um impacto negativo e significativo no conflito da relação educadora-criança ($B = -.385$, $t = -2.344$, $p = .031$), ou seja, a cada unidade adicional na idade da criança, o conflito da relação educadora-criança diminui, aproximadamente, em .39 unidades. A formação das educadoras de infância tem um impacto significativo e negativo no conflito da relação educadora-criança ($B = -1.480$, $t = -2.257$, $p = .037$), ao contrário da experiência das educadoras de infância, que tem um impacto significativo e positivo ($B = 1.021$, $t = 2.277$, $p = .035$). As restantes variáveis, de forma isolada, não estão associadas ao conflito da relação educadora-criança. Constatou-se,

ainda, que o efeito da interação entre a autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas das educadoras de infância e a severidade da incapacidade da criança não está associado ao conflito da relação educadora-criança ($B = -.640, t = -1.078, p = .295$), sendo que a severidade da incapacidade da criança não apresenta um efeito moderador nesta relação (H4).

3.2.3. Efeitos das Variáveis na Qualidade da Relação Educadora-Criança

Relativamente ao quinto modelo, no seu conjunto, as variáveis sexo da criança, idade da criança, a formação das educadoras de infância, a experiência das educadoras de infância, a autoeficácia das educadoras de infância, a severidade da incapacidade da criança e a interação entre as duas últimas variáveis, explicam 25.7% ($R_a^2 = .257$) da variação da qualidade da relação educadora-criança, tendo sido encontrado um efeito significativo do modelo ($F_{(7,18)} = 2.233, p = .080$) (c.f. Quadro 3.5.). Verificou-se que a idade da criança tem um impacto positivo e significativo na qualidade da relação educadora-criança ($B = .209, t = 2.047, p = .056$), ou seja, a cada unidade adicional na idade da criança, a qualidade da relação educadora-criança diminui, aproximadamente, em .21 unidades. A formação das educadoras de infância tem um impacto significativo e positivo na qualidade da relação educadora-criança ($B = .955, t = 2.515, p = .022$). As restantes variáveis, de forma isolada, não estão associadas à qualidade da relação educadora-criança. Constatou-se, ainda, que o efeito da interação entre a autoeficácia das educadoras de infância e a severidade da incapacidade da criança não está associado à qualidade da relação educadora-criança ($B = .107, t = .468, p = .645$), sendo que a severidade da incapacidade da criança não apresenta um efeito moderador nesta relação.

Quadro 3.5.

Efeito Moderador da Severidade da Incapacidade da Criança entre a Autoeficácia (Geral e da Implementação de Práticas Inclusivas) das Educadoras de Infância e a Qualidade da Relação Educadora-Criança

Preditores	R ²	R _a ²	B	β	F	t
Modelo 5	.465	.257			2.233*	
Sexo da Criança			.387	.251		1.140
Idade da Criança			.209	.441		2.047*
Formação das Educadoras de Infância			.955	.470		2.515**
Experiência das Educadoras de Infância			-.465	-.358		-1.696
Severidade da Incapacidade			-.110	-.174		-.737
Autoeficácia das Educadoras de Infância			.408	.273		1.389
Autoeficácia das Educadoras de Infância x Severidade da Incapacidade			.107	.093		.468
Modelo 6	.479	.277			2.368*	
Sexo da Criança			.172	.112		.555
Idade da Criança			.230	.487		2.295**
Formação das Educadoras de Infância			1.202	.591		3.004**
Experiência das Educadoras de Infância			-.552	-.425		-2.018*
Severidade da Incapacidade			-.041	-.065		-.248
Autoeficácia da Implementação de Práticas Inclusivas das Educadoras de Infância			-.250	-.179		-.884
Autoeficácia da Implementação de Práticas Inclusivas das Educadoras de Infância x Severidade da Incapacidade			.306	.224		.846

* $p \leq .1$. ** $p \leq .05$. *** $p \leq .001$.

Por fim, no que diz respeito ao sexto modelo, as variáveis sexo da criança, idade da criança, a formação das educadoras de infância, a experiência das educadoras de infância, a autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas das educadoras de infância, a severidade da incapacidade da criança e a interação entre as duas últimas variáveis, explicam 27.7% ($R_a^2 = .277$) da variação da qualidade da relação educadora-criança, tendo sido encontrado um efeito significativo do modelo ($F_{(7,18)} = 2.368$, $p = .067$) (c.f. Quadro 3.5.). Verificou-se que a idade da criança tem um impacto positivo e significativo na qualidade da relação educadora-criança ($B = .230$, $t = 2.295$, $p = .034$), ou seja, a cada unidade adicional na idade da criança, a qualidade da relação educadora-criança aumenta, aproximadamente, em .23 unidades. A formação das educadoras de infância tem um impacto significativo e positivo na qualidade da relação educadora-criança ($B = 1.202$, $t = 3.004$, $p = .008$), ao contrário da experiência das educadoras de infância, que tem um impacto negativo ($B = -.552$, $t = -2.018$, $p = .059$). As restantes variáveis, de forma isolada, não estão associadas à qualidade da relação educadora-criança. Constatou-se, ainda, que o efeito da interação entre a autoeficácia para a

implementação de práticas inclusivas das educadoras de infância e a severidade da incapacidade da criança não está associado à qualidade da relação educadora-criança ($B = .306, t = .846, p = .409$), sendo que a severidade da incapacidade da criança não apresenta um efeito moderador nesta relação.

Capítulo IV – Discussão e Conclusão

Neste capítulo serão confrontadas as informações relativas a investigações prévias apuradas na revisão de literatura e os resultados encontrados na presente investigação. Primeiramente, irão ser clarificadas as hipóteses propostas anteriormente, verificando se foram ou não confirmadas, e se vão ao encontro da literatura existente sobre o tema. Posteriormente, realizar-se-á uma reflexão sobre as limitações desta investigação e apontadas sugestões para estudos futuros.

Este estudo teve como objetivo analisar de que forma a autoeficácia das educadoras de infância do ensino-regular está associada à qualidade percebida da relação com as crianças com NEE, ao nível da/do proximidade/conflito, explorando também de que forma a relação entre estas duas variáveis se altera consoante o grau de incapacidade da criança.

No que diz respeito ao sexo da criança, verificou-se que este não apresenta um efeito preditor em nenhum dos modelos propostos, o que sugere que não existem diferenças na perceção das educadoras sobre a proximidade, conflito e qualidade global da sua relação com crianças do sexo feminino e crianças do sexo masculino, o que vai ao encontro dos resultados de investigações prévias realizadas com amostras portuguesas (Cadima et al., 2015; Patrício et al., 2015).

Relativamente à idade da criança foram encontrados efeitos nos modelos relativos ao efeito moderador da severidade da incapacidade da criança na relação entre a autoeficácia (geral e relativa à implementação de práticas inclusivas) das educadoras de infância e o conflito da relação educadora-criança (modelos 3 e 4), bem como nos modelos 5 e 6, relativos ao efeito moderador da severidade da incapacidade da criança na relação entre a autoeficácia (geral e relativa à implementação de práticas inclusivas) das educadoras de infância e a qualidade global da relação educadora-criança. A idade da criança tem um efeito negativo no conflito da relação educadora-criança, nos modelos 3 e 4, e um efeito positivo na qualidade da relação educadora-criança, nos modelos 5 e 6, o que significa que as relações que as educadoras de infância estabelecem com as crianças são menos conflituosas e têm mais qualidade, quanto maior a idade das crianças. Hamre et al. (2008) e Collins et al. (2017) encontraram níveis mais elevados de conflito na relação professor-criança, quanto mais elevada a idade da criança, o que difere dos resultados encontrados no presente estudo. Estes resultados sugerem que o crescimento da criança poderá estar associado ao desenvolvimento de competências que se traduzem em relações mais positivas entre educadoras de infância e crianças com NEE, após controlar o grau de incapacidade da criança e as restantes variáveis em estudo.

Foram encontrados resultados significativos para os efeitos de características das educadoras de infância, nomeadamente a sua formação e experiência, na qualidade da relação que estabelecem com as crianças com NEE. Relativamente à formação das educadoras de infância, foram encontrados efeitos significativos negativos nos modelos relativos ao conflito da relação educadora-criança (modelo 3 e 4) e positivos nos modelos relativos à qualidade da relação educadora-criança (modelo 5 e 6), sugerindo que quanto maiores as habilitações literárias das educadoras de infância, menor o conflito e maior a qualidade da relação educadora-criança. A literatura sugere que as habilitações literárias dos professores podem atuar como fator de proteção para as crianças, potenciando relações professor-criança menos conflituosas (Buyse et al., 2011; Choi & Dobbs-Oates, 2015). Neste sentido, os resultados deste estudo sugerem a importância da formação das educadoras de infância para o estabelecimento de relações mais positivas com as crianças com NEE. Durante a sua formação, as educadoras de infância mais qualificadas poderão ter aprendido sobre a importância das relações positivas, favorecendo a intencionalidade de estabelecer relações mais próximas com as crianças da sua sala (Choi & Dobbs-Oates, 2015). Foram, também, encontrados efeitos significativos da experiência das educadoras de infância no conflito e qualidade da relação educadora-criança. Para esta amostra, quanto maior a experiência das educadoras de infância, maiores os níveis de conflito da relação estabelecida com a criança com NEE, diminuindo, assim, a qualidade da relação. Ainda que existam discrepâncias na literatura, os resultados para esta amostra corroboram estudos anteriores que sugerem que professores com mais anos de experiência relatam maiores níveis de conflito na relação com os seus alunos (Mashburn et al., 2006). Estes resultados poderão ser explicados por alguns fatores associados à maior experiência das educadoras de infância, como maiores níveis de *stress* e menor satisfação com o trabalho (Klassen & Chiu, 2010), que poderão ter influenciado a qualidade da relação que estabelecem com as crianças com NEE.

Considerando as respostas das educadoras de infância às escalas para avaliação da autoeficácia, verifica-se que, em média, as educadoras se sentem confiantes em relação à utilização de práticas inclusivas na sua sala de jardim de infância ($M = 4.65$; $DP = .47$) e, de forma mais geral, no exercício das suas funções enquanto educadoras de infância ($M = 3.75$; $DP = .44$). É possível que, em amostras com maior variabilidade nas crenças de autoeficácia, seja possível detetar efeitos que não foi possível identificar neste trabalho. No modelo 1, relativo ao efeito moderador da severidade da incapacidade da criança na relação entre a autoeficácia (geral) das educadoras de infância e a proximidade da relação educadora-criança, foi encontrado um efeito significativo e positivo da autoeficácia das educadoras de infância.

Para esta amostra, não foram encontradas associações significativas entre a autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas das educadoras de infância e a proximidade da relação educadora-criança (modelo 2). Assim, confirma-se H1, segundo a qual quanto maior o nível de autoeficácia das educadoras de infância, maior a percepção de proximidade da sua relação com as crianças com NEE, porém, apenas para o modelo realizado com a TSES (Bandura, 2006; Pedro, 2007) e não com a TEIP (Dias, 2017; Sharma et al., 2012). A literatura sugere que a autoeficácia dos professores está positivamente associada à proximidade da relação com as crianças (O'Connor, 2010; Zee & Koomen, 2017), pelo que os resultados deste estudo sustentam os efeitos encontrados anteriormente, acrescentando que esses efeitos também se verificam em relações estabelecidas com crianças com NEE.

No que diz respeito a H2, segundo a qual quanto menor o nível de autoeficácia da educadora de infância, maior a percepção de conflito da sua relação com a criança com NEE, os resultados encontrados também não confirmam esta hipótese. Para esta amostra, não foram encontradas associações significativas entre a autoeficácia (geral e relativa à implementação de práticas inclusivas) das educadoras de infância e o conflito da relação educadora-criança. Estes resultados não corroboram a literatura, que sugere que a autoeficácia dos professores está negativamente associada com o conflito na relação com as crianças (Hamre et al., 2008; Mashburn et al., 2006).

Relativamente ao potencial efeito moderador da severidade da incapacidade das crianças, não foram encontrados resultados que confirmassem as hipóteses propostas. A necessidade de atender aos interesses de todas as crianças na sala poderá aumentar o *stress* das educadoras de infância e interferir com o seu desempenho profissional, o que poderá ser dificultado pela presença de uma criança com NEE na sala. Desta forma, era esperado que quanto menor o grau de incapacidade da criança, mais forte a relação entre o nível de autoeficácia do/a educador/a e a proximidade da sua relação com a criança com NEE (H3), e quanto maior o grau de incapacidade da criança, mais fraca a relação entre o nível de autoeficácia do/a educador/a e o conflito da sua relação com a criança com NEE (H4). Para esta amostra específica, verifica-se que o grau de incapacidade da criança não tem influência na relação entre a autoeficácia das educadoras (geral e para a implementação de práticas inclusivas) e a qualidade da sua relação com as crianças com NEE, ao nível do conflito e da proximidade.

4.1. Limitações e futuras investigações

A presente investigação apresenta algumas limitações que deverão ser tomadas em conta aquando da consideração dos resultados encontrados, bem como da realização de futuras investigações. A primeira e maior limitação a apontar relaciona-se com o reduzido número de participantes ($n = 26$). O reduzido tamanho da amostra resultou em limitações no poder estatístico para detetar os efeitos esperados e poderá explicar alguns resultados inesperados, não consistentes com a literatura prévia, impossibilitando também a generalização dos resultados encontrados. A especificidade da amostra (i.e., educadores/as de infância do ensino regular, que tenham na sua sala pelo menos uma criança com NEE e que estejam a trabalhar em jardins de infância) e os meses em que foi efetuada a recolha de dados (de maio a outubro) podem ser explicativos da amostra reduzida. O início da recolha de dados (i.e., mês de maio) diz respeito ao final do ano letivo, que coincide com uma altura em que os/as educadores/as de infância apresentam uma grande sobrecarga de trabalho, podendo ter limitado a sua disponibilidade para responder ao questionário. Para estudos futuros, deverá ser considerada uma estratégia dupla de recolha de dados, *on-line* e em papel, de forma a chegar a um maior número de possíveis respondentes. Também se deverá ter em conta, de forma mais cautelosa, o período de recolha de dados, com o intuito de reduzir a indisponibilidade dos/as educadores/as de infância para participarem no estudo.

Na presente investigação, todos os participantes são do sexo feminino. Ainda que grande parte dos profissionais da área da educação de infância sejam do sexo feminino, com uma taxa de feminidade de aproximadamente 99% (DGEEC, 2018), seria interessante, em estudos futuros, ter participantes do sexo masculino, a fim de controlar os efeitos do sexo dos/as educadores/as de infância nas variáveis em estudo e verificar as diferenças entre os dois grupos.

Relativamente às escalas utilizadas para operacionalizar as variáveis em estudo, ainda que, na presente investigação, tenham sido encontrados bons índices de fidelidade para a totalidade das escalas ($\alpha = .81-.93$), pode ser considerado como limitação o facto de as versões portuguesas das escalas para avaliar a autoeficácia não estarem adaptadas para a educação pré-escolar. A Escala de Autoeficácia dos Professores (TSES; Bandura, 2006) foi adaptada por Pedro (2007) e validada para professores do 1.º ciclo ao ensino secundário. A Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (TEIP; Sharma et al., 2012) foi adaptada por Dias (2017) e validada para professores de vários agrupamentos de escolas do norte de Portugal, sem especificidade na educação pré-escolar. Neste sentido, sugere-se que, em estudos futuros, as escalas sejam adaptadas especificamente para educadores/as de infância, considerando a adequabilidade de todos os itens para crianças com idades compreendidas entre

os três e os seis anos de idade, consoante a etapa do desenvolvimento em que se encontram, as tarefas realizadas em salas de jardim de infância e os desafios com os/as educadores/as de infância se deparam. Sugere-se ainda que, futuramente, sejam efetuadas análises para cada uma das dimensões das escalas relativas à autoeficácia, a fim de explorar os efeitos da autoeficácia dos educadores em domínios específicos na qualidade da sua relação com as crianças.

Nos modelos testados no presente estudo, foram controladas duas características das educadoras de infância, nomeadamente a sua formação e anos de experiência, atendendo ao poder preditor das características dos professores na qualidade da relação que estabelecem as crianças na sua sala (e.g., Caplan et al., 2016; Chung et al., 2005; O'Connor, 2010). Burke & Sutherland (2004) sugerem que o conhecimento das incapacidades das crianças e a experiência com crianças com NEE, favorecem as atitudes que os professores têm face à educação inclusiva, o que, conseqüentemente, influencia o sucesso das crianças com NEE nas salas de ensino regular e na sua inclusão, de forma geral. Desta forma, estudos futuros poderiam controlar outros aspetos relativos às educadoras de infância, nomeadamente o seu conhecimento e formação específica em Educação Especial ou os anos de experiência a trabalhar com crianças com NEE.

Ainda no que concerne as escalas utilizadas, em estudos futuros, poderá ser usada a versão completa da Escala de Avaliação da Qualidade da Relação Professor-Aluno (STRS; Pianta, 2001), que inclui itens relativos à dependência na relação professor-aluno. Pianta (2001) sugere que numa relação professor-aluno caracterizada por dependência, a criança reage fortemente à separação com o professor e solicita a sua ajuda quando não é necessária, o que faz com que o professor esteja constantemente preocupado com a dependência excessiva do aluno. Como referido por Cadima et al. (2015), em estudos prévios, os itens relativos à dependência têm revelado baixa qualidade psicométrica. No entanto, a literatura também tem verificado que, para além do conflito, os professores de crianças com NEE reportam valores altos de dependência na relação com estas crianças (Prino et al., 2014; Santos et al., 2016). Desta forma, seria importante averiguar de que forma esta subescala pode estar associada à relação dos/as educadores/as de infância portugueses com crianças com NEE presentes na sua sala.

Tendo em conta o reduzido poder estatístico desta investigação, não foi possível realizar análises em função do tipo de incapacidade das crianças. Tendo em conta estudos prévios relativos às diferenças encontradas na qualidade da relação dos professores com crianças com diversos tipos de incapacidade, ao nível do conflito, proximidade e dependência (Caplan et al., 2016; Prino et al., 2014; Santos et al., 2016), poderá ser benéfico, em futuras investigações,

verificar os efeitos das diferentes incapacidades (e.g., PEA, PHDA, PC, etc.) na autoeficácia dos/as educadores/as de infância portugueses/as, a fim de perceber quais as dificuldades sentidas e os desafios inerentes às particularidades de cada perfil de (in)capacidades.

4.2. Conclusões

A autoeficácia dos/as educadores/as de infância e a sua relação com as crianças são dois conceitos muito importantes na área da educação, principalmente na educação pré-escolar, pela sua relevância para o desenvolvimento das crianças em várias áreas e os resultados que estas podem alcançar no futuro. Foram encontrados efeitos para a influência da autoeficácia das educadoras de infância na proximidade da relação educadora-criança, porém, as restantes hipóteses do estudo não foram confirmadas. Desta forma, tem que ser considerado, de forma prudente, que o presente estudo tem diversas limitações (principalmente o seu fraco poder estatístico dado o tamanho reduzido da amostra) que poderão ter enviesado os resultados encontrados. No entanto, este pode ser um ponto de partida para futuras investigações nesta área, considerando a hipótese que foi confirmada, bem como os resultados encontrados relativamente aos efeitos isolados da idade da criança, da formação e da experiência das educadoras de infância no conflito e na qualidade global da relação educadora-criança.

Em jeito de conclusão, espera-se que este estudo possa ser replicado, atendendo às limitações e sugestões apresentadas anteriormente, de forma a serem encontrados resultados mais explicativos do impacto destas variáveis no contexto de jardim de infância em que as crianças com NEE se inserem. Com isto, perspetiva-se que tanto as crianças, como os/as educadores/as de infância, possam beneficiar das conclusões que advém destes estudos, a fim de melhorar as práticas e diminuir o impacto das incapacidades das crianças com NEE, potenciando o seu desenvolvimento e bem-estar futuros.

Referências

- Ahmad, A., & Safaria, T. (2013). Effects of self-efficacy on students' academic performance. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 2(1), 22-29. doi: 10.13140/RG.2.1.3281.4487
- Anderson, L. M. C., Moore, C. D., Hensing, G., Krantz, G., & Staland-Nyman, C. (2014). General self-efficacy and its relationship to self-reported mental illness and barriers to care: A general population study. *Community Mental Health Journal*, 50(6), 721-728. doi: 10.1007/s10597-014-9722-y
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. N.Y.: Henry Holt.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. doi: 10.1111/1467-839X.00024
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Disponível em: <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/BanduraGuide2006.pdf>
- Beattie, S., Fakehy, M., & Woodman, T. (2014). Examining the moderating effects of time on task and task complexity on the within person self-efficacy and performance relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(6), 605-610. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.06.007
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79. doi: 10.12691/education-2-9-10
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.934
- Bosmans, M. W., & Van der Velden, P. G. (2015). Longitudinal interplay between posttraumatic stress symptoms and coping self-efficacy: a four-wave prospective study. *Social Science & Medicine*, 134, 23-29. doi: 10.1016/j.socscimed.2015.04.007

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. NY: Basic Books. Disponível em: <https://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-A-Secure-Base-Parent-Child-Attachment-and-Healthy-Human-Development-1990.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain, & M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (2.^a ed., pp. 37-43). NY: Freeman. (Obra original publicada em 1993)
- Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 126, 163-172. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281475142_Attitudes_toward_inclusion_Knowledge_vs_experience
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie R. J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 57-72. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.02.001
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33-50. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x
- Cadima, J., Aguiar, C., & Barata, M. C. (2018). Process quality in portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 93-105. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.06.007
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Leal, T. (2015). Examining teacher-child relationship quality across two countries. *Educational Psychology*, 35(8), 946-962. doi: 10.1080/01443410.2013.864754
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 28, 457-482. doi: 10.1016/j.jsp.2010.09.001
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2016). Student-teacher relationships for young children with autism spectrum disorder: risk and protective factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(12), 3653-3666. doi: 10.1007/s10803-016-2915-1
- Chen, S., & Phillips, B. (2018). Exploring teacher factors that influence teacher-child relationships in Head Start: A grounded theory. *The Qualitative Report*, 23(1), 80-97. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss1/6>

- Choi, J. Y., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-child relationships: Contribution of teacher and child characteristics. *Journal of Research in Childhood Education, 30*(1), 15-28. doi: 10.1080/02568543.2015.1105331
- Chung, L. C., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*(2), 131-142. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/spcedfacpub>
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., Supplee, L., & Shaw, D. S. (2017). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher-child relationships. *The Journal of Educational Research, 110*(1), 72-84. doi: 10.1080/00220671.2015.1039113
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República, Série n.º 4 – 7 de janeiro de 2008, pp. 154-164.
- Decreto-Lei n.º 281/2009. Diário da República - Série n.º 193 – 6 de outubro de 2009, pp. 7298-7301.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República, Série n.º 129 – 6 de julho de 2018, pp. 2918-2928.
- Demirkaya, P. N., & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(1), 159-175. doi: 10.12738/estp.2015.1.2590
- Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25*(94), 7-25. doi: 7-25. 10.1590/S0104-40362017000100001
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2018). *Educação em números – Portugal 2018*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt>
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education, 56*, 185-195. doi: 10.1016/j.tate.2016.03.002
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention, 39*(1), 33-50. doi: 10.1177/1053815116679414
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationship. *Journal of Child and Family Studies, 25*, 1829-1839. doi: 10.1007/s10826-016-0369-x

- Fida, R., Paciello, M., Tramontano, C., Barbaranelli, C., & Farnese, M. L. (2015). “Yes, I can”: The protective role of personal self-efficacy in hindering counterproductive work behavior under stressful conditions. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28(5), 479-499. doi: 10.1080/10615806.2014.969718
- Gibbs, C. (2009). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *The Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14. Disponível em: <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/520>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- Grande, C., & Aguiar, C. (2011). O índice de capacidades: Dois estudos. In *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1146-1160): Sociedade Portuguesa de Psicologia. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/84744/2/85885.pdf>
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers’ self-efficacy, classroom quality, and children’s language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094–1103. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.005
- Hamre, B. K. (2014). Teachers’ daily interactions with children: An essential ingrediente in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230. doi: 10.1111/cdep.12090
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00200
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn A. J. (2008). Teachers’ perceptions of conflict with young student: Looking beyond problema behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.010
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Knittle, K. P., De Gucht, V., Hurkmans, E. J., Vlieland, T. P. V., Peeters, A. J., Runday, H. K., & Maes, S. (2011). Effect of self-efficacy and physical activity goal achievement on

- arthritis pain and quality of life in patients with rheumatoid arthritis. *Arthritis Care & Research*, 63(11), 1613-1619. doi: 10.1002/acr.20587
- Kunter, M., & Holzberger, D. (2014). Loving teaching: research on teachers' intrinsic orientations. In P. W. Richardson, S. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 83-99). NY: Routledge. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273917192>
- Lukáčová, V., Fenyvesiová, L., Tirpáková, A., & Malá, E. (2018). Teachers' self-efficacy as a determinant of lesson management quality. *TEM Journal*, 7(3), 662-669. doi: 10.18421/TEM73-25
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176. doi: 10.1207/s15566935eed1701_7
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J.T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380. doi: 10.1177/0734282906290594
- Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 13-26. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.08.003
- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43(2), 137-152. doi: 10.1016/j.jsp.2005.01.003
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of school psychology*, 48(3), 187-218. doi: 10.1016/j.jsp.2010.01.001
- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A portuguese version of the student-teacher relationship scale-short form. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-12. doi: 10.1017/sjp.2015.29
- Pedro, N. (2007). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/769>
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: Colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 17(1), 23-47. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5294>

- Pianta, R. (1992). *Student Teacher Relationship Scale – Short Form (STRS-SF)*. Charlottesville, VA: Curry School of Education, University of Virginia. Disponível em: <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robert-c-pianta-phd>
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychology Association. doi: 10.1037/10314-000
- Pianta, R. (2001). *Student–teacher relationship scale (STRS) - Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc. Disponível em: http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/STRS_Professional_Manual.pdf
- Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., & Longobardi, C. (2014). A study on the relationship between teachers and students with special needs. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 119-128. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.488
- Ringeisen, T., Lichtenfeld, S., Becker, S., & Minkley, N. (2018). Stress experience and performance during an oral exam: The role of self-efficacy, threat appraisals, anxiety, and cortisol. *Anxiety, Stress, & Coping*, 1-17. doi: 10.1080/10615806.2018.1528528
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 123-130. doi:10.1023/A:1022979108096
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I., & Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 107-120. doi: 10.1989/ejep.v7i2.183
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 147-156. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.07.002
- Santos, G. D., Sardinha, S., & Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 950-954. doi: 10.1111/1471-3802.12238
- Schönfeld, P., Preusser, F., & Margraf, J. (2017). Costs and benefits of self-efficacy: Differences of the stress responses and clinical implications. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 75, 40-52. doi: 10.1016/j.neubiorev.2017.01.031
- Serdiouk, M., Berry, D., Gest, S. D. (2016). Teacher-child relationships and friendships and peer victimization across the school year. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 63-72. doi: 10.1016/j.appdev.2016.08.001

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Simeonsson, R. J., & Bailey, D. B. (1991). *ABILITIES Index*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Development Center, University of North Carolina. Disponível em: <https://fpg.unc.edu/node/365>
- Simeonsson, R. J., & Bailey, D. B. (2005). *Índice de Capacidades* (C, Grande & J, Bairrão, Trad.). Centro de Psicologia da Universidade do Porto. (Trabalho original publicado em 1991).
- Smorti, M. (2014). Sensation seeking and self-efficacy effect on adolescents risky driving and substance abuse. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 140, 638-642. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.484
- Tahmassian, K., & Moghadam, N. J. (2011). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 91-98. Disponível em: <http://ijpsychiatrybs.com/en/articles/2981.html>
- Taniguchi, S. T., Bennion, J., Duerden, M. D., Widmer, M. A., & Ricks, M. (2017). Self-efficacy of risk taking in outdoor recreation as a predictor of the self-efficacy of risk taking in essay writing. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 9(4), 425-438. doi: 10.18666/JOREL-2017-V9-I4-8653
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. doi: 10.3102/00346543068002202
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyveldt, S., Van den Noortgate, W., & Colpin, Hilde (2015). Improving teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 243-257. doi: 10.1007/s10802-014-9892-7
- Vygotsky, L. (1997). Interaction between learning and development. In M. Gauvain, & M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (2.^a ed., pp. 29-36). NY: Freeman. (Obra original publicada em 1978). Disponível em: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>

- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. doi: 10.1016/j.tate.2014.12.005
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706. doi: 10.1007/s11162-004-4139-z
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and student's relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60. doi: 10.1016/j.jsp.2017.04.007
- Zee, M., Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student-teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37-50. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.06.009
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016

ANEXOS

ANEXO A Questionário

Consentimento Informado

Caro educador/a,

No âmbito da minha Dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco no ISCTE-IUL, solicito a sua participação através do preenchimento do seguinte questionário sobre a relação dos educadores do ensino regular com as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Desta forma, este questionário destina-se a educadores/as de infância que trabalham em jardins de infância regulares e que têm crianças com NEE a frequentar a sua sala.

O preenchimento do questionário demora aproximadamente 10 minutos. Não lhe serão solicitados quaisquer dados identificáveis, assegurando o seu anonimato bem como o das crianças. A análise dos dados tem apenas uma finalidade académica. Os dados só serão considerados se completar o questionário até ao fim, no entanto, poderá deixar de responder a qualquer momento.

Ao clicar no botão seguinte, estará a concordar com a participação neste estudo e com a utilização dos dados que fornecer para efeitos de investigação.

Desde já, agradeço a sua colaboração!

Sara Caneiras

sara.caneiras@gmail.com

Dissertação orientada pela Professora Doutora Cecília Aguiar

Cecilia.Rosario.Aguiar@iscte-iul.pt

Desejo responder a este questionário, depois de ter sido informado/a acerca das condições de participação.

Sim

Não

Ao preencher o questionário, deve pensar apenas numa criança com NEE que esteja a frequentar a sua sala de jardim de infância. Deverá considerar apenas crianças que recebam serviços de educação especial no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008 ou serviços de intervenção precoce no âmbito do Decreto-Lei n.º 281/2009.

Primeiramente, peço que responda a alguns dados sobre si.

- **Sexo:** Feminino Masculino
- **Idade:** _____
- **Habilitações académicas:**
Licenciatura Pós-graduação Mestrado Outro _____
- **Tem especialização?** Sim Não
- Se respondeu “Não” na pergunta anterior, pode passar para o item seguinte. **Se respondeu “Sim” na questão anterior, por favor, responda a este item.**
 - De que tipo? _____
 - Em que domínio/área? _____
- **Há quantos anos exerce a sua profissão?** _____
- **No decurso do seu percurso profissional, quantos anos letivos foi responsável por salas que incluíam crianças com NEE?** _____
- **Distrito em que está a exercer a sua profissão atualmente:** _____

Agora responda a algumas questões sobre a criança com NEE que está a frequentar a sua sala.

- **Sexo:** Feminino Masculino
- **Idade (anos e meses):** _____
- **Diagnóstico da criança:** _____
- **Há quantos meses esta criança está consigo?** _____
- **Assiduidade da criança:**
 - Presente quase todos os dias
 - Falta pelo menos uma vez por semana
 - Falta mais do que uma vez por semana

- **Escolaridade dos pais:**
 - Pai _____
 - Mãe _____
 - Tutor legal _____
- **Como descreve a comunicação com a família?**
Muito Fácil Relativamente fácil Relativamente difícil Muito difícil
- **Escalão de Ação Social Escolar (ASE) de que a criança beneficia:**
A B C

Para finalizar a primeira parte, peço que responda a algumas questões sobre a sua sala e sobre o jardim de infância.

- **Tipo de estabelecimento:**
Público Privado com fins lucrativos IPSS
- **Composição etária do grupo:** quantas crianças com...
 - ...3 anos? _____
 - ...4 anos? _____
 - ...5/6 anos? _____
- **Quantas crianças com NEE frequentam a sua sala?** (Excluindo a criança sobre a qual está a responder a este questionário.) _____
- **Qual o número total de crianças a frequentar a sua sala?** _____
- **Quantos adultos apoiam a sua sala?** (Escrever o número correspondente à frente de cada alínea.)
 - Educador/a _____
 - Auxiliar _____
 - Outro. Qual/quais? _____

A Autoeficácia dos Educadores de Infância e a Relação com as Crianças com NEE

Por favor, avalie em que medida cada uma das seguintes frases se aplica à sua relação com a criança com NEE que está a pensar. Assinale o quadrado com uma cruz no número que se adequa para cada item.

Definitivamente não se aplica 1	Nem por isso 2	Neutro, não tenho a certeza 3	Aplica-se em parte 4	Aplica-se definitivamente 5
------------------------------------	-------------------	----------------------------------	-------------------------	--------------------------------

	Definitivamente não se aplica	Nem por isso	Neutro, não tenho a certeza	Aplica-se em parte	Aplica-se definitivamente
1. Eu partilho uma relação próxima e afetiva com esta criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Esta criança e eu parecemos estar sempre em luta um com o outro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se estiver chateada, esta criança irá procurar o meu conforto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Esta criança sente-se desconfortável com o meu afeto ou contacto físico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Esta criança valoriza a relação que tem comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quando elogio esta criança, ela fica radiante de orgulho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Esta criança partilha espontaneamente informação acerca de si própria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Esta criança facilmente se zanga comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. É fácil compreender o que esta criança está a sentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Esta criança permanece zangada ou apresenta resistência depois de ser disciplinada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A Autoeficácia dos Educadores de Infância e a Relação com as Crianças com NEE

Definitivamente não se aplica 1	Nem por isso 2	Neutro, não tenho a certeza 3	Aplica-se em parte 4	Aplica-se definitivamente 5
------------------------------------	-------------------	----------------------------------	-------------------------	--------------------------------

	Definitivamente não se aplica	Nem por isso	Neutro, não tenho a certeza	Aplica-se em parte	Aplica-se definitivamente
11. Lidar com esta criança esgota a minha energia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Quando esta criança está com mau humor, sei que vamos ter um dia longo e difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os sentimentos desta criança em relação a mim podem ser imprevisíveis ou mudar subitamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Esta criança é sorrateira ou manipuladora comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Esta criança partilha abertamente os seus sentimentos e experiências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© 1992 Pianta, University of Virginia.

Por favor, fale-nos das características da criança com NEE que frequenta a sua sala.

Agora gostaríamos de conhecer o perfil de capacidade e dificuldades da criança nas várias áreas de funcionamento. Por favor, faça a sua avaliação comparando a criança com NEE com uma criança da mesma idade, sem problemas de desenvolvimento ou incapacidades. Em cada linha, assinale a opção que melhor descreve a criança com NEE:

“Normal” 1	Suspeita de dificuldade 2	Dificuldade ligeira 3	Dificuldade moderada 4	Dificuldade profunda 5	Dificuldade extrema 6
---------------	---------------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------	-----------------------------

	“Normal”	Suspeita de dificuldade	Dificuldade ligeira	Dificuldade moderada	Dificuldade profunda	Dificuldade extrema
Audição						
Ouvido esquerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvido direito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comportamentos e Competências Sociais						
Competências sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comportamento inapropriado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Funcionamento Intelectual						
Pensamento e raciocínio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membros (uso das mãos, braços e pernas)						
Mão Direita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mão Esquerda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Braço Direito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Braço Esquerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perna Direita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perna Esquerda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicação Intencional						
Compreender os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicar com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tonicidade (tónus muscular)						
Grau de hipertonia (músculos contraídos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grau de hipotonia (músculos moles)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integridade da Saúde Física						
Saúde geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olhos (Visão)						
Olho Esquerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olho Direito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estado Estrutural						
Forma e estrutura do corpo (ex.: desvios da coluna, fenda palatina, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando a sua prática profissional, indique a que nível acha que consegue realizar cada uma das tarefas indicadas, assinalando a opção de resposta que lhe parecer mais adequada:

Muito pouco 1	Pouco 2	Nem muito nem pouco 3	Muito 4	Totalmente 5
------------------	------------	--------------------------	------------	-----------------

A que nível acha que consegue...	Muito pouco	Pouco	Nem muito, nem pouco	Muito	Totalmente
1. ... promover aprendizagem das crianças mesmo quando estas não têm apoio em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... influenciar as decisões que são tomadas na sua escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... estimular os relacionamentos pessoais entre professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... levar os pais a envolverem-se nas atividades escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... fazer da sua escola um lugar seguro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... aceder aos equipamentos e materiais pedagógicos de que precisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... levar as crianças a seguir as regras de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... influenciar a constituição das turmas na sua escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... melhorar a memória das crianças relativamente a conteúdos ensinados em momentos anteriores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... fomentar boas relações profissionais entre os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... chegar às crianças mais difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... fazer com que as crianças sintam prazer em vir à escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A Autoeficácia dos Educadores de Infância e a Relação com as Crianças com NEE

Muito pouco 1	Pouco 2	Nem muito nem pouco 3	Muito 4	Totalmente 5
------------------	------------	--------------------------	------------	-----------------

A que nível acha que consegue...	Muito pouco	Pouco	Nem muito, nem pouco	Muito	Totalmente
13. ... motivar as crianças com pouco interesse nos trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... levar as crianças a acreditar que elas conseguem ter sucesso escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... suplantam a influência exercida por condições socioeconómicas adversas nas aprendizagens das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... fazer com que os pais se sintam confortáveis em vir à escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ... controlar os comportamentos disruptivos em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... manter bons níveis comunicacionais em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ... levar as crianças a realizar os seus trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ... apoiar os pais a ajudar as crianças a ter sucesso escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ... manter as crianças a realizar atividades difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ... ajudar os outros professores nas suas competências instrucionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. ... prevenir comportamentos problemáticos nos intervalos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ... fazer com que as crianças confiem nos seus educadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ... expressar livremente a sua opinião em relação aos vários problemas da sua escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A Autoeficácia dos Educadores de Infância e a Relação com as Crianças com NEE

Muito pouco 1	Pouco 2	Nem muito nem pouco 3	Muito 4	Totalmente 5
------------------	------------	--------------------------	------------	-----------------

A que nível acha que consegue...	Muito pouco	Pouco	Nem muito, nem pouco	Muito	Totalmente
26. ... atuar no sentido de reduzir o abandono escolar das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. ... levar as crianças a trabalhar em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. ... reduzir o absentismo escolar das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. ... aumentar a colaboração entre educadores e órgãos com vista a manter o adequado curso das atividades da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© 1990 Bandura.

A Autoeficácia dos Educadores de Infância e a Relação com as Crianças com NEE

Por favor, responda às questões seguintes assinalando a opção que melhor representa a sua opinião sobre cada uma das frases:

Discordo totalmente 1	Discordo 2	Discordo mais ou menos 3	Concordo mais ou menos 4	Concordo 5	Concordo totalmente 6
--------------------------	---------------	-----------------------------	-----------------------------	---------------	--------------------------

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo mais ou menos	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo totalmente
1. Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativos quando as crianças estão confusas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais das crianças com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Consigo avaliar, com rigor, a compreensão das crianças acerca do que ensinei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Consigo proporcionar desafios apropriados para crianças com competências mais desenvolvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sinto confiança na capacidade para organizar as crianças em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A Autoeficácia dos Educadores de Infância e a Relação com as Crianças com NEE

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Discordo mais ou menos 3	Concordo mais ou menos 4	Concordo 5	Concordo totalmente 6
	Discordo totalmente	Discordo	Discordo mais ou menos	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo totalmente
8. Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sou capaz de serenar uma criança indisciplinada ou barulhenta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sinto confiança na minha intervenção com crianças fisicamente agressivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo: auxiliares, outros professores) no ensino a crianças com NEE, nas atividades da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A Autoeficácia dos Educadores de Infância e a Relação com as Crianças com NEE

Discordo totalmente 1	Discordo 2	Discordo mais ou menos 3	Concordo mais ou menos 4	Concordo 5	Concordo totalmente 6
--------------------------	---------------	-----------------------------	-----------------------------	---------------	--------------------------

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo mais ou menos	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo totalmente
16. Consigo que os pais se sintam confortáveis em virem à escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Consigo colaborar com outros profissionais (exemplo: professores a contrato temporário ou terapeutas da fala), no planeamento de atividade educativas, para alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de crianças com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© 2012 Sharma, Loreman, & Forlin.

O preenchimento deste inquérito é essencial para a minha recolha de dados e, consequentemente, para o bem decorrer da minha dissertação de mestrado! Muito obrigada pela sua participação! Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá fazê-lo através de sara.caneiras@gmail.com.