



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas numa escola regular em Ilhas Cayman: perspetiva dos docentes de educação especial diante dos novos desafios.

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial - Especialização em Problemas Cognitivos e Motores

2024, Carolina Barbosa de Araujo



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Carolina Barbosa de Araujo

Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas numa escola regular em Ilhas Cayman:
perspetiva dos docentes de educação especial diante dos novos desafios.

Trabalho de Projeto de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de problemas
cognitivos e motores, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Outubro de 2024.

Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas numa escola regular em Ilhas Cayman: perspectiva dos docentes de educação especial diante dos novos desafios.

Resumo: A pesquisa analisa as práticas pedagógicas inclusivas em uma escola regular nas Ilhas Cayman, com foco nos novos desafios enfrentados pelos docentes de educação especial. Com base na Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura, os docentes avaliam sua capacidade de implementar essas práticas e refletem sobre como suas ações impactam a inclusão de alunos com necessidades de apoio à aprendizagem. O estudo destaca a importância da eficácia pessoal e coletiva destes professores para o sucesso das abordagens pedagógicas e a criação de um ambiente inclusivo. Também são discutidos os desafios enfrentados no contexto escolar, como a adequação de recursos e o aumento das exigências pedagógicas, que indicam a necessidade de formação contínua e suporte institucional para aprimorar as práticas docentes. A pesquisa enfatiza que a colaboração entre educadores, especialistas e famílias na elaboração de estratégias inclusivas promove um ambiente educacional mais equitativo e acessível. Além disso, ressalta que a troca de experiências e a autoavaliação podem fortalecer a confiança dos docentes de educação especial, contribuindo para uma educação inclusiva baseada na igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Docentes de educação especial, Autoeficácia, Colaboração docente

Reflections on inclusive pedagogical practices in a regular school in the Cayman Islands: perspectives of special education teachers facing new challenges.

Abstract: The research analyses inclusive pedagogical practices in a regular school in the Cayman Islands, focusing on the new challenges faced by special education teachers. Based on Albert Bandura's Self-Efficacy Theory, teachers evaluate their ability to implement these practices and reflect on how their actions impact the inclusion of students with learning support needs. The study highlights the importance of these teachers' personal and collective efficacy for the success of pedagogical approaches and the creation of an inclusive environment. The challenges faced in the school context are also discussed, such as the adequacy of resources and the increase in pedagogical requirements, which indicate the need for continuous training and institutional support to improve teaching practices. The research emphasizes that collaboration between educators, specialists, and families in developing inclusive strategies promotes a more equitable and accessible educational environment. Furthermore, it highlights that the exchange of experiences and self-assessment can strengthen the confidence of special education teachers, contributing to inclusive education based on equal opportunities.

Keywords: Inclusive education, Special education teachers, Self-efficacy, Teacher collaboration

Sumário

1 INTRODUÇÃO	1
1 Introdução.....	2
2 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	5
2 Questão de investigação e objetivos da pesquisa	6
3 TEORIA DA AUTOEFICÁCIA E EFICÁCIA COLETIVA.....	8
3 Teoria da autoeficácia e eficácia coletiva	9
3.1 Autoeficácia e eficácia coletiva no contexto da educação especial na escola regular	11
4 PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO DAS ILHAS CAYMAN	14
4 Processo educacional inclusivo das Ilhas Cayman	15
4.1 Educação inclusiva na Cayman International School (aplicação do Código de Prática 2021)	16
4.2 Processo de indicação de suporte ao aluno na CIS.....	19
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
5 Procedimentos metodológicos	22
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	25
6 Apresentação e análise de dados	26
6.1 Descrição das funções dos professores de educação especial na CIS	29
6.2 Eficácia para usar instruções inclusivas	29
6.3 Eficácia no gerenciamento do comportamento	34
6.4 Eficácia na colaboração.....	39
7 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	46
7 Discussão dos dados	47
7.1 Propostas para as práticas futuras e reforços necessários.....	56
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
8 Considerações finais.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
APÊNDICE	67

Lista de abreviaturas

1. CIS – Cayman International School
2. CP - Código de Prática
3. DUA – Desenho Universal para Aprendizagem
4. EAE – Equipa de Apoio ao Estudante
5. MPEAE – Manual de Procedimentos da Equipa de Apoio ao Estudante
6. NEE – Necessidades Educativas Especiais
7. PEI – Programa de Educação Individualizada

Lista de tabelas

Tabela 1 – Eficácia para usar instruções inclusivas.....	31
Tabela 2 – Eficácia no gerenciamento do comportamento.....	36
Tabela 3 – Eficácia na colaboração	43

INTRODUÇÃO

1 Introdução

Desde a Declaração de Salamanca (1994) as políticas públicas que tratam sobre Necessidades Educativas Especiais¹ (NEE) envolvem abordagens próprias das instituições, as quais devem adaptar suas propostas pedagógicas às diferenças existentes, nomeadamente em comportamento, contexto social, físico, cognitivo, emocional e/ou familiar. A transição de um modelo educacional segregado para um inclusivo tem se apresentado nas mudanças de compreensão do conceito de educação inclusiva ao longo do tempo, a partir da transformação da legislação, conscientização social e mudança de conceção. Inicialmente centrada em garantir a presença física dos alunos com necessidades especiais, a educação inclusiva atual enfatiza o respeito à diversidade, a adaptação curricular e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que proporcionem igualdade de oportunidades a todos os estudantes.

O aumento da diversidade nas salas de aula trouxe consigo novos desafios para os docentes de Educação Especial, sobretudo na colaboração para desenvolver ambientes educacionais que respeitem e valorizem as diferenças. Estudantes com distintas necessidades e estilos de aprendizagem exigem estratégias pedagógicas flexíveis e adaptativas. Diante dos constantes desafios que emergem e estão relacionados à inclusão para as escolas regulares, surgem também novas estratégias nas mesmas para promoverem acessibilidade, seja no espaço físico, nas ideias e nas atitudes.

Os professores são conduzidos a refletir continuamente sobre suas práticas, e a autoavaliação, assim como o compartilhamento de experiências, torna-se uma ferramenta valiosa para adaptar as estratégias pedagógicas pela trajetória. A formação profissional constante e a colaboração com outros educadores são essenciais para desenvolver abordagens inclusivas eficazes (Skaalvik & Skaalvik, 2019). O suporte institucional, abrangendo a alocação de recursos adequados e a valorização do trabalho

¹ Embora o Decreto-Lei n.º 54/2018 em Portugal tenha introduzido um conceito para o uso do termo "necessidades educativas específicas", neste texto optou-se por seguir a terminologia adotada pela Declaração de Salamanca "necessidades educativas especiais" a fim de manter a coesão com o contexto da Cayman International School - a escola investigada - visto que a expressão em inglês "special educational needs and disabilities" é utilizada nos documentos legais do país e regista a sigla como "SEND". Esta escolha visa garantir a compreensão do público-alvo, mas reconhece as variações e adaptações conceituais de terminologia oficial no cenário educacional português.

colaborativo, desempenha um papel significativo na capacidade dos docentes de enfrentar as novas exigências e superar desafios.

Estudos sobre a confiança dos profissionais de educação em sua capacidade de realizar tarefas e alcançar metas, apontam como a informação é um dos meios positivos para transformar práticas pedagógicas em ações mais seguras e inclusivas. Segundo Guedes et al. (2022), ao longo do percurso profissional os docentes relatam que questionam suas competências e ações, têm consciência do que sabem e necessitam aprender, desejam modificar suas práticas diante os novos compromissos profissionais. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas, surge um movimento que pode orientar para o aprimoramento da qualidade de oferta inclusiva nos espaços educativos.

Além do conhecimento acadêmico ser importante, compreender as funções de cada agente em contato com o indivíduo com NEE pode contribuir significativamente para as ações aplicadas no contexto. Desta maneira, ampliamos as possibilidades de intervir com eficácia nas questões apresentadas e não sobrecarregamos profissionais com responsabilidades que são coletivas.

De acordo com Dias (2017), a colaboração e articulação com outros profissionais de educação e família, para planificar e avaliar, promovem maior qualidade no processo educativo para todos, mas é fundamental a criação de uma cultura que partilha competências e experiências na perspectiva inclusiva. O mesmo autor reconhece a ocorrência de conflitos na relação colaborativa e os desafios que o questionamento sobre a autoeficácia manifesta em termos de problematização da própria capacidade, sobretudo quando relacionado a um grupo.

Ao ampliar a perspectiva sobre os desafios enfrentados pelos docentes de Educação Especial, integrada às novas exigências na prática em escolas regulares, pode-se encontrar relatos relacionados a problemas desde a falta de recursos adequados até a necessidade de colaboração intensa com outros professores. No atual contexto, parece cada vez mais comum enfrentar situações que exigem dos profissionais esforços adicionais que desafiam as próprias habilidades existentes e práticas tradicionais (Castro & Sousa Alves, 2018). Estas incluem nomeadamente a pressão relacionada ao domínio de conhecimentos na área e à entrega de soluções perfeitas, juntamente com a necessidade

de adaptação de materiais, planeamento diferenciado e promoção de uma cultura inclusiva. A partir disto, é pertinente questionar como os docentes têm se posicionado, tanto individualmente quanto em grupo, para lidar com a crescente quantidade de exigências (algumas delas novas).

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

2 Questão de investigação e objetivos da pesquisa

A pesquisa tem como base a legislação existente que orienta as políticas educacionais para uma perspectiva inclusiva em Ilhas Cayman. Ao considerar a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, várias metodologias podem ser aplicadas com vista à inclusão. Neste contexto, o suporte institucional e a capacitação dos profissionais da educação por meio de práticas que envolvam a rede de apoio e formação continuada é fundamental.

Acredita-se que esta pesquisa seja uma proposição significativa para fortalecer ideias e atitudes que visam garantir acesso e igualdade de oportunidades para a plena participação. A proposta principal está baseada na análise dos fatos através da Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura (1925-2021) e está conectada a outras contribuições relevantes, como os conteúdos relacionados ao Ensino e Aprendizagem Colaborativos.

A questão de investigação centraliza-se em verificar através do autoconceito como os docentes de educação especial na escola regular avaliam suas práticas no atendimento aos novos desafios pedagógicos relacionados à inclusão neste espaço. O objetivo geral é analisar a eficácia pessoal e coletiva dessas práticas no contexto da Cayman International School (CIS), enquanto os objetivos específicos visam identificar a eficácia pessoal e coletiva das práticas inclusivas já realizadas na instituição escolar regular e, a partir dos resultados obtidos, propor reforços ou modificações nas ações; pretende-se ainda ampliar o repertório educacional no âmbito inclusivo, a fim de promover uma variedade de meios que aproximem da igualdade de oportunidades para os alunos com necessidades e estilos de aprendizagem diferentes.

Portanto, a investigação proposta destaca a importância de compreender a percepção dos docentes de educação especial sobre as suas práticas e a eficácia de suas ações no atendimento aos novos desafios pedagógicos de inclusão na escola regular. Fundamentada principalmente na Teoria da Autoeficácia, a pesquisa procura explorar a eficácia pessoal e coletiva dessas práticas, com intuito de identificar o nível de confiança dos professores nas suas capacidades e a percepção do impacto das suas intervenções no ambiente escolar.

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa, que visa examinar a eficácia pessoal e coletiva das práticas exercidas pelos profissionais de educação especial, revela-se fundamental para compreender de que forma essas intervenções podem influenciar o sucesso da inclusão escolar. Os objetivos específicos, por sua vez, buscam fornecer uma base consistente para propor reforços ou ajustes nas estratégias já implementadas pelos docentes de apoio à aprendizagem, com intenção de fortalecer um ambiente educacional ainda mais justo.

Além disso, a ampliação do repertório educacional inclusivo, com foco na igualdade de oportunidades, reflete a necessidade de inovação constante nas abordagens pedagógicas, bem como o papel fundamental de um suporte institucional eficaz e da capacitação contínua dos profissionais. Acredita-se que, desta maneira, é possível garantir que os princípios essenciais da inclusão sejam plenamente respeitados em contextos diversos.

TEORIA DA AUTOEFICÁCIA E EFICÁCIA COLETIVA

3 Teoria da autoeficácia e eficácia coletiva

A Teoria da Autoeficácia é um conceito fundamental na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, porque trata-se de uma extensão das ideias sobre aprendizagem social. Segundo o psicólogo e professor de psicologia social canadense, autoeficácia refere-se à crença de uma pessoa em suas próprias capacidades de realizar com sucesso uma tarefa específica ou atingir determinados objetivos. Ela influencia a escolha de atividades, o esforço investido, a persistência diante de desafios e a resiliência diante das falhas (Bandura, 1997, 2015; Dias, 2017). Portanto, é um construto dinâmico que envolve a avaliação contínua das habilidades pessoais, experiências passadas e feedback recebido. No caso dos professores, a autoeficácia está intrinsecamente relacionada à sua capacidade de influenciar o processo de aprendizado dos alunos.

A teoria desenvolvida por Bandura vai além do domínio individual, estendendo-se também à eficácia coletiva, que se refere à confiança compartilhada de um grupo em sua capacidade de realizar com sucesso tarefas específicas e alcançar metas comuns. No contexto escolar, os professores desempenham um papel indispensável no fortalecimento tanto da autoeficácia dos alunos quanto na construção de eficácia coletiva dentro da sala de aula e na comunidade escolar como um todo, ao proporcionar experiências de sucesso gradual e estruturado.

Os profissionais de educação enfrentam desafios como a adaptação de métodos de ensino, o gerenciamento de salas de aula heterogêneas e a promoção da participação ativa de todos os alunos. A falta de recursos adequados, o desconhecimento sobre estratégias inclusivas eficazes, a resistência por parte de alguns alunos ou colegas e a pressão por resultados acadêmicos podem desafiar a crença dos professores em suas próprias habilidades. Conforme Bandura (2015), não se trata necessariamente de competências suficientes, mas também da avaliação subjetiva dessas habilidades. Além disso, a constante necessidade de adaptação e a busca por métodos pedagógicos que atendam a diversos perfis de aprendizado podem gerar inseguranças.

A autoeficácia, como um dos principais componentes da Teoria Social Cognitiva, é definida como uma abordagem que enfatiza a interação entre fatores cognitivos, comportamentais e ambientais no processo de aprendizagem. Esta teoria vai além do behaviorismo tradicional, incorporando elementos, nomeadamente, cognitivos e sociais

para explicar como as pessoas aprendem, desenvolvem habilidades e adotam comportamentos (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

De acordo com Bandura (1997, 2015) a Teoria da Autoeficácia é influenciada por quatro fontes principais de informação e contribuem para sua formação:

- Experiências de domínio pessoal (ativa), que está relacionada às experiências diretas de sucesso ou fracasso ao realizar uma tarefa. Quanto mais sucesso uma pessoa tem em realizar uma atividade, mais forte será sua crença em sua capacidade de lidar com desafios semelhantes no futuro. Da mesma forma, o fracasso pode diminuir a autoeficácia, a menos que seja interpretado como uma oportunidade de aprendizado e melhoria.
- Modelagem social (vicariante), onde a observação dos outros desempenhando uma tarefa pode influenciar a autoeficácia. Se uma pessoa testemunha modelos bem-sucedidos, isso pode aumentar sua própria confiança. No entanto, é importante que eles sejam percebidos como semelhantes, para que a pessoa possa se identificar com eles. A observação de modelos superando obstáculos pode fortalecer a crença na própria capacidade.
- Persuasão social diz respeito aos comentários encorajadores e apoio de colegas, professores, amigos ou familiares que podem aumentar a confiança de alguém em suas habilidades. No entanto, a persuasão só é eficaz se a pessoa acreditar na credibilidade da fonte e nas informações fornecidas. Feedback construtivo e encorajador pode aumentar a eficácia pessoal, enquanto críticas excessivamente negativas podem diminuí-la.
- Estados físicos e emocionais (somática), como ansiedade ou relaxamento, podem influenciar a autoeficácia. Se uma pessoa se sente ansiosa, insegura, teme o fracasso em uma tarefa específica ou mantém um estilo de vida sedentário, sua autoeficácia pode ser reduzida. Por outro lado, estados emocionais positivos e confiança física podem aumentar a crença na capacidade de realizar uma tarefa. A gestão do estresse e a regulação emocional desempenham um papel importante na formação da eficácia pessoal.

Estas quatro fontes também podem ser acomodadas para explicar seu funcionamento no ponto de vista da eficácia coletiva, pois sua aplicação pode favorecer a colaboração, o apoio mútuo e o desenvolvimento profissional contínuo. Segundo Minavvarovna (2023), compreender como estas informações são interpretadas e praticadas por cada integrante do grupo promove o desenvolvimento de uma crença sólida sobre as capacidades individuais e coletivas, além da influência que pode ser exercida.

As mesmas fontes de informação interagem entre si e contribuem para a formação e modificação da percepção da eficácia ao longo do tempo. Bandura destacou que a autoeficácia não é uma característica estática, mas pode ser desenvolvida e aprimorada ao longo da vida. A aprendizagem ocorre quando processamos cognitivamente informações sobre a eficácia e realizamos reflexões a partir dela. A autoavaliação do desempenho varia conforme as interpretações individuais e em grupo (depende do ponto de vista), a percepção da dificuldade da tarefa, o estado emocional e físico no momento, a taxa de progresso ao longo do tempo e os padrões de monitoramento e recordação dos próprios resultados (Bandura, 2015; Oliveira et al., 2019).

3.1 Autoeficácia e eficácia coletiva no contexto da educação especial na escola regular

Ao reconhecer os desafios específicos enfrentados por esses educadores e destacar as oportunidades inerentes à autoeficácia, é possível desenvolver estratégias de formação e apoio que promovam a confiança e a capacidade adaptativa necessárias para oferecer uma educação inclusiva de qualidade. Esta pesquisa envolve a ocorrência das quatro fontes de influência da autoeficácia nas práticas dos professores de educação especial na escola regular e como a mobilização das escolhas tem afetado o objetivo pedagógico inclusivo. Estudos demonstram que investir na capacitação profissional, no apoio institucional e na promoção de uma cultura inclusiva pode não apenas elevar a autoeficácia dos educadores, mas também contribuir significativamente para o alcance dos objetivos mais amplos da educação inclusiva em aspectos coletivos (Bandura, 2015; Guedes et al., 2022).

A eficácia pessoal dos professores, quando cultivada e fortalecida, pode ser uma força propulsora na promoção de práticas inclusivas bem-sucedidas. Segundo Skaalvik e Skaalvik (2019), professores com alta autoeficácia estão mais propensos a enfrentar os desafios com resiliência, buscar capacitação continuada, experimentar novas abordagens

pedagógicas e colaborar efetivamente com colegas, família e especialistas. Esta confiança na própria capacidade pode criar um ambiente inclusivo mais acolhedor e eficaz, onde os alunos elevam sua crença em superar obstáculos e alcançar progressos significativos em suas habilidades. Ainda contribui na ampliação para uma cultura escolar que valoriza a diversidade e a inclusão por meio de uma abordagem interdisciplinar.

De acordo com Garrote et al. (2020), a confiança compartilhada também é capaz de influenciar diretamente as expectativas dos docentes e o suporte oferecido aos alunos com necessidades de apoio à aprendizagem. Além disso, os professores de educação especial podem promover a eficácia coletiva através da construção de parcerias colaborativas com colegas da mesma área, professores da sala de aula regular, assistentes educacionais, terapeutas, outros profissionais, famílias e membros da comunidade. Ao trabalharem em equipa para identificar as necessidades dos alunos, desenvolverem planos de apoio individualizados e implementarem estratégias de ensino que consideram as diferenças, os docentes demonstram um compromisso coletivo em criar ambientes inclusivos que proporcionam o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios.

Baseados na teoria de Bandura, estudos reforçam que através do compartilhamento de experiências bem-sucedidas e estratégias eficazes, os profissionais de apoio à aprendizagem reconhecem a interdependência de seus papéis e responsabilidades com outros especialistas (Skaalvik & Skaalvik, 2019; Zerbato & Mendes, 2021). Eles entendem que o sucesso de cada aluno depende da colaboração e cooperação entre os envolvidos. Ao identificarem e valorizarem as contribuições uns dos outros, os profissionais podem combinar seus conhecimentos e habilidades para atender da maneira mais eficaz as complexas necessidades dos alunos que precisam de apoio para aprender.

De acordo com Minavvarovna (2023), a observação e o compartilhamento de estratégias bem-sucedidas podem servir como modelos inspiradores que capacitam outros profissionais a adotarem abordagens inclusivas em seu próprio trabalho. Isto cria uma cultura de aprendizado e colaboração contínuos, promove o fortalecimento da crença no potencial da equipa e a melhoria constante das práticas inclusivas. Ao trabalharem em conjunto, os profissionais de educação especial na escola regular podem identificar e aceder recursos (materiais, financeiros, humanos e de suporte) de maneira mais eficaz

para compartilhar conhecimentos especializados, colaborar uns com os outros, assim como utilizar tecnologias e adaptações curriculares que garantam a todos os alunos acesso igualitário às oportunidades educacionais de qualidade.

Os líderes educacionais e os colegas podem oferecer feedback positivo e encorajador sempre que surgir, destacando os pontos fortes da equipa e reforçando sua capacidade de superar obstáculos. Este tipo de assistência e reconhecimento pode aumentar a confiança dos docentes em sua capacidade de enfrentar os desafios da educação especial inclusiva, sobretudo quando criado um ambiente de apoio e incentivo que fortaleça o estado emocional e físico dos alunos e dos professores, pois isto possibilita um senso de pertencimento e realização diante dos esforços da escola em benefício da inclusão (Zerbato & Mendes, 2021).

A autoeficácia dos professores de educação especial inclusiva, baseada na teoria de Bandura, emerge como um elemento-chave na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Reconhecer os desafios enfrentados por esses educadores e identificar as potencialidades oferecidas pela eficácia pessoal e coletiva é fundamental para desenvolver estratégias de apoio e capacitação. Investir em formação específica, mobilizar recursos adequados, promover a colaboração entre profissionais e cultivar uma cultura que valorize a diversidade podem ser passos essenciais para fortalecer a autoeficácia dos professores de educação especial e, assim, promover uma educação mais justa e inclusiva para todos.

PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO DAS ILHAS CAYMAN

4 Processo educacional inclusivo das Ilhas Cayman

O conceito de inclusão vai além da colocação física de uma criança numa determinada escola. Para ser eficaz ela envolve identificar e superar as barreiras à aprendizagem e à participação. Requer uma abordagem para promover um sentimento de comunidade, pertencimento e participação significativa para pessoas com necessidades adicionais de apoio à aprendizagem, incluindo deficiências. Para abordar esta complexidade, o Código de Prática (CP) aprovado pelo Ministério da Educação das Ilhas Cayman, em 2021, articula um quadro estruturado conhecido como as “Três Fases de Ação”. Esta estrutura serve como um guia para as escolas, orientando-as a responder de forma eficaz as diversas necessidades apresentadas pelos alunos, de acordo com a quantidade de apoio à aprendizagem que cada situação exige.

Segundo Ministry of Education (2021), através do CP, as Três Fases de Ação, nomeadamente, Ação Docente, Ação Escolar e Ação Escolar Plus, constituem um processo contínuo de atuações concebido para facilitar uma abordagem diferenciada ao apoio. A Ação Docente e a Ação Escolar são obrigatoriamente da competência da escola regular. Estas fases enfatizam a intervenção com elementos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e o apoio especializado adaptado às necessidades do aluno. No entanto, a Ação Escolar envolve níveis mais elevados de intervenção quando comparada com a Ação Docente e, por isso, inclui consultas com a Equipa de Apoio ao Estudante (EAE) que, por sua vez, atua através de um modelo colaborativo entre professores, especialistas, administradores e profissionais externos. Com isto, a escola propõe um ambiente de apoio que visa favorecer a melhor experiência educacional possível para cada indivíduo, garantindo que nenhum aluno seja deixado para trás.

Na escola regular, o Docente de Apoio à Aprendizagem (ou Professor de Educação Especial) é responsável pela aplicação direta de instruções especialmente elaboradas para alunos identificados. No entanto, isto também abrange uma perspetiva diversificada, incluindo orientações de competências académicas e sociais, oferecendo instrução direta e indireta, apoiando professores em sala de aula com indicação diferenciada e facilitando locais alternativos para exames. A comunicação desempenha um papel fundamental, garantindo uma abordagem colaborativa de apoio ao aluno. Esta pode ser enriquecida pela inclusão de profissionais externos na Equipa Multidisciplinar (médicos, psicólogos

clínicos, psiquiatras, terapeutas privados, assistentes sociais, outros profissionais externos à instituição), e exemplifica a possibilidade da escola em fornecer uma educação inclusiva que atenda as necessidades únicas de cada aluno.

O progresso em resposta às intervenções apropriadas nas duas fases pode evitar a necessidade de avançar para a fase seguinte, que consiste na Ação Escolar Plus. Nesta é fornecida uma compreensão detalhada dos requisitos do aluno, abrindo caminho para a potencial elegibilidade para NEE dentro da fase de ação. Este estágio é mobilizado quando o progresso do estudante continua a causar preocupação dentre as fases e o encaminhamento envolve apoio especializado adicional, mais personalizado, o qual depende do Programa de Educação Individualizada (PEI) e, em casos excepcionais, a consideração de matrículas em escolas especiais ou em educação alternativa.

É essencial encarar estas fases não como passos obrigatórios que conduzem à avaliação, mas sim como ferramentas flexíveis que capacitam as escolas a tomar decisões em colaboração com as famílias para garantir o atendimento adequado às necessidades educacionais de um indivíduo. Com o intuito de que as evidências do progresso do aluno sejam observadas e tratadas com a devida abordagem, o CP sugere a formação da equipa de apoio na escola para desempenhar um papel fundamental na assimilação de informações sobre as necessidades adicionais de apoio à aprendizagem de um estudante. Este entendimento integral informa as decisões sobre se deve ser feito um encaminhamento para avaliação formal (aplicada com base em evidências que preocupam sobre o progresso do aluno), considerando assim a categorização da NEE e a elegibilidade para colocar à disposição da Ação Escolar Plus.

4.1 Educação inclusiva na Cayman International School (aplicação do Código de Prática 2021)

O Manual de Procedimentos da Equipa de Apoio ao Estudante (MPEAE)² da CIS foi elaborado pela própria equipa para adaptar as diretrizes do CP ao contexto da instituição, em conformidade com as leis e políticas de educação das Ilhas Cayman. Voltado para o uso interno, o documento tem como objetivo orientar as práticas inclusivas dos profissionais da escola, oferecendo instruções sobre as atribuições dos membros da EAE

² Fonte: Cayman International School. (2023). Procedural Manual Student Support Team.

e os procedimentos de intervenção utilizados. Embora não seja uma publicação oficial, o manual serve como uma referência essencial para padronizar as ações dos profissionais de apoio à aprendizagem da CIS, além de garantir a aplicação adequada das orientações do CP na escola.

De acordo com o MPEAE, a CIS dá ênfase fundamental à Fase 1 (Ação Docente) do Código de Prática das Ilhas Cayman, para reconhecer a importância de oferecer apoio diferenciado em sala de aula para alunos que necessitam de assistência adicional em áreas específicas de aprendizagem. Identificada como uma abordagem proativa, a escola projeta suas ações neste sentido para garantir que cada aluno, independentemente de suas necessidades de aprendizagem, tenha a oportunidade de prosperar no ambiente de sala de aula inclusivo. É importante distinguir que os estudantes enquadrados na Fase 1 não precisam obrigatoriamente de uma necessidade de aprendizagem diagnosticada. Em vez disso, os seus desafios podem ser eficazmente atendidos pelo professor da sala de aula, demonstrando o compromisso com a intervenção precoce e o apoio personalizado.

Nesta fase, a escola cria oportunidades para que os alunos acedam os referenciais curriculares e dediquem-se em estratégias de autogestão por meio da diferenciação em sala de aula. O objetivo é promover um ambiente onde todos os estudantes, independentemente do seu perfil de aprendizagem, possam participar ativamente no processo de estudo. A supervisão ocasional de um membro da EAE aumenta ainda mais a eficácia do suporte mobilizado, sobretudo quando se compreende que as acomodações devem ser adaptadas às diversas necessidades individuais. Estas podem incluir tempo adicional, prática diferenciada, ferramentas ou ensino de um conceito ou competência.

Acomodações informais de avaliação, como tempo extra em testes unitários, são implementadas conforme descrito no Plano de Ação do Professor, garantindo que os alunos tenham os recursos necessários para demonstrar seus saberes. Os estudantes da Fase 1 recebem um boletim padrão e um relatório de progresso, onde há uma visão abrangente de seu desenvolvimento acadêmico. Essa abordagem permite que famílias, professores e alunos acompanhem de forma colaborativa a sua trajetória, enquanto identificam áreas para maior crescimento.

Na Fase 2 (Ação Escolar) do CP, a escola atende a um público que necessita de acomodações além das ofertas padrão do docente em sala de aula e esta situação se aplica em uma ou mais áreas de aprendizagem. Ela foi projetada para capacitar os alunos a participarem efetivamente do processo de aprendizagem, garantindo seu sucesso acadêmico. Não precisam, necessariamente, de um diagnóstico, pois seus desafios podem ser satisfeitos através dos esforços combinados do professor da sala de aula e/ou professores de apoio à aprendizagem designados. Esta abordagem colaborativa busca explorar uma diversidade mais ampla de desafios de aprendizagem, garantindo um sistema de apoio abrangente e personalizado.

Os alunos deste nível mantêm acesso à maioria dos currículos com o apoio e colaboração do professor da sala de aula e/ou de apoio à aprendizagem. O foco está na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo onde os alunos possam participar ativamente no currículo e desenvolver estratégias de autogestão com adaptações fornecidas em uma ou mais áreas da sua necessidade. Portanto, a EAE disponibiliza um docente de educação especial para oferecer o apoio adicional, com base nas acomodações identificadas na Fase 1. Esta abordagem diferenciada reconhece a evolução das necessidades dos estudantes e visa oferecer intervenções específicas, facilitadas e monitorizadas por professores de apoio à aprendizagem, os quais direcionam ações que vão além do apoio padrão em sala de aula, por um período que não exceda três meses. Os procedimentos avaliativos do Plano de Ação Escolar são semelhantes ao Plano de Ação Docente, isto é, com boletim padrão e relatório de progresso, devidamente documentados para acompanhamentos e atitudes inclusivas futuras aos envolvidos.

Enquanto a Fase 3 (Ação Escolar Plus) é projetada para alunos que necessitam de adaptações significativas ou apoio individualizado direto em múltiplas áreas de aprendizagem, garantindo sua participação contínua no ambiente de sala de aula inclusivo. Ao contrário das fases anteriores, na CIS ela atualmente carece de uma sala de recursos apropriada ou de um programa separado para alunos com Planos de Acomodação ou Programas Educacionais Individualizados.

Para aceder os serviços no nível da Fase 3, os alunos devem atender aos critérios específicos de elegibilidade do Apoio à Aprendizagem conforme o CP. Isto garante que o suporte prestado é direcionado para aqueles com necessidades de aprendizagem mais

substanciais, onde os seus desafios são abordados de forma abrangente. Nestas circunstâncias, os alunos necessitam de intervenções consistentes e regulares, necessitando de suporte direto para aceder a currículos em múltiplas áreas de aprendizagem. A colaboração com a equipa de apoio à aprendizagem e profissionais externos pode ser essencial para promover competências de autogestão, além de contribuir para o desenvolvimento global do aluno.

Na escola, a Ação Escolar Plus funciona através de apoio em pequenos grupos em sala de aula, suporte 1:1, co-ensino, observação, adaptação de materiais e atividades com o mesmo objetivo de aprendizagem e atendimento por um profissional externo no campus³.

4.2 Processo de indicação de suporte ao aluno na CIS

O Fluxograma de Indicação de Apoio ao Estudante, alinhado com as Três Fases de Ação descritas no CP das Ilhas Cayman, serve como um registo das características relevantes para informar a EAE. Esta se reúne semanalmente para revisar as referências, garantindo uma abordagem proativa e colaborativa que atenda às necessidades dos alunos. O processo de encaminhamento baseado no MPEAE se desenvolve em três fases distintas, cada uma adaptada às circunstâncias únicas do aluno: Plano de Ação Docente, Plano de Ação Escolar e Plano de Ação Escolar Plus.

O Plano de Ação Docente é anterior ao encaminhamento para a EAE, onde os professores realizam uma revisão abrangente dos registos do estudante, documentam os resultados de pelo menos três estratégias diferentes e comunicam-se com a família. Caso a necessidade persista, o estudante poderá passar para a Fase 2 por meio de encaminhamento da EAE, onde se inicia o processo do Plano de Ação Escolar.

O Plano de Ação Escolar envolve esforços colaborativos entre a EAE e o docente da turma. Os dados coletados pelo professor orientam a equipa de apoio na elaboração de recomendações adicionais alinhadas às necessidades do aluno. Os planos de ação são comunicados à família e revisados regularmente (a cada 4-6 semanas) para avaliar o

³ Este último é dialogado com a família sobre necessidades e custos adicionais, pois a instituição facilita a identificação e sugere soluções, porém o profissional externo é de responsabilidade da família para integrar os serviços de apoio para o estudante no campus.

progresso do estudante, determinando se devem continuar as intervenções ou retornar a Fase 1. Contudo, se os desafios persistirem, a equipa pode recomendar uma avaliação mais aprofundada, possivelmente que envolva um profissional externo escolhido pela família.

O Plano de Ação Escolar Plus envolve ainda uma avaliação formal para determinar os critérios de elegibilidade indicados no CP. O profissional designado para dar apoio ao aluno, elabora um plano detalhado com base na avaliação e colabora com a família para finalizar o PEI ou o plano de acomodação do aluno. Este profissional pode ser o professor de apoio à aprendizagem que monitora regularmente o progresso do aluno e quem garante que as intervenções sejam adaptadas às necessidades em evolução.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5 Procedimentos metodológicos

Através do paradigma qualitativo, com intenção de utilizar métodos descritivos e interpretativos para a compreensão profunda da situação a partir dos significados atribuídos pelos participantes, foi proposto um estudo no qual são considerados o contexto social, cultural e histórico como parte integrante do entendimento dos fatos. A abordagem qualitativa utiliza técnicas para coleta de dados de modo flexível e adaptativo à medida que a pesquisa se desenvolve. Muitas vezes, para compreender os significados e interpretações implícitas aos comportamentos, experiências e fenômenos estudados, são utilizados métodos como análise de conteúdo, análise de discurso ou estudos de caso (Creswell et al., 2021). Para explorar perspectivas aprofundadas, a escolha da recolha de dados envolveu nomeadamente: análise documental (legislação, Manual de Procedimentos da Equipa de Apoio ao Estudante 2023); entrevistas estruturadas (Apêndice B) para avaliar a autoeficácia e eficácia coletiva, adaptada da Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma et al., 2011, 2021) e grupo focal (Apêndice C), com intenção de comparar a primeira e segunda etapa de pesquisa.

A partir da investigação-ação com dez docentes do apoio à aprendizagem na CIS, nas divisões pré-escola (1), 1º ciclo (6), 2º ciclo (2), 3º ciclo (1), houve a pretensão de identificar um problema ou desafio prático que abordasse e compreendesse a autoeficácia no contexto. Também conhecida como pesquisa-ação, este método integra atitude e reflexão crítica de forma interativa, isto é, permite que os participantes continuem aprimorando suas práticas por meio de repetidos ciclos que envolvem planificação, ação, observação e reflexão. Portanto, objetivam promover a melhoria da execução de atribuições e o aprendizado contínuo, além de contribuir para a construção de conhecimento contextualizado e relevante (Bremm & Güllich, 2022).

Conforme Fonseca (2012), a investigação-ação é uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes na psicologia social e na sociologia, com contribuições significativas de Kurt Lewin, na década de 1940. Esta metodologia visa compreender e intervir positivamente em atitudes, processos ou situações específicas, reconhecendo a interconexão entre teoria e prática, assim como enfatiza a participação ativa dos envolvidos no processo de pesquisa e ação. Posteriormente, foi refinada e expandida por diversos teóricos e pesquisadores.

Com a intenção de compreender as complexidades e particularidades do ambiente em que a ação ocorre, em colaboração no processo de pesquisa, a aplicação da primeira entrevista estruturada (Apêndice B) fez um convite à reflexão crítica sobre a autoeficácia das práticas pedagógicas na perspectiva dos profissionais da educação especial na CIS. Com a utilização de um roteiro definido de perguntas que foram feitas a todos os entrevistados na mesma ordem e da mesma maneira, as perguntas abertas e adaptadas da Escala de Autoeficácia pretenderam facilitar o reconhecimento de estratégias ou ajustes nas ações já aplicadas na instituição para lidar com os novos desafios enfrentados pelos educadores da escola regular, relativo à educação especial.

Segundo Sharma et al. (2011, 2021), a Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas é um instrumento utilizado na área da educação especial e inclusiva para medir a percepção que os professores têm sobre sua capacidade de implementar práticas inclusivas em sala de aula. Nesse contexto, a escala visa avaliar o grau de confiança que os docentes têm em sua habilidade de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. Com a sua adaptação para aplicabilidade na pesquisa, buscou-se identificar as particularidades do autoconceito dos professores de educação especial na escola regular. Além disso, as influências do sentimento de confiança para o desenvolvimento de estratégias de formação e apoio mais direcionados que, na teoria de Bandura, podem fortalecer a eficácia pessoal e coletiva na implementação de práticas inclusivas.

Ao tratar os dados da primeira etapa, a análise foi conduzida através do diário de campo, tabelas classificatórias e comparativas. De modo interpretativo, isto é, com descrição detalhada das etapas do trabalho, refletiu-se criticamente sobre as ações exercidas pelos profissionais de educação especial, fundamentado nos enquadramentos normativos e pedagógicos inclusivos existentes, assim como baseado no autoconceito. De acordo com Rodrigues (2021), além de melhorar as práticas individuais, a investigação-ação muitas vezes tem como objetivo contribuir para a transformação social. Isso pode incluir a melhoria de políticas, procedimentos ou condições mais amplas que afetam a comunidade ou uma instituição.

A segunda etapa da pesquisa visou dialogar com as descrições resultantes da primeira etapa, mantendo a característica da investigação-ação como um ciclo contínuo de

reflexão e ação, onde os participantes desenvolvem suas habilidades de análise crítica e transformações do contexto (Bremm & Güllich, 2022). O procedimento subsequente objetivou comparar o entendimento de autoeficácia com a eficácia coletiva, em princípio com manejo da técnica grupo focal para coletar dados e motivar interações sobre o autoconceito entre os participantes, assim como debater os efeitos da implementação de práticas inclusivas na escola regular até o momento. Isto contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do assunto em questão e ajudou a refletir sobre as estratégias de intervenção em grupo.

De acordo com Silva et al. (2019), o grupo focal é uma técnica qualitativa de pesquisa utilizada para explorar e compreender as opiniões, percepções, atitudes e experiências de um grupo específico de pessoas em relação a um determinado tópico. Fundamentado na interação entre os participantes, os mesmos são selecionados com base em critérios específicos relacionados ao tema em estudo. Esses participantes compartilham experiências semelhantes ou algum tipo de conexão que os torna relevantes para a pesquisa. A quantidade de pessoas no grupo deve permitir uma dinâmica de discussão que favoreça a diversidade de perspectivas, ao mesmo tempo em que admite que todos tenham a oportunidade de contribuir.

Para esta investigação, após o reforço dos objetivos da pesquisa aos professores de apoio à aprendizagem da CIS, o roteiro de discussão precisou ser conduzido de maneira flexível, onde os participantes foram encorajados a compartilhar suas experiências, ideias e percepções livremente, através de incentivos suficientes para que o tópico de eficácia coletiva fosse explorado em profundidade. A gravação e transcrição das colaborações dos docentes foram essenciais para a revisão e análise detalhada do conteúdo, pois através delas foram buscados padrões, tendências e ideias relevantes. Inclusive foi possível que se identificasse temas emergentes, divergências de opinião e áreas de consenso entre os participantes.

Com os resultados da pesquisa, foi proposto reforços ou modificações nas ações e, desta maneira, acredita-se que houve colaborações importantes para a ampliação de repertório educacional na perspectiva inclusiva.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

6 Apresentação e análise de dados

Neste capítulo, serão apresentados e brevemente analisados os dados da pesquisa sobre a eficácia pessoal e coletiva dos professores de educação especial da CIS, fundamentada na teoria da autoeficácia de Albert Bandura. A investigação baseou-se na recolha de dados por meio de entrevistas estruturadas (Apêndice B) e de uma sessão de grupo focal (Apêndice C). O objetivo foi colher dados e fazer a reflexão de como as percepções de eficácia pessoal e coletiva dos docentes de educação especial influenciam as suas práticas pedagógicas e colaborativas na escola regular.

A teoria da autoeficácia de Bandura (2015), que afirma que a crença nas capacidades pessoais e coletivas afeta as escolhas, o esforço e a resiliência dos indivíduos, foi utilizada como base para compreender o impacto das percepções de autoeficácia dos professores de apoio à aprendizagem nas suas práticas pedagógicas. No contexto da educação especial numa escola regular, esta teoria é particularmente relevante, pois permite analisar como estes docentes sentem a sua eficácia para superar os desafios que enfrentam ao promoverem a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas específicas.

Para garantir o consentimento da instituição e dos participantes da pesquisa, foi seguido um processo formal e transparente. A identificação da instituição foi autorizada desde o convite inicial para a realização da investigação na CIS e, posteriormente, reforçada durante uma reunião em que o "Termo de Consentimento" (Apêndice A) foi aprovado pela escola. Este termo detalhou os objetivos da pesquisa, centrada na análise das percepções dos docentes de educação especial sobre sua eficácia pessoal e coletiva diante dos novos desafios inclusivos na escola regular. Ficou esclarecido que a participação seria voluntária, envolvendo uma entrevista estruturada e um grupo focal, com a garantia de anonimato e sigilo das respostas. As gravações seriam usadas exclusivamente para fins de transcrição e análise, e os dados seriam armazenados de forma segura, acessíveis apenas à pesquisadora responsável e à orientadora. Além disso, os participantes foram informados sobre o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem prejuízos. Ao concordarem em participar, os envolvidos indicaram seu consentimento para todas as etapas descritas, incluindo a utilização das informações para relatórios e publicações académicas.

A investigação seguiu os parâmetros da Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma et al., 2011, 2021), adaptada para esta pesquisa qualitativa, com o intuito de explorar as três categorias originalmente apresentadas: eficácia para usar instruções inclusivas, eficácia no gerenciamento do comportamento e eficácia na colaboração. Cada um destes aspetos foi traduzido nas questões aos participantes em vários itens práticos: a confiança dos docentes de educação especial em aplicar estratégias pedagógicas diferenciadas, a sua eficácia na gestão de comportamentos desafiantes dos alunos, a competência em manter a regulação emocional em situações de stress, a capacidade de liderar e colaborar em contextos de trabalho em equipa, o envolvimento eficaz das famílias nas práticas inclusivas e a segurança ao abordar e implementar leis e políticas educacionais relativas à inclusão.

Os dados foram recolhidos em duas fases principais. Na primeira, as entrevistas estruturadas (Apêndice B) foram realizadas de forma individual e por formulário online, para investigar os níveis de eficácia pessoal e coletiva de cada professor. Na segunda fase, uma sessão de grupo focal (Apêndice C), realizada presencialmente, para explorar a eficácia coletiva da equipa de apoio à aprendizagem através de tópicos que foram discutidos entre os participantes. Este grupo permitiu avaliar como a prática colaborativa entre os profissionais envolvidos contribui para demonstrar o impacto da cooperação nas estratégias inclusivas adotadas na CIS.

Ambos os procedimentos utilizaram uma escala Likert, em que os docentes de educação especial indicaram a confiança nas próprias habilidades em cinco níveis: "muito inseguro", "inseguro", "parcialmente confiante", "confiante" e "muito confiante". Os profissionais, ao selecionarem apenas um valor na escala, foram convidados a justificar a sua escolha e a descreverem ações específicas que ilustrassem a sua opinião.

A análise dos dados centrou-se nas quatro fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997, 2015): experiências de domínio pessoal (sucesso prévio em tarefas semelhantes), modelagem social (observar o sucesso de outros), persuasão social (incentivos e reforços externos) e estados físicos e emocionais (níveis de stress ou ansiedade). Estas fontes foram consideradas nas práticas pedagógicas dos professores da CIS, com ênfase em questões como a confiança na implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas,

a gestão de comportamentos desafiantes, a colaboração com colegas e famílias, e a capacidade de lidar com situações de stress.

Os docentes que participaram da pesquisa pertencem a diferentes divisões da escola (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo) e possuem qualificações académicas que incluem graduações, pós-graduações e mestrados na área de educação especial. Com idades compreendidas entre os 30 e 49 anos, e experiência profissional que varia entre 2 e 20 anos de atuação, todos trabalham a tempo inteiro no apoio à aprendizagem. A maioria dos entrevistados tem experiência pessoal com pessoas com deficiências, através de vínculos familiares ou de amizade, o que pode influenciar as suas atitudes e perceções de eficácia no contexto educativo.

Os dados recolhidos foram organizados em tabelas classificatórias, de modo a permitir uma comparação entre as diferentes respostas dos participantes. Através dessa organização, foi possível identificar padrões e tendências que revelaram a relação entre as crenças de eficácia pessoal e coletiva, além do desempenho dos profissionais no contexto da educação especial na escola regular. A análise documental das políticas e leis de educação especial vigentes nas Ilhas Cayman foi integrada na discussão, proporcionando uma visão mais abrangente sobre o contexto educacional em que estes professores estão inseridos.

Portanto, ao longo deste capítulo, serão apresentados e analisados os dados colhidos com as perceções de eficácia pessoal e coletiva dos docentes de apoio à aprendizagem da CIS e a influência exercida nas suas práticas pedagógicas e colaborativas, refletindo a ligação entre a teoria de Bandura e o contexto da educação especial na escola regular. Através da análise comparativa das entrevistas e do grupo focal, será possível entender de que forma a eficácia pessoal e coletiva se manifesta no desempenho destes profissionais e como essa crença no seu próprio poder de ação contribui para um ambiente mais inclusivo e propício ao desenvolvimento académico e social dos alunos com necessidades de apoio à aprendizagem. Ao final de cada tópico deste capítulo, será apresentada uma tabela que sintetiza os dados, com base em evidências, organizada pelos "níveis de confiança" selecionados pelos participantes e pela "descrição das práticas inclusivas" correspondentes a essas escolhas, conforme a escala Likert utilizada nas entrevistas e no grupo focal.

6.1 Descrição das funções dos professores de educação especial na CIS

De acordo com o MPEAE, os professores de educação especial desempenham diversas funções essenciais na escola regular, que vão desde o suporte direto aos estudantes até a colaboração com outros profissionais para planejar e implementar ações pedagógicas. Os dados da pesquisa indicaram que estes docentes fornecem suporte em sala de aula de maneira individualizada ou fora dela para pequenos grupos, com foco em instruções diferenciadas e intervenção consistente, onde oferecem apoio específico a estudantes que necessitam de adaptações significativas. As funções incluem, nomeadamente: a instrução diferenciada, elaboração de Programa de Educação Individualizada (que são adaptados aos pontos fortes e desafios de cada aluno), facilitação de reuniões semanais da Equipa de Apoio ao Estudante (onde os dados dos estudantes são discutidos para tomada de decisões pedagógicas), monitoramento contínuo do progresso dos alunos e ajuste de intervenções conforme necessário. Durante as entrevistas e grupo focal estas atribuições foram destacadas como aspetos fundamentais pelos docentes de educação especial.

Esses profissionais colaboram com professores da sala de aula, especialistas (inclusive os profissionais externos) e família para garantir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de maneira eficaz. Essas responsabilidades demonstram a importância do papel colaborativo dos docentes de educação especial e sua influência no progresso académico dos alunos.

6.2 Eficácia para usar instruções inclusivas

No desenvolvimento do PEI, os professores de educação especial elaboram estratégias que refletem as habilidades e desafios únicos de cada aluno, estabelecendo objetivos definidos, acomodações e serviços específicos. Esses profissionais são responsáveis por implementar intervenções especializadas que abordam as dificuldades de aprendizagem, tanto em grupo quanto individualmente.

A maioria dos docentes demonstrou elevada confiança na avaliação do perfil de aprendizagem dos estudantes, especialmente ao alinhar a instrução e as avaliações com os objetivos definidos no PEI. Segundo os entrevistados, essa confiança decorre de um profundo conhecimento das expectativas de aprendizagem, da capacidade de adaptar as

atividades pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, da habilidade de colaborar com outros profissionais e da comunicação eficaz com as famílias.

Além disso, a experiência acumulada ao longo dos anos e a familiaridade com determinado nível de ensino contribuem para a clareza nas expectativas de aprendizagem e a segurança na aplicação de estratégias diferenciadas. No entanto, a diferenciação da instrução para alunos de alto desempenho foi apontada como um desafio a ser superado. A confiança dos professores em sua capacidade de promover o crescimento académico, mesmo diante de dificuldades significativas, reflete na crença nas próprias habilidades.

A autoeficácia dos entrevistados foi analisada com base na crença ao aplicar diversas estratégias pedagógicas, revelando variações nos níveis de confiança, o que representa as diferentes etapas das suas carreiras. A maioria relatou sentir-se "muito confiante" ao utilizar métodos diversificados de avaliação e adaptar tarefas conforme necessário, resultado da experiência acumulada e do conhecimento adquirido ao longo dos anos. Essas abordagens consideram as idades e as necessidades dos alunos, com o reconhecimento de que crianças e adolescentes, mesmo com deficiências semelhantes, podem exigir estratégias pedagógicas distintas. Essa confiança se apresentou particularmente alta, pois a maioria dos docentes de apoio à aprendizagem sentem que dominam as técnicas e métodos aplicados no dia a dia.

Outro aspeto importante relacionado às responsabilidades dos professores de educação especial é o monitoramento contínuo do progresso dos estudantes e o ajuste das intervenções quando necessário. Durante testes e exames, esses docentes oferecem acomodações, como tempo adicional e locais alternativos, para garantir que os alunos tenham condições adequadas às suas necessidades e possam demonstrar os seus conhecimentos. De acordo com Bandura (2015), a autoeficácia desses profissionais também se reflete na capacidade de avaliar e ajustar as práticas pedagógicas, assegurando a eficácia das intervenções e o cumprimento dos objetivos educacionais dos estudantes. Professores que percebem as suas habilidades como adequadas para atender as necessidades individuais dos alunos tendem a envolver-se mais profundamente na adaptação das suas práticas.

No entanto, alguns entrevistados expressaram-se "parcialmente confiante" em certas áreas, como ao retornar à função de apoio à aprendizagem após um período de ausência, o que evidencia a importância da prática contínua e da atualização constante para manter níveis elevados de confiança. A diversificação e a renovação constante dos métodos de ensino foram destacadas como essenciais para o fortalecimento da autoeficácia docente.

Confiança para aplicar estratégias inclusivas	
Nível de confiança	Descrição das práticas inclusivas
Parcialmente confiante	Os docentes de educação especial que retornam ao papel de apoio após um longo período sentem-se confiantes em muitos aspectos, mas reconhecem áreas onde se sentem desatualizados por falta de prática recente. Segundo os entrevistados, este sentimento é comum ao lidar com novos desafios ou estratégias que modificaram com o tempo. Para esses profissionais, a colaboração com outros professores, a disponibilidade de recursos adequados e a busca de retornos positivos a curto prazo são fundamentais para restaurar a confiança. Sentem-se mais seguros em instruções específicas, mas ainda estão a retomar a confiança em técnicas mais diversificadas, especialmente quando se trata de atividades mais complexas ou para alunos de alto desempenho.
Muito confiante	Os entrevistados com ampla experiência demonstraram forte confiança em suas habilidades. Ao longo dos anos, aprimoraram suas competências, com destaque para o uso de estratégias diferenciadas para avaliações e atividades, adaptadas às necessidades específicas dos alunos no contexto da CIS. Eles relataram que se sentem preparados para reforçar instruções que envolvem acomodações às necessidades dos estudantes, tanto os com dificuldades quanto aqueles com alto desempenho. Utilizam uma variedade de métodos de avaliação e agrupamentos flexíveis, pois acreditam que oferecer escolhas e diferentes tarefas aumenta o engajamento e a adesão dos alunos. A criação de registros

	detalhados, como os PEI, garante que as atividades estejam alinhadas às necessidades individuais de cada estudante. Esses professores destacaram a importância de conhecer os pontos fortes e áreas de crescimento de seus alunos, o que facilita o desenvolvimento de atividades de enriquecimento e a aplicação de desafios apropriados. A colaboração com outros profissionais, como professores da sala de aula, especialistas e famílias, é fundamental para garantir a consistência das estratégias aplicadas e aumentar a eficácia das intervenções. O investimento contínuo em desenvolvimento profissional também fortalece essas práticas, no seu ponto de vista.
Confiança para avaliar perfil de aprendizagem do aluno	
Nível de confiança	Descrição das práticas inclusivas
Confiante	Os participantes relataram que têm entendimento sobre os padrões de aprendizagem e dos objetivos definidos no PEI, então alinham suas avaliações de acordo. Embora confiem em sua capacidade de identificar o perfil de alunos com dificuldades, reconhecem o desafio de planejar oportunidades adequadas para alunos de alto desempenho. Ainda assim, declararam que continuam a aprimorar suas habilidades nessa área, especialmente no que diz respeito à diferenciação para alunos mais capazes. Os entrevistados mostraram conhecimento das habilidades dos alunos com base na observação contínua e na análise de dados. Segundo eles, são implementados diferentes níveis de tarefas e os alunos recebem opções para escolherem atividades que correspondam ao seu nível de confiança e habilidades, o que melhora o envolvimento e adesão às tarefas, no seu ponto de vista. Relataram também que estão constantemente em busca de novas formas de melhorar a identificação do perfil de aprendizagem e ajustar as intervenções.

Muito confiante	Os docentes de apoio à aprendizagem com experiência significativa em métodos de avaliação mostraram-se muito confiantes em seu trabalho. Eles mencionaram que colaboram com professores da sala de aula para entender os padrões a serem avaliados e adaptar as avaliações para estudantes com necessidades específicas. Demonstraram familiaridade com padrões e disseram que fazem ajustes conforme necessário, a partir de revisões frequentes das estratégias aplicadas. Também destacaram a importância de identificar quando os alunos não precisam mais de um PEI, então os transfere para planos de acomodação que ajusta os suportes de acordo com o progresso. Estes professores mencionaram que além de seu conhecimento técnico, colaboram regularmente com outros profissionais para garantir práticas consistentes e alinhadas. A confiança desses professores parece ser reforçada por anos de experiência e pelo uso de estratégias diversificadas de avaliação.
Confiança em conduzir o trabalho colaborativo com alunos	
Nível de confiança	Descrição das práticas inclusivas
Confiante	Os participantes explicaram que definem as expectativas para o trabalho em grupo de modo que cada estudante tenha tarefas específicas e que eles compreendam suas responsabilidades. A seleção apropriada de parceiros de atividade é fundamental e a confiança em trabalhar com pares ou pequenos grupos decorre do uso de estratégias colaborativas em conjunto com outros professores, especialmente em situações que envolvem alunos com comportamentos desafiadores. Neste caso, apesar de se sentirem confiantes na gestão de pequenos grupos, há desafios ao lidar com alunos que demonstram resistência ou recusa em trabalhar, o que exige estratégias como colocar esses estudantes

	em grupos maiores para que os outros não sejam penalizados pela falta de colaboração.
Muito confiante	Os professores de educação especial mencionaram que suas habilidades de organização, planeamento e antecipação de problemas são baseadas em experiências anteriores e aprimoradas continuamente nas suas práticas. Essas competências permitiram estruturar atividades colaborativas adaptadas às necessidades dos alunos que requerem apoio à aprendizagem. Eles relataram que suas funções para conduzir trabalho em grupo envolvem facilitar discussões, ajudar a resolver conflitos e manter os estudantes focados nas tarefas. Oferecem feedback construtivo tanto sobre o conteúdo quanto sobre o desempenho académico e o trabalho em equipa, com uma abordagem empática e inclusiva.

Tabela 1 – Eficácia para usar instruções inclusivas

6.3 Eficácia no gerenciamento do comportamento

A gestão do comportamento dos alunos foi um dos aspetos em que os professores de educação especial demonstraram maior variação em termos de confiança nas suas capacidades. Alguns participantes afirmaram sentir-se "muito confiante" na sua capacidade de gerir comportamentos, devido à implementação de estratégias consistentes. Entre estas, destacaram-se o estabelecimento de expectativas comportamentais desde o início do ano letivo e a aplicação de reforços positivos, o que contribui significativamente para a manutenção de um ambiente de aprendizagem estruturado, seguro e inclusivo. A antecipação de possíveis desafios comportamentais, a prática contínua de técnicas de gerenciamento de comportamentos e a adaptação das atividades pedagógicas para prevenir conflitos foram mencionadas como abordagens eficazes na criação de um espaço propício ao desenvolvimento dos alunos.

No entanto, alguns entrevistados relataram estar "parcialmente confiante", especialmente em situações que exigiam a gestão de comportamentos desafiadores ou manter a calma em situações de frustração. A experiência prévia e o desenvolvimento profissional nessa área foram identificadas como fatores que aumentam a confiança dos

docentes ao lidar com essas situações. A colaboração com outros profissionais (nomeadamente através do co-ensino), a utilização de ferramentas específicas (como gráficos de comportamento), e a promoção de um ambiente de sala de aula que promova a autorregulação dos alunos foram considerados essenciais para a gestão eficaz e sustentável do comportamento.

Bandura (1997, 2015) argumenta que a autoeficácia é particularmente fundamental em situações de alta pressão, como aquelas que envolvem comportamentos desafiadores, pois influencia diretamente a resiliência e a perseverança dos profissionais. Aqueles que acreditam em sua capacidade de influenciar positivamente o comportamento dos alunos tendem a implementar estratégias de forma mais consistente e adaptativa, resultando em ambientes de aprendizagem mais inclusivos e controlados.

Os dados revelaram que os professores de educação especial demonstram um nível elevado de confiança na sua capacidade de apoiar os alunos na regulação emocional. Este nível de confiança aumenta significativamente quando utilizam estratégias pedagógicas específicas, como a comunicação objetiva das expectativas em sala de aula, o que ajuda os estudantes a compreenderem de forma mais precisa o que é esperado deles. Além disso, o reforço positivo foi citado como uma técnica essencial para promover comportamentos desejáveis, que incentiva os estudantes a repetirem essas atitudes.

Outro aspeto importante mencionado pelos docentes de apoio à aprendizagem é a criação de áreas calmas dentro da sala de aula. Estes espaços proporcionam um ambiente onde os alunos podem acalmar-se e gerir as suas emoções em momentos de maior ansiedade ou sobrecarga sensorial. Também foram referidas ferramentas sensoriais, como objetos manipulativos ou dispositivos que estimulam os sentidos, que se mostraram particularmente úteis para estudantes com diagnósticos específicos que afetam a sua regulação emocional.

A crença nas próprias habilidades é ainda reforçada pela sua capacidade de construir relações de confiança e de apoio com os alunos. Estes relacionamentos positivos são fundamentais para criar um ambiente seguro, no qual os estudantes se sentem compreendidos e respeitados. Além disso, os entrevistados destacaram a importância da colaboração com as famílias e outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, no

desenvolvimento de intervenções mais eficazes, permitindo uma abordagem mais coordenada e abrangente das necessidades emocionais dos alunos.

Confiança para lidar com o comportamento apresentado pelo aluno	
Nível de confiança	Descrição das práticas inclusivas
Parcialmente confiante	Os entrevistados reconheceram a relevância de construir fortes laços com os alunos, o que facilita a antecipação de problemas comportamentais antes que eles evoluam. No seu ponto de vista, estar presente fisicamente próximo aos estudantes que enfrentam dificuldades permite uma intervenção rápida e discreta. Estes professores acreditam que a definição de expectativas claras desde o início ajuda a criar um ambiente estruturado e inclusivo, no qual o reforço positivo, mesmo para pequenas ações, desempenha um papel fundamental. O uso de gráficos de comportamento com metas simples ajuda a responsabilizar o estudante, enquanto o co-ensino permite modelar comportamentos desejados como respeito e escuta ativa. Contudo, identificaram a necessidade de melhorar o controle emocional, como manter a calma diante de frustrações e aplicar consequências consistentes para comportamentos inadequados, transmitindo que as escolhas dos alunos trazem resultados diretos.
Confiante	Para os participantes que escolheram este nível na escala é importante estabelecer diretrizes e expectativas bem definidas para os alunos desde o início. Isso permite que os estudantes compreendam o que se espera deles, o que contribui para uma maior autorregulação do comportamento e do aprendizado. Além disso, esses profissionais enfatizaram a identificação precoce de necessidades não atendidas ou de tarefas que possam ser excessivamente difíceis para o aluno, o que conduz para a utilização de ferramentas específicas de suporte. Segundo eles, há

	uma prática comum de realizar verificações regulares com os alunos que começam a exibir comportamentos disruptivos, pois assim busca-se entender as causas que conduzem a esses comportamentos e possibilita ajustá-los conforme necessário.
Muito confiante	Os docentes de educação especial relataram acreditar que a maioria dos comportamentos pode ser prevenida através de um planejamento de aula adequado e flexível. Ao estar atento aos sinais de que uma tarefa é excessivamente desafiadora ou longa, o professor pode adaptar suas estratégias, evitando conflitos. Além disso, esses profissionais disseram que enxergam a construção de relacionamentos positivos com os estudantes e suas famílias como uma ferramenta eficaz para prevenir comportamentos disruptivos. Eles também mencionaram que incentivam a prática de envolver a maioria dos alunos em atividades antes de lidar com comportamentos individuais, o que apresenta uma diminuição nas chances de confrontos diretos. De acordo com os entrevistados, explicar as expectativas de forma clara e dar aos alunos a oportunidade de fazer a escolha certa, sem pressão imediata, é visto como uma estratégia eficaz para promover um comportamento adequado de forma autônoma.
Confiança para ajudar a regular emoções dos alunos	
Nível de confiança	Descrição das práticas inclusivas
Confiante	Os participantes destacaram a importância de apresentar as regras de convivência de maneira acessível para contribuir que os alunos consultem e compreendam facilmente o que se espera deles. Foi relatado que revisões regulares das expectativas contribuem para que os alunos as sigam e reduz os comportamentos indesejados. Especialmente em momentos de desregulação emocional, utilizam uma voz calma e firme para redirecionar o comportamento. A presença de opções e

	estratégias, como mover o aluno para outro espaço escolar, pode ajudar a regular as emoções, enquanto garantir a responsabilidade pelos atos fortalece o senso de controle emocional e autogestão entre os alunos.
Muito confiante	Os professores muito confiantes em suas práticas de regulação emocional afirmaram que a prevenção é essencial. Eles relataram que sugerem e criam ambientes com áreas calmas equipadas com ferramentas sensoriais, livros e outras estratégias que ajudem os alunos a se acalmarem. Eles utilizam essas áreas como uma forma de evitar confrontos e promover a autorregulação. Além disso, acreditam que o sucesso no controle emocional dos alunos se dá pela combinação de expectativas bem definidas, consistência nas ações e reforço positivo. Foi mencionado a participação em treinamentos profissionais e colaboração com equipas multidisciplinares para garantir que as ações adotadas sejam uniformes e coerentes com os diagnósticos e necessidades individuais dos alunos. Outro grupo de professores que se sente neste nível de confiança acredita que estabelecer relações positivas com os alunos, além de clareza nas expectativas e consistência na comunicação, são as bases para a regulação emocional eficaz. Eles disseram que realizam reflexões com os alunos sobre as situações que levaram à desregulação emocional e buscam estratégias preventivas para o futuro. Também utilizam lembretes verbais e não verbais para manter os alunos no comportamento desejável e, em situações de desregulação grave, recorrem a estratégias de contenção segura e espaço para que os alunos possam se acalmar. Após isso, esses profissionais discutem com outros professores estratégias de prevenção para evitar situações semelhantes no futuro. Para eles, a colaboração com as famílias e outros profissionais é essencial.

	para garantir consistência nas abordagens de regulação emocional, promovendo um ambiente escolar forte e inclusivo.
--	---

Tabela 2 – Eficácia no gerenciamento do comportamento

6.4 Eficácia na colaboração

A colaboração entre os professores de educação especial e os professores da sala de aula foi identificada como um componente essencial para o sucesso dos alunos com PEI. Os entrevistados relataram altos níveis de confiança na condução de trabalhos colaborativos, destacando a importância de habilidades organizacionais e de comunicação para a eficácia desse processo. A experiência prévia em ambientes educacionais variados contribui significativamente para essa confiança, bem como a aplicação de metodologias específicas, como a aprendizagem cooperativa, para maximizar o potencial de cada aluno. Estes resultados confirmam a ideia de Bandura (1997, 2015) de que a autoeficácia é fortalecida pelo histórico de sucessos anteriores e pela competência percebida no gerenciamento de grupos.

A colaboração com outros profissionais e o uso de dados para tomar decisões sobre as necessidades dos alunos são práticas que, segundo os participantes, aumentam a crença em suas habilidades. Nesses contextos, a autoeficácia dos professores se manifesta em sua confiança para liderar discussões que impactam diretamente as estratégias educacionais e as intervenções que serão implementadas para apoiar os estudantes.

Os professores de educação especial se reúnem com docentes da sala de aula, conselheiros e administradores para planejar instruções e adaptar aulas para alunos com PEI. Estes encontros facilitam a troca de informações sobre os estudantes que enfrentam dificuldades sociais ou acadêmicas e permite a discussão de estratégias pedagógicas adequadas. Segundo Minavvarovna (2023), esse processo colaborativo permite que os profissionais compartilhem suas experiências, experimentem diferentes estratégias e ajustem suas abordagens com base na avaliação mútua. Os docentes de educação especial desempenham um papel central na orientação e no suporte aos colegas, o que exige uma forte crença em sua capacidade de influenciar positivamente o planejamento instrucional.

Os entrevistados relataram que a colaboração é essencial para adaptar e ajustar acomodações e intervenções, com base nas necessidades específicas dos alunos. Um ponto destacado durante o grupo focal foi a importância de envolver os professores da sala de aula na identificação de problemas e na implementação de soluções, o que não só promove uma abordagem inclusiva, mas também fortalece a confiança coletiva na capacidade de atender às necessidades dos estudantes. A confiança para colaborar parece estar enraizada na percepção de que o trabalho em equipa gera melhores resultados, especialmente quando há um entendimento definido das responsabilidades de cada membro.

A eficácia coletiva é fortalecida pelo compartilhamento de responsabilidades e pela sensação de apoio mútuo. Por exemplo, ao discutir sobre alunos que enfrentam dificuldades, os professores são encorajados a trazer dados para obter uma avaliação mais precisa, permitindo uma intervenção mais eficaz. Isso está alinhado com a noção de Bandura (2015) de que a eficácia coletiva é amplificada quando os membros de um grupo compartilham conhecimentos e habilidades, acreditando que, juntos, podem superar as dificuldades enfrentadas.

De acordo com o mesmo autor, a eficácia coletiva emerge do esforço conjunto e da crença compartilhada de que o grupo é capaz de atingir seus objetivos. Os participantes do grupo focal expressaram confiança na eficácia dessas reuniões colaborativas, especialmente na troca de informações sobre diagnósticos e intervenções. Essa confiança é fortalecida pela percepção de que as estratégias são continuamente ajustadas e refinadas com base nas discussões, o que é essencial para o sucesso das práticas inclusivas.

A colaboração com outros profissionais, como professores da sala de aula, especialistas, famílias e outras partes interessadas, é outro aspeto importante do trabalho dos docentes de educação especial. Nestas relações eles coordenam os serviços de suporte, partilham atualizações sobre o progresso dos alunos e garantem a continuidade do cuidado. A eficácia percebida pelos entrevistados para manter uma comunicação acessível e coordenar esforços multidisciplinares é considerada fundamental para o sucesso do aluno.

O trabalho com profissionais externos foi apresentado como um desafio significativo para a equipa de apoio à aprendizagem. Uma das principais dificuldades surge quando esses profissionais precisam realizar intervenções no ambiente escolar, uma vez que não há espaço físico suficiente para acomodar todos de forma adequada. Embora existam formulários online para comunicar as atualizações das necessidades individuais de cada aluno, a implementação de algumas intervenções ao longo do ano letivo enfrenta obstáculos práticos. A escassez de espaço adequado para atividades especializadas torna difícil a execução eficiente das intervenções por estes profissionais contratados pelas famílias, o que pode comprometer a continuidade e a eficácia do apoio colaborativo oferecido ao aluno. Esta limitação espacial gera uma pressão adicional sobre a equipa escolar, que se esforça para garantir que as necessidades dos estudantes sejam devidamente atendidas, apesar das condições adversas.

Além disso, a comunicação regular com famílias e estudantes sobre o progresso, as acomodações e as necessidades de avaliação dos alunos é uma área onde a autoeficácia dos professores é considerada essencial. Eles indicaram que precisam se sentir competentes para comunicar de forma eficaz e garantir que todas as partes envolvidas compreendam e apoiem as necessidades dos alunos.

No caso da interação com as famílias, os participantes mencionaram desafios, como as diferentes expectativas em relação ao desempenho dos estudantes, que podem gerar tensões. A análise dos dados sugeriu que os docentes têm uma percepção variada sobre sua eficácia nessa área, dependendo do nível de envolvimento e das expectativas das famílias. Enquanto algumas famílias são vistas como colaboradoras ativas, outras necessitam de maior orientação e apoio para compreender e participar das práticas inclusivas.

Os docentes de educação especial expressaram que, quando as expectativas familiares estão desalinhadas com a realidade das capacidades dos alunos, isso pode gerar ansiedade tanto para os estudantes quanto para os educadores. Portanto, a eficácia coletiva nesta área é vista como dependente de uma comunicação objetiva e constante com as famílias, bem como da criação de uma parceria que permita alinhar as expectativas e estratégias educacionais. A comunicação regular, através de plataformas digitais e reuniões presenciais, foi citada como um mecanismo eficaz para manter as famílias

informadas e engajadas no processo educacional. Quando há uma comunicação eficaz e alinhamento de expectativas, os professores se sentem mais confiantes em aplicar estratégias inclusivas que são reforçadas tanto na escola quanto em casa. Isso destaca a importância de um trabalho colaborativo que não se limita ao ambiente escolar, mas se estende ao contexto familiar.

A análise dos dados revelou que a confiança dos docentes de apoio à aprendizagem em orientar sobre leis e políticas de inclusão varia de acordo com o conhecimento prévio e a familiaridade com a legislação vigente. A escola internacional, localizada nas Ilhas Cayman, enfrenta o desafio adicional de integrar profissionais e famílias de diferentes nacionalidades, o que exige uma adaptação contínua às leis locais de inclusão, que, apesar de recentes, são essenciais para o cumprimento das normas educacionais. Os professores apresentaram um entendimento adequado das leis de inclusão, mas reconhecem que a orientação sobre essas leis pode ser complexa, especialmente para aqueles mais familiarizados com as legislações de outros países.

Baseado na teoria de Bandura, no caso da orientação sobre leis e políticas, a eficácia coletiva é, por vezes, limitada pela diversidade de contextos legais dos envolvidos. No entanto, os entrevistados demonstraram confiança em sua capacidade de apoiar as famílias e novos profissionais na compreensão das leis locais, mesmo que essa orientação não tenha a pretensão de formar especialistas no tema, mas assegurar que todos adquiram um conhecimento mínimo necessário para atuar de forma eficaz, dentro do quadro legal que rege os direitos e deveres no contexto educacional.

Essa abordagem reflete uma percepção de eficácia coletiva suficiente para atender as necessidades imediatas, particularmente através de uma dinâmica de apoio mútuo e da disposição para partilhar conhecimentos. Assim, garante-se que todos compreendam e apliquem corretamente as políticas de inclusão, reconhecendo as limitações e possibilidades impostas pelas diferenças culturais e legais que estão presentes no ambiente escolar internacional.

Eficácia coletiva nas intervenções e colaborações	
Nível de confiança	Descrição das práticas inclusivas
Confiante	Desafios significativos, como a identificação precoce de dificuldades em alunos sem diagnósticos formais, impactam a confiança dos profissionais na implementação de práticas inclusivas. Nesses casos, a equipa de educação especial explicou que procura intensificar a colaboração com as famílias e especialistas externos para ajustar intervenções personalizadas e oferecer apoio adequado ao desenvolvimento do aluno desde os primeiros anos de escolaridade. No entanto, um dos obstáculos apontados é a limitação de espaços disponíveis na escola para que esses especialistas realizem suas intervenções no campus. No ponto de vista dos participantes, esta questão exige soluções que vão além do controle deles, tornando necessária a ação coordenada da administração escolar para garantir os recursos e infraestrutura necessários ao suporte especializado. Segundo os docentes de apoio à aprendizagem, o sucesso em envolver as famílias nas práticas inclusivas varia conforme o grau de engajamento e colaboração que elas oferecem. Alguns entrevistados descreveram que certas famílias são muito comprometidas e colaboram ativamente para alinhar expectativas e práticas entre o ambiente familiar e a escola, o que favorece o desenvolvimento do aluno. No entanto, também existem casos em que esse envolvimento se torna mais desafiador, especialmente quando há uma divergência entre as expectativas da família e as reais capacidades dos estudantes. De acordo com os entrevistados, essa desconexão pode dificultar o progresso educacional e gerar tensão tanto para os alunos quanto para a equipa pedagógica. Para os participantes, a orientação sobre leis e políticas inclusivas nas Ilhas Cayman é uma prática necessária, especialmente em uma escola internacional com profissionais e famílias de diversos

	contextos. A equipa de educação especial desempenha um papel importante em orientar sobre os direitos e deveres no cenário local, o que ajuda a alinhar as expectativas e colaborações. No entanto, esse processo foi apresentado como desafiador, pois envolve a adaptação de práticas e políticas que podem ser diferentes das experiências anteriores de muitos envolvidos.
Muito confiante	Segundo os professores de educação especial, as reuniões da EAE são fundamentais para a articulação de estratégias pedagógicas e de intervenções necessárias para alunos que apresentam dificuldades sociais e académicas. Nessas reuniões, docentes de apoio à aprendizagem, conselheiros, professores da sala de aula e administradores colaboram para ajustar as acomodações e garantir que todos os profissionais envolvidos compartilhem um entendimento comum sobre o progresso dos alunos e as estratégias adotadas. A eficácia dessas reuniões é elevada, com uma forte coordenação e compartilhamento de informações entre todos. Foi relatado que o ajuste de estratégias pedagógicas em colaboração com os professores da sala de aula também é um processo contínuo. Os dados sobre o desempenho dos alunos permitem que os professores e a equipa de apoio testem e modifiquem abordagens em sala de aula. De acordo com os entrevistados, esse processo envolve uma análise minuciosa sobre o que funciona e o que precisa ser aprimorado, promovendo a troca de ideias e experiências que aumenta a confiança da equipa na eficácia de suas práticas inclusivas. O grupo expressou-se muito confiante na implementação de acomodações específicas, baseadas em diagnósticos e necessidades dos estudantes. Reforçaram em suas falas que a colaboração com outros profissionais, inclusive os externos,

	garante que essas adaptações sejam bem implementadas e ajustadas, conforme os alunos desenvolvem novas habilidades. Os professores de educação especial relataram que se sentem muito confiantes para planejar práticas inclusivas para o ano letivo, com detalhamento e revisão de diagnósticos para adaptação de intervenções. Em diversos momentos do grupo focal foi destacado como a colaboração entre equipa escolar e especialistas externos, para criar os PEI e ajustar as estratégias ao longo do tempo, é fundamental para a continuidade das práticas inclusivas na escola. Os entrevistados mencionaram que o monitoramento e ajuste contínuo dos PEI são ações regulares na rotina da equipa de educação especial. A troca de informações por meio de plataformas digitais funciona de forma excelente, facilita a colaboração, permitindo que todos os envolvidos estejam atualizados e possam intervir de maneira eficaz.
--	--

Tabela 3 – Eficácia na colaboração

Portanto, os dados analisados evidenciaram a relação direta entre as percepções de eficácia pessoal e coletiva dos professores de educação especial e as suas práticas pedagógicas e colaborativas. A aplicação da teoria de Bandura permitiu explorar como a confiança nas próprias capacidades influencia o desempenho docente e como isso reflete na qualidade do apoio aos alunos com necessidades específicas. Esses resultados abrem espaço para uma análise interpretativa sobre o impacto da autoeficácia na criação de ambientes inclusivos e nas estratégias pedagógicas adotadas.

DISCUSSÃO DOS DADOS

7 Discussão dos dados

Neste capítulo, será discutida a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas (Apêndice B) e do grupo focal (Apêndice C) com professores de educação especial na CIS, baseada na questão de investigação que pretendeu compreender como esses docentes avaliam as suas competências e o impacto das suas ações diante dos novos desafios pedagógicos de inclusão no contexto da escola regular. A discussão será conduzida em conformidade à teoria da eficácia pessoal e coletiva de Albert Bandura, em combinação com as diretrizes do Código de Prática das Ilhas Cayman e suas fases de intervenção, assim como conceitos de ensino e aprendizagem colaborativa.

A avaliação das práticas inclusivas, centralizada na eficácia pessoal e coletiva, revelou uma interação entre o nível de confiança dos docentes de apoio à aprendizagem nas suas capacidades individuais e a colaboração com outros profissionais no atendimento às necessidades educativas dos alunos. A discussão dos dados obtidos demonstrou padrões importantes em relação à autoeficácia e eficácia coletiva dos docentes no contexto inclusivo. Esta análise expressou como os professores de educação especial percebem suas capacidades para agir de forma eficaz, e também como essa percepção está vinculada ao autoconceito, colaboração e contexto institucional.

Ao discutir as suas práticas, os docentes de apoio à aprendizagem ressaltaram que o autoconceito positivo é essencial para a adaptação das metodologias de ensino, particularmente no que diz respeito à diferenciação da instrução. A confiança dos docentes em adaptar as suas estratégias, como o uso de diferentes formas de avaliação e a diversificação das tarefas, mostrou-se alta entre os mais experientes, que relataram sentir-se "muito confiante" em identificar e responder às necessidades dos alunos. Este autoconceito positivo é uma consequência direta dessa experiência e da própria capacidade de perceber que, apesar das dificuldades dos alunos poderem ser significativas, o esforço contínuo de adaptação garante um aperfeiçoamento académico satisfatório (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Os relatos dos participantes indicaram que o desenvolvimento e a implementação do PEI são práticas essenciais na adaptação das atividades pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes. A confiança dos professores na sua capacidade de planeamento e execução dessas estratégias decorre de um conhecimento detalhado das

expetativas de aprendizagem e da sua habilidade em ajustar as práticas educativas. Isso reflete na teoria de Bandura (1997, 2015), na qual a autoeficácia é construída através de sucessos prévios e experiências repetidas, e é reforçada pelo domínio de competências adquiridas ao longo do tempo. A percepção da eficácia pessoal traduz-se na habilidade de adaptar a instrução e as avaliações, de colaborar com outros profissionais e de comunicar eficazmente com as famílias.

Portanto, as experiências de domínio pessoal são representadas pelos entrevistados na medida que os seus relatos detalharam como os anos de experiência e maior familiaridade com determinado nível de ensino torna-os mais seguros na aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas. De acordo com Skaalvik e Skaalvik (2019), esta experiência acumulada permite que eles ajustem as sugestões de maneira mais eficiente para as intervenções que atendam as necessidades dos alunos.

Contudo, a autoeficácia dos docentes de educação especial varia em função das suas experiências mais recentes ou da exposição a novos desafios pedagógicos. Docentes que retornaram ao trabalho após períodos de ausência ou que enfrentaram novas realidades de inclusão, demonstraram menor confiança em algumas áreas. Os profissionais de apoio à aprendizagem que expressaram sentir-se "parcialmente confiante" após um período distante das funções ou diante de novos desafios educacionais refletiram um autoconceito em transformação, que pode ser fortalecido através de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo e de maior suporte colaborativo. A eficácia coletiva, observada na perspetiva dos estados físicos e emocionais, também depende de um autoconceito positivo, uma vez que a colaboração entre profissionais é mais eficaz quando todos os membros da equipa sentem que podem contribuir de forma significativa para o processo inclusivo no contexto (Bandura, 2015).

Outro aspeto significativo que surgiu das entrevistas e grupo focal foi o desafio que os docentes de educação especial enfrentam na diferenciação pedagógica, especialmente no atendimento a alunos de alto desempenho ou com necessidades mais complexas. Embora os docentes demonstraram uma elevada confiança na avaliação e ajuste das suas práticas para a maioria dos estudantes, a adaptação para estudantes com perfis mais desafiadores continua a ser uma área em que a confiança varia.

Estas situações revelam a necessidade de prática contínua e de formação constante, o que é de acordo com a teoria de Bandura (1997, 2015), segundo a qual a autoeficácia é fortalecida com a atualização de conhecimentos e com a prática regular. Estes professores, embora demonstrassem algum grau de insegurança, reconheceram que a eficácia pessoal pode ser desenvolvida ao longo do tempo, à medida que enfrentassem novas situações e se envolvessem em processos de aprendizagem e adaptação contínuos. Essa informação indicou que, apesar da experiência prévia, a prática contínua e a atualização formativa são fatores fundamentais para a manutenção de altos níveis de confiança e eficácia (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

A persuasão social, conceito também introduzido por Bandura (1997, 2015), tem o potencial de reforçar a crença dos professores em suas próprias capacidades. Os relatos indicaram que o feedback positivo de colegas, gestores e famílias desempenha um papel significativo nesse processo. Portanto, no desenvolvimento do autoconceito positivo, o apoio e a valorização oferecidos aos docentes ajudam a manter uma percepção elevada de sua eficácia e a buscar meios de aprimorar suas habilidades, mesmo diante de situações desafiadoras (Oliveira et al., 2019; Woodcock et al., 2022).

Variantes semelhantes são apresentadas nos dados recolhidos sobre a confiança dos professores de apoio à aprendizagem na gestão de comportamentos, onde é possível identificar uma correlação com a eficácia pessoal. Aqueles que se sentem "muito confiante" utilizam estratégias estabelecidas de forma consistente, como a antecipação de desafios e a aplicação de reforços positivos, o que permite criar um ambiente de aprendizagem seguro e estruturado. Este comportamento demonstrou a sua capacidade de gerenciamento e controlo, elementos importantes da autoeficácia, especialmente quando se trata de experiências de domínio pessoal. Neste caso, a capacidade dos professores de antecipar e diminuir conflitos comportamentais dos estudantes contribui significativamente para um ambiente inclusivo e ainda sugere que a eficácia pessoal tem sido positivamente reforçada (Dias, 2017).

Neste contexto, a criação de áreas calmas e o uso de ferramentas sensoriais surgem como práticas específicas que os docentes de educação especial consideram fundamentais para atender às exigências dos alunos com dificuldades emocionais e sensoriais. Conforme Woodcock et al. (2022), esta estratégia de adaptação reflete a confiança crescente dos

professores nas suas capacidades, reforçada pela crença de que podem proporcionar ambientes nos quais os estudantes podem desenvolver competências de autorregulação e participação ativa na sala de aula. Ao mesmo tempo, tais práticas demonstram a flexibilidade e a resiliência dos professores em ajustar suas sugestões metodológicas para criar oportunidades equitativas para os alunos.

A implementação de estratégias consistentes, como o reforço positivo e o estabelecimento de expectativas comportamentais desde o início do ano letivo, resultam em ambientes de aprendizagem mais estruturados e inclusivos. Através dessas práticas, os professores experimentam sucessos contínuos, o que fortalece a autoeficácia. A consistência dessas experiências de sucesso permite que os docentes percebam sua capacidade de dominar os desafios relacionados à inclusão (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Por outro lado, os docentes de educação especial que se sentem "parcialmente confiante" refletiram um grupo onde o autoconceito ainda parece em desenvolvimento, especialmente quando confrontados com situações de maior complexidade, como a gestão de comportamentos desafiadores ou a manutenção da calma em momentos de frustração. Nesses casos, a eficácia coletiva torna-se fundamental, pois os dados indicaram que esses docentes tendem a recorrer mais frequentemente ao apoio de outros profissionais, seja por meio de co-ensino, seja pela sugestão de ferramentas pedagógicas específicas, como os gráficos de comportamento e as áreas calmas na sala de aula.

Ao observar colegas bem-sucedidos na implementação de técnicas de gestão comportamental e apoio à regulação emocional, esses professores experimentaram um aumento na sua própria percepção de eficácia. Segundo Bandura (1997, 2015), através da modelagem social a confiança dos docentes é fortalecida quando percebem que podem alcançar resultados semelhantes aos de seus pares, o que é amplificado pela estrutura de suporte colaborativo da escola. A colaboração com outros especialistas, inclusive os externos, surgiu como uma resposta necessária às limitações sentidas na autoeficácia. Além disso, para os entrevistados, promove uma sensação de competência partilhada e permite que os professores de educação especial continuem a adaptar-se e a manter um ambiente inclusivo, mesmo quando enfrentam desafios pedagógicos mais significativos.

A eficácia pessoal e coletiva dos entrevistados apresentou-se fortemente influenciada pela confiança na sua capacidade de gerir e liderar estratégias inclusivas em contextos de ensino colaborativo. Conforme Minavvarovna (2023), este tipo de ensino exige uma comunicação precisa e frequente entre os envolvidos no processo educativo, com o objetivo de ajustar e adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos com diferentes perfis de aprendizagem. A colaboração entre os docentes de educação especial e os professores da sala de aula é vista como um elemento importante para garantir que os alunos sejam efetivamente atendidos dentro desse ambiente, mesmo sem um diagnóstico formal e sem depender exclusivamente de intervenções externas.

Os professores de educação especial na CIS relataram, nas entrevistas e nos grupos focais, que sua confiança em conduzir práticas inclusivas também é muito influenciada por suas experiências anteriores de sucesso em situações pedagógicas desafiadoras. De acordo com Zerbato e Mendes (2021), através da implementação de estratégias colaborativas bem-sucedidas, como a adaptação de aulas e a aplicação de metodologias como a aprendizagem cooperativa, os docentes consolidam sua percepção de competência. Ao verem os progressos dos alunos, esses professores reforçam suas crenças na própria capacidade de influenciar positivamente os resultados educacionais e, conseqüentemente, validam a eficácia pessoal. Para Bandura (2015), essas experiências de domínio pessoal são fundamentais para a construção da confiança na atuação do profissional.

A escala de confiança refletiu como os entrevistados movem-se entre a eficácia pessoal e coletiva, ajustando as suas práticas conforme a complexidade das situações. Com base no documento publicado por Ministry of Education (2021), pode-se pensar como este movimento está relacionado com os princípios do CP, que na Fase 1 (Ação Docente) o professor da sala de aula é fundamental para identificar as primeiras necessidades dos alunos e aplicar acomodações diferenciadas em áreas específicas com as colaborações de um membro da EAE, independente de um diagnóstico formal. Segundo Minavvarovna (2023), a abordagem conjunta incentiva a autonomia dos alunos e permite que o ensino colaborativo se estenda ao envolvimento dos próprios estudantes na sua aprendizagem, além de promover um ambiente inclusivo onde todos podem prosperar.

De acordo com o MPEAE, na Fase 2 (Ação Escolar) são promovidas intervenções colaborativas ampliadas para melhorar o acesso dos alunos ao processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências de autogestão, onde o apoio especializado partilha responsabilidades com os professores da sala de aula. Esses profissionais trabalham em conjunto para identificar as melhores formas de apoio, utilizando as acomodações mais adequadas para os alunos com diferentes perfis de aprendizagem, que não necessariamente precisam apresentar um diagnóstico formal. Garrote et al. (2020) explica que, além de fortalecer a eficácia coletiva, este ambiente de trabalho também contribui para a melhoria da autoeficácia dos profissionais envolvidos, uma vez que as práticas partilhadas e as intervenções conjuntas promovem uma maior confiança no sucesso das ações educativas.

Segundo Ministry of Education (2021), na Fase 3 (Ação Escolar Plus) a colaboração envolve múltiplos profissionais para atender as necessidades mais complexas dos estudantes. No entanto, é importante destacar que a legislação das Ilhas Cayman não obriga as escolas regulares como a CIS a atenderem alunos com nível de apoio tão elevado. De acordo com o MPEAE, quando ocorre o atendimento de perfis nesta fase, a instituição mantém uma comunicação com a família para discutir as necessidades de suporte à aprendizagem do estudante e os custos adicionais que podem surgir para atender a essas exigências. A escola colabora no processo de identificação das necessidades, oferece orientações e sugere possíveis soluções para o apoio adequado ao estudante. No entanto, a contratação de um profissional externo especializado para integrar os serviços de apoio ao aluno no campus é de responsabilidade da família, que também tem a opção de matricular os estudantes em escolas especializadas, onde é oferecido um suporte mais intensivo e dedicado às necessidades educativas mais severas.

Esse contexto revelou um desafio importante para a eficácia coletiva dos docentes de educação especial da CIS, já que a presença de profissionais externos nem sempre garante uma integração fluida entre o suporte oferecido e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipa de apoio especializada da escola. As entrevistas indicaram que a escassez de espaços físicos adequados para as intervenções de especialistas externos é um obstáculo significativo. Baseado em Skaalvik e Skaalvik (2019), esta limitação pode comprometer a eficácia das intervenções colaborativas, uma vez que a continuidade e a coerência do

apoio oferecido ao aluno dependem de uma articulação bem-sucedida entre os envolvidos no desenvolvimento do estudante. Portanto, este tipo de suporte exige uma eficácia coletiva bem estruturada, pois os entrevistados relataram que quanto mais complexos os contextos se apresentam, mais percebem a crescente necessidade de colaboração para assegurar que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de maneira eficaz.

Ainda assim, os professores de educação especial demonstraram resiliência ao tentar adaptar-se a essas condições, reforçando a importância de uma abordagem flexível e colaborativa para lidar com as restrições estruturais. Os dados mostraram que os docentes recorrem a estratégias como co-ensino, grupos de apoio reduzidos e suporte 1:1 para atender as necessidades dos alunos que requerem assistência mais intensiva. Isso indicou que a eficácia coletiva continua a sustentar as intervenções com os professores que percebem a importância da colaboração para garantir a inclusão de alunos com necessidades significativas.

A escala também revelou que a confiança dos docentes aumenta significativamente à medida que as intervenções pedagógicas são bem-sucedidas, especialmente quando aplicadas a estudantes com dificuldades mais complexas. No entanto, muitos relataram que esse sentimento de competência estava diretamente ligado à disponibilidade de recursos e à colaboração com outros profissionais da escola, o que enfatiza a importância da eficácia coletiva. De acordo com Bandura (1997, 2015), a modelagem social oferece oportunidades para a observação de práticas eficazes entre pares, então os docentes são incentivados a acreditar que também podem obter efeitos parecidos e colaborar entre si. Esses dados mostraram que, mesmo quando a autoeficácia é inicialmente baixa, a experiência positiva com estratégias consistentes e a existência de uma rede de apoio eleva o autoconceito dos professores de educação especial para influenciar positivamente o progresso dos estudantes.

Um dos pontos mais destacados nas entrevistas e grupo focal foi o sentimento de segurança e confiança dos docentes de apoio à aprendizagem ao trabalharem em grupo para adaptar as aulas e implementar acomodações, especialmente nas fases iniciais do CP (Fase 1 e Fase 2). Este processo de colaboração foi descrito como essencial para assegurar que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de forma adequada e precoce.

Segundo Minavvarovna (2023), o modelo de ensino colaborativo baseia-se na partilha de responsabilidades e conhecimentos entre os profissionais, proporcionando um ambiente de aprendizagem onde os alunos recebem um apoio mais ajustado às suas necessidades.

No contexto da CIS, os professores de educação especial expressaram-se “muito confiante” na condução de práticas colaborativas. Eles declararam que a experiência em diferentes ambientes educativos e a utilização de metodologias como o ensino e aprendizagem cooperativa contribuem para essa confiança. Portanto, no cenário da eficácia coletiva, a colaboração entre os professores da sala de aula e os docentes de educação especial é uma prática que vai além da coordenação de atividades pedagógicas. Ela envolve uma partilha ativa de responsabilidades e um entendimento comum de que o trabalho em equipa gera resultados mais eficazes. Para Skaalvik e Skaalvik (2019), este conceito de colaboração está estabelecido na ideia de que a eficácia coletiva é ampliada quando os membros do grupo acreditam na sua capacidade conjunta de superar os desafios. Ao trabalhar em equipa, os docentes não apenas distribuem tarefas, mas também constroem um ambiente de confiança mútua, onde o conhecimento de cada um é valorizado e utilizado para o benefício do grupo.

Segundo o MPEAE, o ensino colaborativo na CIS é promovido através de reuniões entre professores da sala de aula, docentes de apoio à aprendizagem, conselheiros e outros membros da equipa multidisciplinar. Essas reuniões foram indicadas pelos entrevistados como práticas comuns e eficazes, onde os profissionais podem manter comunicação frequente, partilhar as suas experiências e conhecimentos, ajustar as estratégias para intervir com base nas avaliações e nas observações dos colegas, além de manter o apoio mútuo no desenvolvimento de ações. Conforme Woodcock et al. (2022), o conceito de ensino e aprendizagem colaborativa correlacionado com o de eficácia pessoal e coletiva é essencial, uma vez que o processo envolve uma troca contínua de informações e o uso de dados para a tomada de decisões, reforçando a crença dos professores na sua capacidade de influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos.

A monitorização contínua do progresso dos estudantes e o ajuste das intervenções apareceram como práticas importantes para exercer a eficácia tanto pessoal quanto coletiva dos docentes. Conforme indicado pelos participantes nas entrevistas, a capacidade de adaptar constantemente as práticas pedagógicas, com base no progresso

dos alunos, reflete uma abordagem eficaz à inclusão. De acordo com o documento publicado por Ministry of Education (2021), esta prática é especialmente relevante nas Fases 1 e 2 do CP. O uso de plataformas digitais para o acompanhamento das necessidades dos alunos foi mencionado como uma área promissora para melhorar o monitoramento do progresso e ajustar as intervenções conforme necessário.

Outro aspeto importante a considerar no contexto da CIS é a colaboração com as famílias, que surgiu como um dos principais fatores de sucesso nas práticas inclusivas. Os docentes de educação especial relataram que quando há uma comunicação eficaz e alinhamento de expectativas entre a escola e as famílias, as intervenções pedagógicas são mais bem-sucedidas. No entanto, também mencionaram desafios significativos, particularmente quando as expectativas das famílias estão desalinhadas com a realidade das capacidades dos alunos. Esta situação pode gerar ansiedade nos estudantes e nos próprios profissionais, destacando a importância de uma comunicação contínua e transparente. A eficácia coletiva neste contexto depende de uma parceria sólida com as famílias, onde seja permitido que os professores de apoio à aprendizagem se sintam mais confiantes em aplicar estratégias inclusivas que sejam reforçadas tanto no ambiente escolar como no contexto familiar.

Os participantes relataram que o feedback entre a equipa educativa e as famílias contribuem para a sua perceção de eficácia, pois permite ajustar rapidamente as intervenções para garantir que os alunos tenham as melhores condições para progredir academicamente. Segundo Skaalvik e Skaalvik (2019), a abordagem colaborativa alinha-se com a noção de eficácia coletiva de Bandura, uma vez que o sucesso das intervenções depende não apenas da habilidade individual de um professor, mas da coordenação e comunicação entre todos os envolvidos no processo educativo. De acordo com Bandura (1997, 2015), neste contexto, a persuasão social desempenha um papel importante na comunicação entre os docentes e as famílias. Quando os professores conseguem alinhar as expectativas das famílias com as capacidades reais dos alunos e recebem reconhecimento pela eficácia das suas intervenções, a confiança nas suas habilidades de mediação entre escola e família é reforçada.

No entanto, a análise dos dados revelou que a eficácia pessoal e coletiva dos professores de educação especial na CIS é estruturada não apenas pelas suas experiências e

competências pedagógicas, mas também pelos contextos legais e culturais em que funcionam. A diversidade de nacionalidades dos profissionais e das famílias na CIS exige uma adaptação constante às leis de inclusão das Ilhas Cayman, que diferem das legislações de outros países. Embora os entrevistados demonstrassem confiança na sua capacidade de orientar as famílias sobre essas leis, a complexidade do contexto legal pode limitar a eficácia coletiva.

Neste contexto, os professores de educação especial relataram uma forte confiança nas suas capacidades para colaborar de forma eficaz com outros profissionais e as famílias para ajustar ações que integrem os indivíduos de diferentes nacionalidades e cenários culturais. Com base nas afirmações de Skaalvik e Skaalvik (2019), a eficácia coletiva, portanto, se revela na capacidade dos professores de educação especial em apoiar colegas na implementação de estratégias inclusivas e na orientação sobre as políticas educacionais e leis de inclusão, mesmo diante de um ambiente multicultural e de outros desafios.

7.1 Propostas para as práticas futuras e reforços necessários

A análise dos dados demonstrou que o fortalecimento tanto da eficácia pessoal quanto da coletiva dos docentes de educação especial na CIS é fundamental para enfrentar os novos desafios pedagógicos relacionados à inclusão na escola regular. Os professores de apoio à aprendizagem enfrentam desafios crescentes no contexto da escola regular e necessitam de suporte adicional para adaptar suas práticas às diversas necessidades dos alunos. Os dados indicaram que a formação contínua, focada no desenvolvimento de competências para atender perfis variados de alunos, incluindo aqueles com altas capacidades, e a criação de novos espaços colaborativos que promovam a troca de experiências e a partilha de responsabilidades são essenciais para esse processo.

De acordo com Bandura (1997, 2015), a eficácia pessoal e coletiva é consolidada através de experiências prévias de sucesso, domínio de estratégias diferenciadas, suporte social e emocional, bem como um ambiente colaborativo. Isso é especialmente importante para os professores de educação especial, que precisam sentir-se preparados para enfrentar os desafios da inclusão, ao mesmo tempo em que mantêm um estado emocional positivo. Conforme o MPEAE, na Fase 1 do CP, os docentes de apoio à aprendizagem da CIS são capazes de fortalecer sua autoeficácia ao sugerirem ajustes nas intervenções pedagógicas

de forma autónoma, baseadas nas necessidades individuais dos alunos. A experiência de domínio pessoal contribui significativamente para a confiança e eficácia ao promover a inclusão (Bandura, 1997, 2015).

Contudo, à medida que avançam para a Fase 2, onde a colaboração entre profissionais se torna mais necessária, as práticas inclusivas bem-sucedidas dependem também de experiências e persuasão social. A colaboração e a troca de feedback entre docentes surgiram como fatores centrais para o fortalecimento da eficácia coletiva. Já na Fase 3, onde os desafios inclusivos são mais complexos, os docentes relataram sobre o impacto emocional causado pela necessidade de encontrar soluções criativas e inovadoras, além da necessidade de maior suporte institucional. Isso reforça a necessidade de criar mais estruturas de apoio na instituição que proporcione segurança emocional, onde os professores possam continuar a desenvolver suas práticas inclusivas com confiança (Bandura, 1997, 2015; Sharma et al., 2021).

A partir dessa análise, ficou evidente que o autoconceito dos professores de educação especial, no que diz respeito à sua capacidade de apoiar a aprendizagem inclusiva, está fortemente ligado às políticas institucionais, aos recursos disponíveis e à experiência acumulada no contexto escolar (Bandura, 2015). Enquanto os profissionais com maior confiança nas suas capacidades pessoais são mais eficazes na implementação de estratégias específicas, a eficácia coletiva desempenha um papel essencial em contextos de maior complexidade, onde a colaboração e a partilha de responsabilidades são necessárias. Portanto, eficácia pessoal e coletiva deve ser continuamente avaliada e fortalecida, para garantir que os docentes tenham ferramentas pedagógicas necessárias e também suporte institucional e emocional para enfrentar os desafios das novas exigências.

A avaliação da percepção dos professores de educação especial sobre suas práticas pedagógicas na CIS deve considerar a eficácia pessoal e a coletiva como aspetos complementares e indispensáveis para promover um ambiente educacional cada vez mais inclusivo no contexto da escola regular. Os resultados desta pesquisa indicaram que, para atender de forma mais eficaz os novos desafios pedagógicos voltados para a inclusão, é essencial manter um enfoque contínuo no desenvolvimento de redes de apoio colaborativo, associado à oferta de formação e suporte emocional. Isso permite que os

docentes de educação especial mantenham sua confiança e ampliem sua capacidade de atender às diversas necessidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

8 Considerações finais

A investigação proposta destacou a importância de compreender a perceção dos docentes de educação especial da CIS sobre suas práticas pedagógicas e a eficácia das suas ações no atendimento aos novos desafios de inclusão na escola regular. Fundamentada na Teoria da Autoeficácia de Bandura, a pesquisa explorou a eficácia pessoal e coletiva dessas práticas, com o objetivo de identificar o nível de confiança dos professores nas suas capacidades, refletir sobre o impacto das suas intervenções no ambiente escolar e propor ajustes que pudessem fortalecer a inclusão com base nas perceções dos próprios docentes.

Ao longo do estudo, observou-se que a autoeficácia, conforme proposto por Bandura (1997, 2015), é um aspeto essencial que influencia a adaptação de metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas. Os dados revelaram que a confiança dos professores na sua capacidade de lidar com as necessidades específicas dos alunos está diretamente relacionada a fatores como experiência prévia, suporte colaborativo e feedback social positivo.

A análise dos resultados das entrevistas e do grupo focal revelou padrões importantes relacionados à eficácia pessoal e coletiva. Do ponto de vista da autoeficácia, os professores com mais experiência relataram maior confiança na sua capacidade de adaptar metodologias inclusivas. De acordo com Skaalvik e Skaalvik (2019), esses docentes demonstraram que a prática contínua e o sucesso em intervenções anteriores são fatores fundamentais para o desenvolvimento de sua autoeficácia, o que reafirma a teoria de Bandura. Por outro lado, professores com menos experiência ou aqueles que retornaram ao trabalho após um período de afastamento mostraram menor confiança nas suas habilidades. Isso sugeriu que a eficácia pessoal é dinâmica e pode variar conforme o contexto e as experiências recentes, demonstrando a importância de um suporte contínuo para garantir o efeito positivo no atendimento aos novos desafios inclusivos na escola regular.

Bandura (2015) enfatiza que a autoeficácia é moldada por experiências de sucesso, apoio social e emocional e um ambiente colaborativo. Todos são considerados fatores que impactam diretamente a prática dos professores de educação especial. A troca de experiências e a partilha de responsabilidades entre os docentes e outros profissionais da

escola revelaram-se essenciais para a adaptação e implementação de práticas inclusivas eficazes. No contexto da CIS, as ações mais bem-sucedidas ocorreram em situações onde os docentes de apoio à aprendizagem tiveram oportunidades de interagir com colegas e exercer o apoio mútuo, o que ampliou tanto suas próprias percepções de eficácia quanto a eficácia coletiva. Essa confiança na capacidade da equipa de atender as necessidades dos alunos reforça a ideia de que a inclusão não depende apenas da competência individual, mas também do apoio de um ambiente colaborativo. Isso indica a necessidade de manter espaços onde os professores possam desenvolver suas competências pedagógicas e encontrar suporte emocional para sustentar práticas inclusivas a longo prazo (Minavvarovna, 2023).

A discussão dos resultados permitiu relacionar as informações com a teoria de Bandura (1997, 2015) através da ideia de que a autoeficácia dos docentes foi construída a partir das suas experiências de sucesso e do domínio progressivo de competências inclusivas. A partir deste cenário entende-se que estas capacidades foram agregadas ao processo colaborativo, onde desempenha um papel importante na ampliação da eficácia coletiva, especialmente em contextos de maior complexidade. A persuasão social, como o feedback positivo de colegas, gestores e famílias, também surgiu como um fator importante no fortalecimento da confiança dos professores, demonstrando que tanto a autoeficácia quanto a eficácia coletiva são construídas de forma dinâmica no ambiente escolar (Garrote et al., 2020). A interação entre esses dois tipos de eficácia foi essencial para o enfrentamento de novos desafios, como o atendimento de alunos com necessidades mais complexas, especialmente aqueles com altas capacidades.

A eficácia coletiva, além de ser influenciada pela colaboração entre os profissionais da escola, também está diretamente relacionada à parceria com as famílias. A análise dos dados mostrou que a comunicação eficaz e o alinhamento de expectativas entre a escola e as famílias são essenciais para o sucesso das intervenções pedagógicas. Quando essa colaboração é bem estabelecida, os docentes se sentem mais confiantes em suas práticas, o que reforça a sua eficácia pessoal e coletiva. No entanto, desafios surgem quando as expectativas das famílias estão desalinhadas com a realidade das capacidades dos alunos, o que pode gerar frustração tanto nos docentes quanto nos estudantes. Nesses casos, a

eficácia coletiva depende de uma comunicação contínua e transparente para ajustar as expectativas e garantir o sucesso das práticas inclusivas (Bandura, 2015).

É importante destacar que a eficácia dos docentes de educação especial na CIS está inserida em um contexto legal e cultural específico. Baseado no CP publicado por Ministry of Education (2021) e nos relatos dos professores, a legislação das Ilhas Cayman, que permite à escola decidir sobre o atendimento a alunos com necessidades mais complexas, cria desafios adicionais à eficácia coletiva neste cenário, pois ela apresenta comprometimento por barreiras estruturais, como a falta de espaços adequados para intervenções ou a dificuldade de integrar profissionais externos ao ambiente escolar. Esses desafios apontaram para a necessidade de um planeamento mais estratégico e de um suporte institucional que facilite a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo. Ainda assim, os docentes de educação especial da CIS demonstraram resiliência ao adaptar suas práticas e buscar soluções criativas, como o co-ensino e o apoio 1:1, para garantir que os alunos recebam o suporte necessário.

Diante dessas evidências, surgiram propostas práticas para o futuro. Será fundamental que a escola invista mais em formação contínua que permita aos docentes fortalecerem a autoeficácia, especialmente aqueles com menos experiência ou que estejam enfrentando novos desafios com mais dificuldade. Além disso, será essencial que o ambiente escolar mantenha a colaboração entre os professores de educação especial e outros profissionais, para criar mais oportunidades onde a atividade colaborativa e a partilha permaneçam como práticas habituais. Um apoio institucional forte será igualmente necessário, tanto em termos de recursos materiais quanto em termos de estruturas organizacionais que permitam facilitar a articulação entre os docentes e os profissionais externos.

A pesquisa também revelou desafios e limitações. A variação na autoeficácia dos professores, dependendo de suas circunstâncias individuais, como períodos de ausência ou novas exigências inclusivas, destacou a necessidade de uma abordagem mais personalizada para o desenvolvimento profissional. Além disso, a dificuldade em atender alunos com necessidades complexas, especialmente quando não apresentam diagnóstico, foi uma limitação que impactou diretamente a eficácia coletiva dos docentes.

Para pesquisas futuras, seria interessante explorar a eficácia pessoal e coletiva em outros contextos educacionais nas Ilhas Cayman ou em instituições com diferentes perfis de inclusão. Além disso, uma investigação mais aprofundada sobre intervenções específicas que possam fortalecer a eficácia coletiva entre professores com diferentes níveis de experiência pode trazer ideias valiosas para o aprimoramento das práticas inclusivas.

Esta pesquisa, portanto, reforçou a importância da autoeficácia e da eficácia coletiva como elementos centrais para o sucesso das práticas inclusivas. A formação contínua, a colaboração entre docentes e o suporte institucional são compreendidos como fatores determinantes para que os docentes de educação especial possam continuar a adaptar suas práticas e responder de forma eficaz aos novos desafios da inclusão na escola regular. Para que isto seja plenamente realizado, é necessário que os profissionais se sintam confiantes em suas capacidades individuais e que estejam inseridos em um ambiente colaborativo, que os apoie e sustente em suas trajetórias pedagógicas. Assim, será possível garantir uma educação que respeite a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2015). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In *Handbook of principles of organizational behavior* (pp. 179–200). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119206422.ch10>
- Bremm, D., & Güllich, R. I. C. (2022). Racionalidades e concepções de investigação-ação e sua relação com a formação de professores de ciências. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (52), 193–210. <https://doi.org/10.17227/ted.num52-13513>
- Castro, P. A. D., & Alves, C. D. O. S. (2018). Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. *E-Mosaicos*, 7(16). <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2018.38786>
- Creswell, J. W., da Silva, D., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (5ª ed.). Penso.
- 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. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001>
- Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação-ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Onis Ciência*, 1(2), 16–31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582873>
- Guedes, S., Piscalho, I., & Uva, M. (2022). Reflexão sobre práticas de educação inclusiva no contexto de iniciação à prática: Processo de autoformação. In M. Cardona & E. Linhares (Eds.), *A investigação na formação inicial de professores* (pp. 212–236). Instituto Politécnico de Santarém /ESE. <http://hdl.handle.net/10400.15/4295>
- Minavvarovna, U. S. (2023). Inclusive classroom practices: Promoting academic achievement and social-emotional development. *Onomázein*, (62), 2160–2169. <http://www.onomazein.com/index.php/onom/article/view/461>
- Ministry of Education. (2021). *Cayman Islands' code of practice for the identification, assessment and provision for additional learning support needs in education (Code of Practice)*. <https://www.gov.ky/publication-detail/cayman-islands-code-of-practice>
- Oliveira, T. F., Silva, N., & Bardagi, M. P. (2019). Aspectos históricos e epistemológicos sobre crenças de autoeficácia: Uma revisão da literatura. *Barbarói*, 1(51), 133–153. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v51i1.6391>

- Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: Caso na formação de professores. *Práxis Educacional*, 17(48), 1–23. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Silva, C. A., Schwertner, S. F., & Zanelatto, E. M. (2019). Grupos focais: Desafios e possibilidades na pesquisa qualitativa. *Debates em Educação*, 11(24), 1–13. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(07), 1400–1424. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147233730>

APÊNDICE

Apêndice A. Consent form

Consent form for participation in the research

Study Title: Reflections on inclusive pedagogical practices in a regular school in the Cayman Islands: the perspective of special education teachers in the face of new demands.

Responsible Researcher: Carolina Barbosa de Araujo

Advisor: Ana Maria Sarmento Coelho

Polytechnic Institute of Coimbra

Dear Participant,

You are being invited to participate in qualitative research that aims to understand the perceptions and experiences of special education teachers concerning personal and collective effectiveness in the face of new pedagogical demands related to inclusion at Cayman International School (CIS).

Your participation will consist of responding to a structured interview, in which topics related to your perspective on your effectiveness in implementing inclusive practices will be addressed, as well as the collective effectiveness of the school's special education team. The questions will be based on a scale that measures self-efficacy related to including students with specific educational needs at school. The first stage will follow a structured model, with a script previously prepared and applied through an online form. The second stage will be used with the focus group technique to understand their perceptions and experiences.

The interviews will be recorded for transcription and later analysis purposes. Your responses will be kept confidential and anonymous and will be presented in aggregate form to ensure that your identity and individual responses remain confidential. The data collected will only be used for research purposes, stored securely, and accessible only by the responsible researcher and, eventually, by the advisor.

Your participation in this study is entirely voluntary. You have the right to refuse to participate or withdraw your consent at any stage without prejudice or negative consequences.

There are no foreseeable risks associated with participation in this study. The results of this research can be used to improve educational practices and contribute to academic knowledge in special and inclusive education.

If you have any questions or concerns about this investigation, please feel free to contact the responsible researcher, Carolina Araujo, via the following means:

By agreeing to participate in this study, you will be indicating your consent to the interview, participation in the focus group, and using the information provided for research, reporting, and publication, as described in this term.

Please indicate below that you have read and understood the information provided and voluntarily agree to participate in this study.

Participant Name: _____

Responsible Researcher: _____

Apêndice B. Individual questionnaire 1-2

Dear participant,

I am pleased to welcome your participation in this structured interview as an integral part of the master's research entitled "Reflections on inclusive pedagogical practices in a regular school in the Cayman Islands: perspective of special education teachers in the face of new demands". As you may already be aware, details about the procedures used are described in the "Consent Form for Participation in the Research," which was shared before this stage.

I have provided an audio recording widget to optimize your participation and ensure you can provide detailed responses more efficiently. This tool facilitates communication, allowing you to express your ideas clearly and concisely quickly.

To guarantee the quality of the recordings, please pay attention to the following points:

- Choose a quiet place, free from noise that could interfere with understanding your speech.
- Use the necessary resources (such as microphone and headphones) to adjust the volume of your voice during recording as you see fit.
- Remember that you can re-record your answers as many times as necessary, and the previous recording will be automatically overwritten.
- You are allowed to save your submission and continue filling it in later.

Thank you in advance for your collaboration and commitment to this study. I am available to clarify any doubts that may arise throughout the process.

Sincerely,

Carolina Araujo.

Items for sample description:

Age group (Until to 29; 30-39; 40-49; 50 or more).

Academic background (Degree; Postgraduate; Master's; Doctorate; Specializations or refresher courses in the area).

Professional status (Full-time Faculty; Part-time Faculty; Assistant Teacher; Substitute Teacher).

Segment of education in which you work (Early Childhood Centre; Elementary School; Middle School; High School).

Length of service in Special Education functions – including previous ones.

Describe the school's functions in Special Education in a summarized manner.

Do you have family relationships or friendships with people with disabilities? Yes or no?

Apêndice B. Individual questionnaire 2-2

Questions for the first stage (form with audio), adapted from content by Sharma et al. (2011) to approach self-efficacy:

Efficacy to use inclusive instructions

1. On a scale of 1 to 5, how confident do you feel in using various assessment strategies (such as portfolio assessment, modified tests, and performance-based assessment) to monitor the progress of students with special educational needs? Describe the reason for choosing the value on the scale.
2. Describe a situation in which you successfully provided an alternative explanation or example to students with special educational needs who were confused while learning.
3. How do you ensure that the learning tasks you plan meet the individual needs of the learners you support?
4. On a scale of 1 to 5, how confident do you feel in accurately assessing students' understanding of your teaching content? Describe the reason for choosing the value on the scale.
5. How do you challenge yourself to provide appropriate educational activities for very capable students in the special education classroom or when mentoring other faculty?
6. On a scale of 1 to 5, how confident are you in encouraging and managing collaborative work among students, whether in pairs or small groups? Describe the reason for choosing the value on the scale.

Efficacy in managing behavior

13. On a scale of 1 to 5, how confident do you feel in preventing disruptive behaviors in learning spaces before it occurs? Describe the reason for choosing the value on the scale.
14. Describe a strategy that you guide another professional or use in your practice to control disruptive behaviors in learning spaces when they arise.
15. On a scale of 1 to 5, how confident are you in your ability to calm down a student who is disruptive or noisy in learning spaces? Describe the reason for choosing the value on the scale.
16. How do you ensure students with special educational needs follow classroom rules?
17. Describe a situation where you successfully dealt with a physically aggressive student in the learning space.
18. On a scale of 1 to 5, how confident do you feel in clearly communicating your expectations for the behavior of students with special educational needs in the learning space? Describe the reason for choosing the value on the scale.

Apêndice C. Focal group questionnaire

For the second stage (focus group), collective efficacy will be discussed. Therefore, the questions also adapted from Sharma et al. (2021) will be organized as follows:

Efficacy in collaboration

1. What is discussed in learning support teacher meetings to improve inclusive practices at school?
2. Describe an experience in which you worked effectively with other professionals (such as assistants and other teachers) to help students with special educational needs in different learning spaces.
3. Describe a situation where you collaborated with other professionals (such as itinerant teachers, occupational therapists, or psychologists) to develop learning access for students with special educational needs.
4. How confident do you feel about involving families with special needs children in supporting their children's academic success? Describe the reason.
5. How confident are you in informing others about laws and policies regarding including students with special educational needs? Describe the reason.

