

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Curso de Transtornos do Espectro do Autismo

Luciana Paula de Oliveira

**SENSE DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORAS DE ALUNOS COM AUTISMO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2020

Luciana Paula de Oliveira

**SENDO DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORAS DE ALUNOS COM AUTISMO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Versão final

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Transtorno do Espectro do Autismo.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Araújo Pereira Borges

Belo Horizonte

2020

150
O48s
2020

Oliveira, Luciana Paula de.

Senso de autoeficácia de professoras de alunos com autismo na educação infantil [manuscrito] / Luciana Paula de Oliveira. - 2020.

19 f.

Orientadora: Adriana Araújo Pereira Borges.

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Transtorno do Espectro do Autismo - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia.

1. Transtornos do espectro autista. 2. Professoras.
3. Educação de crianças. I. Borges, Adriana Araújo Pereira .
II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

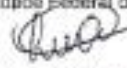
SENSO DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORAS DE ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA PAULA DE OLIVEIRA

Monografia submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, como requisito para obtenção do certificado de Especialista em TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, área de concentração TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO.

Aprovada em 14 de março de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Adriana Freixo Pereira Borges - Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais


Prof(a). Liubiana Arantes de Araujo
Faculdade de Medicina UFMG


Prof(a). Claudia Cardoso Martins
UFMG

Belo Horizonte, 14 de março de 2020.

RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso que tem como objetivo compreender qual o senso de autoeficácia relatado por cinco professoras de crianças com autismo, em uma Escola de Educação Infantil do município de Belo Horizonte. Inicialmente é apresentado o conceito de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), suas características e sua manifestação na primeira infância. Posteriormente é apresentado o conceito, legislação, objetivos e principais características da Educação Infantil como espaço privilegiado para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos. Ao abordar brevemente a legislação da Educação Inclusiva no Brasil, o papel do professor é destacado em sua importância e em seus desafios para uma atuação efetiva no que diz respeito à inclusão de crianças com autismo. Embasado no Senso de autoeficácia, formulação presente na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, dados coletados em entrevistas com as professoras são apresentados e analisados de acordo com os conteúdos e categorias emergentes como: a formação inicial e continuada, a experiência anterior, os sentimentos, os comportamentos diante dos desafios e a motivação para busca de apoio. Finalmente apresenta-se a discussão e resultados buscando compreender sob a perspectiva agêntica de funcionamento humano, analisando os discursos nos aspectos da agência pessoal direta, agência delegada e agência coletiva, mantendo o foco na crença de autoeficácia das professoras.

Palavras-chave: Senso de Auto Eficácia; Professoras; Educação Infantil; Transtorno do Espectro do Autismo.

Abstract

This work is a case study that aims to understand the sense of self-efficacy reported by five teachers of children with autism, in a School of Early Childhood Education in the city of Belo Horizonte. Initially, the concept of Autism Spectrum Disorder (ASD), its characteristics and its manifestation in early childhood are presented. Subsequently, the concept, legislation, objectives and main characteristics of Early Childhood Education are presented as a privileged space to provide the integral development of children aged up to 5 years. In briefly addressing the legislation of Inclusive Education in Brazil, the role of the teacher is highlighted in its importance and in its challenges for an effective performance with regard to the inclusion of children with autism. Based on the Sense of self-efficacy, formulation present in Albert Bandura's Social Cognitive Theory, data collected in interviews with the teachers are presented and analyzed according to the emerging contents and categories such as: initial and continuing education, previous experience, feelings, behaviors in the face of challenges and motivation to seek support. Finally, the discussion and results are presented, seeking to understand from the perspective of human functioning, analyzing the speeches in the aspects of direct personal agency, delegated agency and collective agency, keeping the focus on the teachers' self-efficacy belief.

Keywords: Sense of Self-Effectiveness; Teachers; Child education; Autism Spectrum Disorder.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	3
3. METODOLOGIA	5
4. DADOS E DISCUSSÕES.....	7
5. ANÁLISE DOS DADOS	15
6. CONCLUSÃO	17
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	18

1. INTRODUÇÃO

O “Transtorno do Espectro do Autismo” (TEA), de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 - American Psychiatric Association, 2013), designa uma série de condições neurodesenvolvimentais que são caracterizadas por comprometimento social, na comunicação, linguagem, presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

O TEA se manifesta na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, as condições são aparentes durante os primeiros cinco anos de vida, nos quais a criança tem a família como um ambiente primário de socialização e a escola, ou seja, a Educação Infantil, como segundo.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme Brasil (1996). Os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (Brasil, 1996).

Ao se considerar a pluralidade e diversidade, os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizarem-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação inclusiva e de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos, conforme Brasil (2015).

A escola, ao proporcionar experiências, vivências e ampliação das relações e trocas sociais, é um ambiente privilegiado para a percepção de alguns comportamentos e desafios no desenvolvimento da criança.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2018, 85,9% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estão incluídos em classes comuns no Brasil na Educação Básica, etapa em que se insere a Educação Infantil (Censo Escolar, 2018). No município de Belo Horizonte, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, havia em 2017, 191 crianças com diagnóstico de TEA na Educação Infantil (Rocha e Pacheco, 2018).

O professor tem um papel fundamental para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Mas, muitas vezes, receber uma criança com autismo na escola é um grande desafio para a comunidade escolar, especialmente para o professor. Seja por dificuldades da organização escolar, falta de suporte, déficits na formação e ainda ao se considerar a singularidade e especificidades de cada criança com autismo. Portanto, o professor diante dessa realidade, se sente impotente e até mesmo incapaz de lidar com seu aluno com TEA o que, inevitavelmente, reflete no desenvolvimento de seu trabalho.

Segundo Bandura (1977), crença de autoeficácia é a expectativa de uma pessoa de que será capaz de realizar uma atividade e assim obter o resultado desejado se tornando um dos fatores determinantes de seus pensamentos, afetos, comportamentos e motivações.

Portanto, o objetivo do trabalho é discutir o senso de autoeficácia relatado por cinco professoras de uma Escola de Educação Infantil do município de Belo Horizonte, no trabalho realizado com alunos autistas. Para tanto, a referência utilizada será a Teoria do Senso de autoeficácia de Albert Bandura. Além disso, o estudo pretende discutir os mecanismos que atuam no fortalecimento e empoderamento do profissional da Educação Infantil e que são imprescindíveis para a construção de uma educação inclusiva.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria Social Cognitiva proposta por Albert Bandura considera que “a natureza humana é caracterizada por uma potencialidade vasta de possibilidades formada pela experiência direta e vicária, em uma variedade de formas dentro de limites biológicos” (Bandura, 2017). A Teoria tem uma visão potencialista da biologia ao considerar a possibilidade de aprendizagem e plasticidade do comportamento adaptativo. Associadamente, as culturas moldam estas potencialidades em diversas formas através de crenças, costumes, papéis sociais e estilos de comportamento vividos ou observados pelo processo de modelação.

A pessoa, de acordo com essa abordagem, tem um papel ativo no processo de aprendizagem e interlocução com o ambiente no qual o comportamento é parte de um determinismo recíproco envolvendo, também, aspectos cognitivos e o ambiente externo. O funcionamento humano, de acordo com a Teoria Social Cognitiva, se dá a partir da perspectiva agêntica. Segundo Bandura (2017) ser agente é influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da vida.

A Teoria Social Cognitiva distingue três modos de agência: a agência pessoal direta, que ao gerenciar sua vida as pessoas exercem influência em si mesmas e em seus ambientes; a agência delegada, que depende de outros para agir em seu favor para alcançar os resultados desejados; a agência coletiva, que é exercida por meio da ação de grupo. Um funcionamento humano bem-sucedido requer uma combinação agêntica individual, delegada e coletiva (Bandura, 2017).

O mecanismo de agência humana mais central e impactante é determinado pelas crenças de eficácia pessoal, que se refere a crença central de que a pessoa tem a força para produzir os efeitos desejados pelas próprias ações.

No universo da educação, especialmente na educação inclusiva, é relevante destacar que a formação recebida pelo professor influencia diretamente em sua atuação no que diz respeito à sua didática, as relações, ao planejamento, à avaliação, ao resultado e conseqüentemente e diretamente, no desenvolvimento dos alunos. Considerando essa relação, é possível afirmar que há um impacto no senso de

autoeficácia do professor, constituindo assim, um sistema que se inter-relaciona, interconecta e “inter-alimenta”.

Segundo Sanini (2011) tem se observado um crescente interesse no estudo de autoeficácia do professor, onde cita os estudos de Soodak e Podell (1996) e Wheatley (2005). Contudo, afirma que é verificado na literatura uma grande carência de estudos que tenham como objeto de pesquisa o Senso de autoeficácia do professor com alunos com autismo.

Portanto, o presente estudo tem o foco no senso de autoeficácia, ou seja, como se sente o professor em relação à sua capacidade de lidar com a criança com autismo na Educação Infantil.

3. METODOLOGIA

A abordagem metodológica de estudo de caso orientou o desenvolvimento dessa pesquisa. Segundo Lüdek e André (2015) o estudo de caso permite identificar unidades, como partes de um sistema mais amplo, que podem ser comparadas entre si, e pode contribuir para identificar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada ação ou problema.

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil que atende 283 crianças na faixa etária de 01 à 05 anos. Foram realizadas observações e entrevistas com a equipe pedagógica e com as professoras que atuam com alunos com autismo.

Inicialmente foi realizada uma entrevista com a equipe pedagógica da escola para solicitação de autorização para a realização da pesquisa e apresentação da proposta, conhecimento do contexto da escola e coleta de dados referente à alunos com autismo na escola.

As observações foram realizadas durante quatro dias, alternando em turnos manhã e tarde. Foi observada a rotina das crianças, a relação com seus pares, com as professoras e a monitora de apoio a inclusão.

Foram realizadas entrevistas com cinco professoras que acompanham alunos com autismo em suas turmas no momento da pesquisa. Para as entrevistas foi desenvolvido um roteiro de entrevistas com questões semidirigidas. Esse roteiro apresentava as seguintes perguntas:

- a) Discorra como é receber uma criança com TEA em sua sala;
- b) Quando você soube que iria receber uma criança no TEA o que pensou?
- c) Você já recebeu outras crianças no TEA?
- d) Como você se sente?
- e) Quais desafios você encontra no dia a dia?
- f) O que você busca para amenizá-los?

g) Quais estratégias você já utilizou ou utiliza que considera importantes para lidar com seu/sua aluno/aluna?

h) Como descobriu essa estratégia?

Os dados de observações foram registrados em um diário de campo. As entrevistas ocorreram na escola e foram gravadas após esclarecimentos quanto à natureza e objetivo da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

4. DADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão apresentados os dados coletados nas entrevistas feitas com as professoras da educação infantil que foram identificadas como P1, P2, P3, P4 e P5, conforme Quadros de 1 a 5, além das discussões sobre o tema tratado.

Quadro 1 – Dados da entrevista da professora 1

P1
Formação: Normal Superior (2007)
Anos de atuação na Educação Infantil: 12 anos
Experiência com crianças com autismo: 8 meses
Número de alunos com autismos atualmente: 01
Sentimentos ao receber a criança: dificuldade, frustração, insegurança, receio, medo, “não dou conta”, percepção de resistência da família em relação ao diagnóstico e acompanhamento com monitora.
Atitudes diante dos desafios: delegar, estimular, comandar
Estratégias: Percebe a necessidade de buscar capacitação, mas demonstra dificuldades “não consegui estudar”

Fonte: Autor, 2020

Quadro 2 – Dados da entrevista da professora 2

P2
Formação: Magistério, Letras e pós-graduação em Alfabetização e Letramento
Anos de atuação na Educação Infantil: 14 anos
Experiência com crianças com autismo: já atuou com várias crianças de diferentes idades. <i>O filho de 10 anos é autista e a professora teve diagnóstico recente de autismo.</i>
Número de alunos com autismo atualmente: 01
Sentimentos ao receber a criança: Contato com a família “somos uma escola inclusiva”, tranquilidade, conhecimento teórico e prático.
Atitudes diante dos desafios: observar, entender, sensibilidade

Estratégias: Contato com a família, respeito às singularidades e características, organização da rotina, vê o potencial das crianças e os avanços sendo resultados de um processo, planejamento, destaca a importância do PDI, busca de capacitação.

Fonte: Autor, 2020

Quadro 3 – Dados da entrevista da professora 3

P3
Formação: Pedagogia (2003) e pós-graduação em Educação Infantil e Educação Especial.
Anos de atuação na Educação Infantil: 20 anos
Experiência com crianças com autismo: 2 anos
Número de alunos com autismo atualmente: 01
Sentimentos ao receber a criança: Insegurança, tranquilidade.
Atitudes diante dos desafios: Observar, compreender, ajudar na interação, entender, ter paciência, não desistir.
Estratégias: Observação, Planejamento, Comunicação com a família, busca constante por capacitação (cursos, palestras).

Fonte: Autor, 2020

Quadro 4 – Dados da entrevista da professora 4

P4
Formação: Pedagogia (2011)
Anos de atuação na Educação Infantil: 4 anos
Experiência com crianças com autismo: 10 meses
Número de alunos com autismo atualmente: 01
Sentimentos ao receber a criança: Formação insuficiente, “não tinha noção”, despreparada, angústia, tristeza, incômodo, sofrimento.
Atitudes diante dos desafios: conversas com a criança, flexibilizar a rotina
Estratégias: Busca por capacitação (cursos, palestras, leituras), desejo de estudar mais (pós-graduação na área).

Fonte: Autor, 2020

Quadro 5 – Dados da entrevista da professora 5

P5
Formação: Magistério (1984) e Normal Superior (2008)
Anos de atuação na Educação Infantil: 10 anos
Experiência com crianças com autismo: 3 anos
Número de alunos com autismo atualmente: 01
Sentimentos ao receber a criança: Formação insuficiente: “sou leiga”, impossibilidade, angústia, medo, “dó” da criança, tristeza, sente-se sozinha e necessita de mais amparo.
Atitudes diante dos desafios: impotência: “não tenho forças”, agradá-lo, atender seus desejos e necessidades.
Estratégias: Agradá-lo, “professor mágico”: não consegue explicar como descobriu o interesse da criança por pintura, estuda em livros e internet.

Fonte: Autor, 2020

Os dados serão distribuídos em 4 (quatro) categorias para facilitar a sua discussão e com o objetivo de melhor compreendê-los e relacioná-los: Formação inicial e continuada; Experiência com crianças com autismo; Sentimentos; Comportamentos diante dos desafios e motivação para busca de apoio.

Categoria 1: Formação inicial e continuada

As cinco professoras entrevistadas têm formação em graduação na área da educação, o que constitui critério básico para atuação na rede municipal de educação de Belo Horizonte. O tempo de formação varia entre 4 a 20 anos, assim como o tempo de atuação na Educação Infantil. O Quadro 6 apresenta a formação de cada professora entrevistada na pesquisa.

Quadro 6 – Formação das Professoras

Sujeitos	Formação
P1	Normal Superior
P2	Magistério e Letras
P3	Pedagogia
P4	Pedagogia
P5	Magistério e Normal Superior

Fonte: Autor, 2020

Quatro professoras consideraram que a formação de base não lhes deu preparo, foi insuficiente ou defasada para a atuação com a criança com autismo.

“Porque pela formação que eu tenho, a gente não estudou isso, nem na faculdade a gente estudou nada disso.”

“... a gente tinha que ter uma capacitação maior.”

Pletsch (2009) apresenta os inúmeros desafios relacionados a formação do professor no Brasil e apresenta as tentativas de reformulação de políticas e legislações no sentido de organizar melhor os cursos de formação, em seus diversos aspectos, tais como, currículo, didática, relação teoria prática, embasamento teórico e filosófico, visando qualificar o professor para sua atuação na Educação Inclusiva.

Schmidt et al. (2016) ao realizarem uma análise secundária de dados, sugerem que o autismo é uma condição pouco conhecida dos professores, e que eles se sentem despreparados para educar essa população. Os pesquisadores ressaltam ainda a importância da formação continuada para melhor preparar os professores para atuar em classes inclusivas.

Anglin et al. (2018) em sua pesquisa em escolas primárias irlandesas afirma que muitos professores se sentem mal preparados para lidar com a criança com autismo diante da perspectiva de escola inclusiva.

Categoria 2: Experiência com crianças com autismo

Em relação a experiências com crianças com autismo, quatro professoras estavam tendo o primeiro contato com a criança com o diagnóstico. .

“Eu nem tinha noção de como era trabalhar com uma criança com autismo, porque eu ainda não tinha trabalhado, na minha formação também ficou um pouco a desejar.”

*“Muito **insegura**. Por que eu não sabia... eu já havia estudado, mas como não conhecia ele, fiquei insegura. Mas **tranquila** ao mesmo tempo.”*

Uma das professoras já havia tido experiências anteriores tanto profissionais quanto familiares, por já ter tido outros alunos de diferentes idades e ter um filho com autismo.

No aspecto da experiência, as dificuldades apresentadas são relacionadas pelas professoras aos desafios de formação e conhecimento e não, diretamente, ao fato de ser o primeiro contato com a criança com autismo.

Embora o estudo de Kotaman (2010), que explorou o senso de autoeficácia de 389 professores turcos que atuam Educação Infantil, sendo 126 iniciantes e 243 experientes. Os professores responderam a versão turca da escala de senso de autoeficácia e foi constatado que os professores experientes têm um senso significativamente maior de eficácia do que os futuros professores.

Categoria 3: Sentimentos

Foram destacados trechos das entrevistas que apresentam sentimentos relatados pelas professoras ao receberem e lidarem com a criança com autismo. Três professoras trouxeram sentimentos referentes à incapacidade, impotência, impossibilidade, frustração e medo.

O medo é um sentimento que emerge com grande frequência e muitas vezes aparecendo como uma característica paralisante, por exemplo, quando a professora não consegue nem mesmo buscar estratégias que alivie a sua angústia. A percepção é que há um ambiente estressor que traz tristeza e sofrimento.

*“Porque que, às vezes a gente se sente **impotente**. Porque tem hora que ele fica tão agitado dentro de sala, que eu não tenho nem forças para saber o que eu vou fazer com ele.”*

*“... essa **impossibilidade** mesmo de eu não saber entrar melhor...”*

*“Então assim, fico até **angustiada** mesmo...”*

*“Eu fico **incomodada**, assim, eu acho que eu podia ter ajudado mais, e eu não sei. Eu sinto assim, quando eu vejo ele em crise, eu fico **sofrendo** também...”*

Os sentimentos relatados impactam diretamente no senso de autoeficácia das professoras. Esse impacto pode estar relacionado com o aspecto do diagnóstico, de conhecer e se relacionar com a criança para além do diagnóstico, favorecendo os avanços da criança.

Para isso, mais uma vez, a importância da formação inicial e continuada de qualidade, oportunizando ao profissional conhecimento e segurança para lidar e estimular a criança.

Fonte e Azzi (2012) associam o senso de autoeficácia à motivação e sentimento de realização, considerando que o senso de autoeficácia pode afetar diretamente como a pessoa resiste às pressões do ambiente, na medida em que passa a ver as ameaças do dia a dia como oportunidade de mobilizar esforços, exercer um controle proativo e desenvolver metas.

Segundo Bandura (1994) um senso de autoeficácia impacta no grau de realização humana e bem-estar pessoal. O indivíduo percebe os obstáculos como desafios a serem superados e não como ameaças a serem evitadas.

Duas professoras relataram sentimentos de dificuldades iniciais e tranquilidade ao longo do trabalho, apesar dos desafios diários:

*“Eu sempre penso assim, primeiro só **paciência**, muita paciência com ele, todo dia tentando **entender** ele, e **não desistir** nenhuma vez. Mesmo que era difícil **persistia** e hoje eu vejo muito **avanço**. Ele expressa tudo.”*

*“Não tem uma solução mágica, não tem uma coisa única... Cada criança é única, cada um tem o seu jeito, e assim o segredo é a **paciência, amor e observação**.”*

“eu vejo, vou percebendo o que que a criança vai sentindo, vai percebendo, vai precisando e vou montando meu plano de aula em relação ao que a criança precisa.”

*“...eles têm muitos **avanços**... eles dão conta, eles conseguem.”*

Para Bandura (1994) o indivíduo que apresenta um senso de autoeficácia fortalecido apresenta um compromisso com os objetivos, esforça-se diante dos fracassos e recupera o senso de autoeficácia rapidamente após falhas ou contratemplos. O que pode ser observado nas entrevistas com algumas professoras que, apesar do medo inicial de lidar com o novo e com uma criança que se expressa de forma específica, dentro de um espectro de características e comportamentos, há uma aproximação com essa criança, o medo dá lugar a avanços e uma forte sensação de autoeficácia para a professora.

Categoria 4: Comportamentos diante dos desafios e motivação para busca de apoio

Essa categoria tem a finalidade compreender como as professoras atuam diante dos desafios e quais são as estratégias de busca de apoio que visem o desenvolvimento da criança e fortaleçam o sentimento de autoeficácia em sua atuação.

Algumas demonstram dificuldades e sentimento de incapacidade e impotência inclusive para a busca de estratégias de fortalecimento.

*“...eu **não consigo** nem estudar.”*

*“Eu me sinto **frustrada**, muito. Por que assim, o dia que a M (monitora) não está na escola eu tenho a sensação de que **eu não dou conta**. E é muito **ruim**.”*

Segundo Bandura (1994) um baixo senso de autoeficácia impacta diretamente em como a pessoa percebe, sente e se comporta. As tarefas difíceis são percebidas como ameaças pessoais, suas aspirações são baixas, tendem a ter um fraco comprometimento, alto grau de desistência. O que pode refletir em sua saúde física e mental ao se considerar que são mais susceptíveis ao estresse e depressão.

Boujut et al. (2017) afirmou que a inclusão em escolas de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) é uma fonte de estresse e adoecimento para os professores e requer uma certa quantidade de adaptação para lidar com isso, o que pode ser associado ao senso de autoeficácia.

Todas as professoras percebem a necessidade de capacitação e estudo para a lidarem melhor com os desafios.

*“Mais uma estratégia... como você descobriu essa? **Estudando**.”*

“Assisto muitas palestras, então eu vou em muitas palestras gratuitas, pagas também.”

Dentre elas duas professoras esperam essa parceria.

“Toda a escola que tivesse uma criança autista, que a gente fosse mais amparada, a gente sente muito sozinha.”

“... Ou um psicopedagogo, ou a própria coordenadora, não que a C não vai, ela vai... mas assim a gente ter mais um aconchego, pra você chegar no dia que você tiver muito angustiada.”

Com base nos dados apresentados nas entrevistas é possível elencar como possíveis redes de apoio: a coordenação da escola, as famílias, os profissionais de capacitação (cursos, palestras, vídeos), a busca por materiais teóricos e práticos e a busca por formação (pós-graduação).

A coordenação da escola foi citada uma vez, por uma professora. Orrú (2003) afirma que possibilitar espaços de comunicação para os professores partilharem ideias, receios, inseguranças, experiências, tentativas, favorecem uma prática reflexiva e de qualidade.

A família foi mencionada por duas professoras como uma possibilidade potente de apoio e por duas professoras como fonte de resistência.

“Aí a gente falou que nós somos uma escola inclusiva, que a gente procura é chamar os pais para conversar e tudo.”

Os pares (colegas de trabalho) e profissionais que atendem a criança não foram citados e ou não estão presentes como possíveis colaboradores na rede de apoio para o trabalho com a criança com autismo.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Schmidt et al. (2016) considera que as habilidades psicossociais contribuem mais fortemente para o sucesso na carreira do que as habilidades técnicas ocupacionais.

“O desenvolvimento de capacidades e habilidades de enfrentamento no gerenciamento da motivação, estados emocionais e processos de pensamento aumenta a eficácia auto-reguladora percebida.. Quanto maior o senso de eficácia auto-reguladora, melhor o funcionamento ocupacional” (Schmidt et al. 2016).

Um dos pressupostos da Teoria Social Cognitiva, a teoria agêntica, considera que para um funcionamento bem-sucedido é imprescindível uma combinação e interrelação das agências pessoal, delegada e coletiva, ou seja, respectivamente, a capacidade de exercer influência em si mesmo e em seu ambiente e a necessidade de depender do outro para alcançar os resultados desejados e a ação do grupo.

Schmidt et al. (2016) afirma que os professores operam coletivamente dentro de um sistema social interativo, e não como isolados. Os sistemas de crenças das equipes criam culturas escolares que podem ter efeitos vitalizantes ou desmoralizantes sobre o desempenho das escolas como sistema social.

Tendo como base a teoria que embasa essa pesquisa, as observações e os relatos apresentados pelas professoras de crianças com autismo na educação infantil, pode-se considerar que para a atuação do professor em uma proposta inclusiva, no caso específico, o autismo, as três interfaces da agência são imprescindíveis. Entendendo a agência delegada como suporte dos pares (colegas de trabalho), equipe, comunidade escolar, famílias e profissionais que atendem as crianças, e a agência coletiva como espaços de formação e capacitação externas, espaços de elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas.

Hemric et al. (2010) determinaram os níveis percebidos de empoderamento e autoeficácia de 70 professores do ensino fundamental em duas escolas.

“As descobertas e inferências deste estudo sugerem que um desenho organizacional que forneça aos professores controle sobre as condições que influenciam sua vida profissional e forneça um sistema social interativo para

promover a confiança, o profissionalismo, a colegialidade e a colaboração em torno do ensino e da aprendizagem, pode dar aos professores acesso a experiências psicossociais necessárias para o crescimento de sua autoeficácia profissional.” (Hemric et al. 2010)

É possível perceber um forte potencial de rede de apoio na Escola que é pouco vivenciado. Não é possível, com os dados da pesquisa, apontar os motivos e possíveis estratégias de fortalecimento dessa rede, mas considerando o potencial sugiro como tema de outras pesquisas e intervenções.

Foi possível perceber que as professoras que apresentaram um senso de autoeficácia buscaram apoio, em pelo menos um elemento da comunidade escolar e ampliavam sua rede coletivamente indo em busca de capacitação e formação. Apesar de não ser foco da pesquisa, evidenciaram em seus relatos o avanço que perceberam no desenvolvimento de seus alunos. Para além disso, refletem um bem-estar e tranquilidade em sua atuação, apesar dos inúmeros desafios apontados e observados.

Considerando que o mecanismo de agência humana mais central e impactante são as crenças de autoeficácia, que se refere a força que a pessoa tem para produzir os efeitos desejados pelas próprias ações, na educação inclusiva com a criança com autismo, é necessário escutar, entender, valorizar, investir e empoderar o professor para que ele participe ativamente na construção diária de uma proposta eficaz que o respeite, o inspire, o motive e o realize profissionalmente.

6. CONCLUSÃO

A primeira infância é um momento privilegiado para proporcionar e garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. A Educação Infantil é a etapa de iniciação da criança em sua vida escolar. É nessa etapa, que muitas vezes, se observa desafios no desenvolvimento da criança e se torna, portanto, o tempo oportuno para perceber e identificar os desafios e estimular o potencial e habilidades da criança. Dessa forma, a criança pequena com autismo deve também ter seu direito resguardado, na escola regular e inclusiva, convivendo, aprendendo e compartilhando com seus pares.

O professor é o mediador, é a ponte entre a criança e suas possibilidades de construção do conhecimento. Para exercer esse importante e complexo papel, o profissional da educação necessita, dentre muitos requisitos, tais como, a formação de qualidade, a capacitação permanente, condições de trabalho adequado e de se sentir capaz para atuar com a criança com autismo.

Portanto, a escuta das professoras da Educação Infantil apresentadas nesse estudo demonstrou que o senso de autoeficácia, é fundamental, tanto para a sua atuação proporcionando qualidade no trabalho com a criança com autismo, quanto para percepções relativas ao seu potencial em lidar com sentimentos contraditórios como medo/confiança, impotência/potência, desconhecido/busca de conhecimento, tristeza/superação, solidão/parceria. Um importante aspecto relatado pelas professoras é a necessidade de uma rede de parceria que envolve profissionais de áreas multidisciplinares, equipe pedagógica da escola e famílias para o fortalecimento do trabalho e sentimento de eficácia do profissional envolvido. Rede que pode e deve ser construída e fortalecida no próprio contexto escolar da criança e do professor.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ANGLIM, J.; PRENDEVILLE, P.; KINSELLA, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, v.34(1), pp.73-88.

AZZI, G. R.; BANDURA, A. (2017). *Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

BARDIN L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

BELO HORIZONTE. (2017). Alunos com Deficiência Matriculados na Rede Municipal de Belo Horizonte: quantitativo. Belo Horizonte: Sistema de Gestão Escolar – SGE.

BOUJUT, E.; POPA-ROCH, M.; PALOMARES, E. A.; DEAN, A.; CAPPE, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v.36, pp.8-20.

BRASIL (1996). Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil.

BRASIL (2015). Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil.

FONTES, A.P.; AZZI, R.G. (2012). Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. *Estudos de Psicologia*, Campinas, p.105-114.

HEMRIC, M.; EURY, A. D.; SHELLMAN, D. (2010). Correlations between Perceived Teacher Empowerment and Perceived Sense of Teacher Self-Efficacy. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, v.7(1), p.37.

KOTAMAN, HUSEYIN. (2010). Turkish Early Childhood Educators' Sense of 'Teacher Efficacy *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v.8(2), p.603.

LOVISI DE FREITAS, M. F.; DIAS, J.P. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Ciênc. cogn., Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 204-205, dez. 2010 Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000300017&lng=pt&nrm=iso acessos em 20 jan. 2020.

ORRÚ, S. E. (2003). A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-14.

PLETSCH, M.D. (2009). *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas*. Educação em revista Universidade Federal do Paraná, Paraná, número 33, p.143-156.

ROCHA, T.C.C; PACHECO, L.C.A. (2018). *Atendimento Educacional Especializado e os desafios do trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil* In Borges, A.A.P e NOGUEIRA M.L.M. (ORG). O aluno com autismo na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras, p.269-290.

SANINI, CLÁUDIA. (2011). *Autismo e Inclusão na Educação Infantil: Um estudo longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SCHMIDT, C., NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: Uma análise da percepção docente e práticas pedagógica. In. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, 18(1), 222-235.