

**Formação e autoeficácia docente para práticas inclusivas na visão dos professores da rede pública municipal de Ladário - MS**

*Training and teaching self-efficacy for inclusive practices in the view of teachers of the municipal public network of Ladário – MS*

Gilmar de Lima Galvão  
Bárbara Amaral Martins  
**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**  
Corumbá-Brasil

**Resumo**

A autoeficácia é um julgamento pessoal da capacidade para realizar uma tarefa específica, sob diferentes níveis e em contextos particulares. Foi objetivo deste artigo, verificar as opiniões dos docentes sobre a formação enquanto constitutiva do senso de autoeficácia para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Os dados foram categorizados e analisados qualitativamente com base nos preceitos da Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que formações aligeiradas, desconexas da prática educacional, assim como sua descontinuidade, pouco contribui para o fortalecimento da autoeficácia diante da inclusão escolar. Adicionalmente, além do investimento na formação de professores, outros fatores são fundamentais para que ocorra a inclusão, tais como, dispor de melhores condições estruturais, materiais pedagógicos adequados, recursos humanos qualificados, entre outros.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Autoeficácia docente; Educação especial.

**Abstract**

Self-efficacy is a personal evaluation on the skill to accomplish a task, under different levels and in particular contexts. This article aimed to verify the opinions of teachers about training as a component of their sense of self-efficacy to work with students with special education needs. The data were categorized and analyzed qualitatively based on the precepts of Content Analysis. The results indicated that short training courses, disconnected from educational practice, as well as their discontinuity, contribute little to the strengthening of self-efficacy for school inclusion. Additionally, in addition to investment in teacher training, other factors are fundamental for inclusion to succeed, such as the availability of better structural conditions, adequate pedagogical materials, and qualified human resources, among others.

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

## **1. Introdução**

É fato que a Educação inclusiva caminha no sentido oposto ao modelo de escola tradicional e, homogeneizador, de tal modo que partilhamos do pensamento de Martins (2018) ao pontuar que este modelo de educação é um caminho sem volta, ainda que reconheçamos a existência de tendências exclusivistas em voga no Brasil e pelo mundo.

Embora a educação inclusiva se destine a todo e qualquer aluno, este artigo focaliza a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas classes comuns, e destaca a importância da autoeficácia docente para a efetivação da proposta

A teoria da autoeficácia foi desenvolvida pelo psicólogo Albert Bandura na qual é definida como a crença que as pessoas têm em suas capacidades, para produzir níveis satisfatórios de desempenho sobre os eventos que afetam e influenciam seus cursos de vida (BANDURA, 1994); tais crenças influem em como as pessoas agem, pensam e se motivam, frente aos eventos de sua vida, tanto de forma positiva quanto negativa (BANDURA, 1994).

Em síntese, a crença de autoeficácia é desenvolvida por meio de quatro fontes principais: experiência direta ou de domínio, experiência vicária, persuasão verbal ou social e estados somáticos e emocionais. A experiência direta ou de domínio se dá por meio da realização direta com a tarefa, a vicária (observacional) ocorre através da observação de outras pessoas executando dada ação, a persuasão verbal ou social se dá por intermédio das palavras de outros indivíduos, enquanto que estados somáticos e emocionais envolvem ansiedade, estresse, entre outros (BANDURA, 1994). Adicionalmente essas crenças atuam através de quatro processos principais: o primeiro é o processo cognitivo, visto que as pessoas estabelecem objetivos e visualizam as ações necessárias para tal realização antecipadamente, por meio do pensamento, assim como os prováveis resultados. Em segundo estão os processos motivacionais, ora, boa parte de nossa motivação acontece cognitivamente, logo, criamos crenças de que podemos ou não realizar determinada tarefa, objetivo ou meta, visualizando o possível resultado e elaborando o planejamento para atingir nossos objetivos e metas. Os processos afetivos se referem à crença pessoal de possuir capacidade de enfrentamento e à quantidade de estresse e depressão que o indivíduo experiencia, diante de situações complicadas e ameaçadoras, bem como ao seu nível motivacional. O quarto concerne aos processos de

seleção, aqui devido à circunstância de as pessoas também serem, em parte, produtos de seu ambiente; desse modo, qualquer fator que propicie sua escolha para um determinado curso de vida, este poderá afetar o caminho de seu desenvolvimento pessoal. As pessoas selecionam e fazem atividades as quais se julgam capazes de realizar, como também evitam as que acreditam estarem acima de suas capacidades. A escolha profissional é um exemplo (BANDURA, 1994).

Dito isso, na área educacional, Segundo Tschannen-Moran e Hoy (2001), as crenças de autoeficácia docente são definidas como o julgamento do professor em suas próprias capacidades para conseguir o envolvimento e a aprendizagem dos alunos, nas atividades acadêmicas, mesmo aqueles educandos que são considerados difíceis (com comportamento inapropriado) e desmotivados (aparentando baixo interesse para a realização da tarefa).

Considerando a figura do docente assim como seu processo formativo para a (re)construção da autoeficácia, pesquisas vêm sendo desenvolvidas abordando a formação de professore(a)s e, explorando a sua autoeficácia para a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (MARTINS, 2018; NOZI, 2020; ENGEL, 2020).

Dessa maneira, destacamos algumas características observadas nas ações formativas destas pesquisas a saber: estabelecimento relacional entre a teoria e prática, realização de vários encontros, modelos sociais que exibem práticas bem-sucedidas da mesma região (cidade, escola, formação inicial, entre outros), sendo que, muitas vezes, são seus próprios colegas de trabalho, momentos de diálogos, entre outros elementos. Algo que está bem claro é a importância da aproximação entre as Universidades e as Escolas, de sorte a irmos apontando e indicando subsídios, para que os nossos cursos de formação inicial ou continuada os levem em consideração e, já de imediato, a preocupação com a autoeficácia dos(as) professores(as), em especial para o ensino inclusivo (MARTINS, 2018; NOZI, 2020; ENGEL, 2020).

Sob esse prisma de olhar a formação do professor e sua crença de autoeficácia para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns, elencamos o seguinte objetivo: verificar as opiniões dos docentes sobre a formação enquanto constitutiva do senso de autoeficácia para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Para atingi-lo, seguimos o percurso metodológico apresentado a seguir.

## **2. Metodologia**

Este artigo é oriundo de uma dissertação de mestrado que foi desenvolvida no município de Ladário e, os locais de realização da pesquisa foram as escolas públicas municipais que atendem alunos do Ensino Fundamental II (anos finais do Ensino Fundamental - 6º a 9º anos), as quais totalizam seis.

### **2.1 Caracterização dos participantes**

Participaram da pesquisa 45 professores de Ensino Fundamental II, sendo 77,78% correspondentes ao gênero feminino (35) e 22,22%, ao gênero masculino (10). As idades variavam entre 20 e 69 anos, com a maior frequência na faixa entre 40 e 49 anos (19), o que corresponde a 42,22%, seguida da faixa etária que compreende dos 30 e 39 (12), com 26,67%. As licenciaturas desses docentes, em sua maioria, não contemplaram disciplinas referentes à temática da Educação Especial e/ou Inclusiva, pois 66,7% (30) marcaram a ausência e apenas 33,3% (15) registraram “sim”.

### **2.2 Coleta dos dados**

A pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Feral de Mato Grosso do Sul (UFMS) e aprovada pelo parecer nº 4.943.101 e CAEE 50028421.6.0000.0021. Após a aprovação, nós nos dirigimos aos gestores, para solicitar a autorização para a concretização da pesquisa. Os instrumentos adotados para a coleta de dados foram, o questionário de Formação Docente e, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Respeitando os protocolos de biossegurança, conversamos com os professores pessoalmente, nas escolas, explicando os objetivos do estudo, convidando-os a participar da pesquisa e entregando os instrumentos impressos a serem preenchidos

### **2.3 Instrumento para coleta dos dados**

O questionário de Formação Docente é de elaboração própria e foi usado para identificar a realização de cursos de graduação, especialização, capacitações, cursos frequentados nos últimos cinco anos, na área da Educação Especial, além do grau de sentimento de preparo que esses cursos lhes ofereceram e o grau de importância atribuído ao investimento do poder público na formação de professores.

### **2.4 Análise dos dados**

Para a análise dos dados, utilizamos como referencial a metodologia proposta por Bardin (2021), em que é permitido analisar e interpretar documentos, mensagens, de modo sistemático (Análise de Conteúdo). Aplicamos a técnica, na interpretação às respostas

coletadas a partir das questões abertas do questionário de formação docente. As respostas foram categorizadas sob a luz do referencial teórico da autoeficácia, como a relação da formação dos professores com sua crença de autoeficácia. Nesse sentido, conforme Bardin (2021), algumas respostas precisam ser examinadas, em função de um referencial teórico.

As categorias e subcategorias são tratadas e discutidas a seguir, de modo a clarificar os externos dos(as) participantes da pesquisa no que concerne ao senso de autoeficácia que os cursos ou formações lhes proporcionaram para atender os alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns.

### **3. Resultados e discussão**

#### **3.1 Formação inicial e autoeficácia docente para práticas inclusivas**

A subcategoria “Articulação entre teoria e prática” englobou a opinião de cinco professores(as) e revelou a importância de que o conhecimento científico esteja vinculado às práticas pedagógicas, de modo a favorecer o senso de autoeficácia para o atendimento das necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial. No entanto, apenas um professor considerou ter experienciado tal articulação, em sua formação inicial: “[...] foi bem abordada, com conteúdo e aulas práticas específicas.” (P10). Contrariamente, os relatos de quatro professores(as) fizeram referência à ausência de abordagem prática, como nos seguintes exemplos: “[...] faltou a prática, tive aula de educação especial só com a base teórica.” (P44); “[...]a disciplina na universidade, na teoria não condiz com a realidade em sala.” (P08).

A subcategoria “Profundidade do estudo” foi formada a partir de dois relatos nos quais se expressa a necessidade de uma discussão sobre a educação inclusiva bem aprofundada/abordada na graduação, e não de forma muito genérica, dadas as particularidades individuais de cada grupo/aluno que compõe o público da Educação Especial: “De forma bem sucinta, precisei procurar curso para me aperfeiçoar.” (P18); “Não, a professora vivia de atestado médico. Se a vi foi umas duas vezes na instituição.” (P26).

Os excertos que constituem essa categoria nos ajudam a compreender as respostas dos participantes, quando questionamos os que tiveram disciplinas ligadas à Educação Especial, durante a formação inicial (15), sobre a opinião acerca da promoção de senso de preparo para a inclusão escolar. Seis participantes consideraram que a referida formação

não contribuiu para prepará-los, mesmo quantitativo daqueles que perceberam tal contribuição, enquanto três entenderam que o incremento do senso de preparo foi parcial.

Com base nos argumentos dos(as) participantes que enfatizam a articulação entre teoria e prática, podemos perceber que a fonte de experiência de domínio/direta poderia ter contribuído para o fortalecimento de sua autoeficácia. Essas informações, como a falta da prática na formação inicial, atestam e reforçam a teoria de Bandura (1994), ao eleger a experiência de domínio como a fonte mais eficaz para o fortalecimento da autoeficácia. Por meio da realização da atividade direta, unimos os indicadores mais autênticos do que é preciso para se obter sucesso na tarefa. Nessa direção, quanto à inclusão de alunos público da Educação Especial, Nozi (2020) encontrou, junto a 20 professoras regentes de classes comuns, a experiência direta, como a fonte de informação que mais contribuiu para a percepção da crença.

A ênfase na relação teoria e prática, como aspectos inseparáveis na formação docente, tem-se mostrado de grande valia na (re)construção da crença de autoeficácia para o ensino inclusivo, conforme apontado por Martins (2018), já que esses elementos foram zelados, ou seja, entendidos como uma condição indispensável durante a oferta de um curso de formação continuada que, como efeitos positivos, gerou a elevação da crença de autoeficácia para práticas inclusivas.

### **3.2 Formação continuada e autoeficácia docente em relação à Educação Especial**

A respeito dos cursos de formação continuada frequentados nos últimos cinco anos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, os(as) participantes foram questionados a propósito do surgimento de senso de preparo, a partir da formação. Foram identificadas sete subcategorias: (a) aquisição de conhecimentos, (b) qualidade da formação, (c) aligeiramento e descontinuidade, (d) articulação entre teoria e prática, (e) modalidade da formação, (f) profundidade do estudo, (g) necessidade de aperfeiçoar a prática. Vale destacar que 21 docentes nos informaram sobre a opinião acerca da promoção de senso de preparo para a inclusão escolar: dois participantes consideraram que os referidos cursos ou formações não contribuíram para prepará-los, oito alegaram que perceberam tal contribuição, enquanto 11 declararam que o incremento do senso de preparo foi parcial.

A subcategoria “Aquisição de conhecimentos” englobou a opinião de quatro docentes, as quais nos revelaram que ter conhecimentos sobre o público-alvo da Educação Especial, tais como suas causas, novos métodos de ensino, uma observação mais rigorosa

da necessidade individual apresentada pelos alunos, entre outros, possibilita ao(a) professor(a) elaborar um planejamento de ensino mais eficaz. Vejamos alguns relatos: “Sim, consigo observar e analisar a especificidade do aluno, e planejar uma forma prática de ensino adequada.” (P02); “Sim, os cursos que participei foram importantes para ter o conhecimento de causa. Até então, não tinha conhecimento suficiente para trabalhar com os alunos. O sentimento de preparo foi suficiente.” (P13); “Sim, foram os novos métodos voltados especificamente para a área da educação especial e inclusiva.” (P20).

Desse modo, adquirir conhecimentos específicos para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial, através de cursos, tem-se mostrado como algo influenciador no senso de preparo do docente, em especial no aumento de sua autoeficácia para atender esses alunos, nas classes comuns. Essas argumentações da nossa amostra têm respaldo na literatura; por exemplo, Martins (2018) destaca que um dos aspectos favoráveis, indicados pelos(as) participantes de uma formação, como a aquisição de conhecimentos atinentes à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual e Altas Habilidades ou Superdotação, foi fortemente associado ao senso de autoeficácia dos(as) docentes.

A subcategoria “Qualidade da formação” foi discutida em função de dois relatos, ressaltando-se que cursos com profissionais capacitados, materiais didáticos adequados e oficinas práticas foram considerados fatores críticos para o senso de autoeficácia dos(as) participantes da nossa amostra: “Parcialmente, porque é preciso que o professor tenha disponível profissionais da área que ofereçam cursos na área da inclusão, com oficinas e montagem de atividades para melhor preparar o professor.” (P21). Veja-se outro depoimento:

Sim, enquanto trabalhava na secretaria de educação de Ladário, participei de um curso de Libras e um curso oferecido pela FUNDESPORTE em Campo Grande sobre esportes paralímpicos, os professores eram capacitados, a formação prática foi esclarecedora e o material didático completo. (P18).

Com base nos relatos, inferimos que profissionais qualificados dizem respeito a formadores que exibem um bom domínio e entendimento da temática a ser trabalhada. Por exemplo, ao discutir a inclusão de alunos com autismo e altas habilidades ou superdotação, ao ler e refletir sobre duas formações desenvolvidas por Martins e Canabarro, observamos seu domínio sobre o assunto, além da conexão do aporte teórico

*Formação e autoeficácia para práticas inclusivas na visão dos professores da rede pública municipal de Ladário - MS*

com a prática, exibição de modelos, realizando atividades inclusivas bem-sucedidas e dispondo de materiais que contemplem recursos pedagógicos adaptados, como indicativos, possibilitando a organização de atividades em variados níveis de habilidades cognitivas e psicomotoras (MARTINS, 2018; CANABARRO, 2018). Ao que indica, esses elementos podem aumentar a percepção de qualidade da formação e incidir positivamente para a (re)construção da crença.

A subcategoria “Aligeiramento e descontinuidade” foi formada através de quatro relatos, desvelando que aqueles cursos com poucas horas-aulas, descontinuidade, apenas palestras e pouca atividade prática não têm tanto impacto positivo para a elevação da crença de autoeficácia: “Parcialmente, poucas horas-aula.” (P05); “Parcialmente, foram cursos oferecidos pela secretaria de educação, núcleo de informação. Esses cursos infelizmente têm a carga horária reduzida. E eles não são ofertados continuamente.” (P19).

Parece que ofertar cursos/formações aos docentes com uma carga horária muito reduzida e não oferecer continuidade ao estudo iniciado não enseja um bom senso de autoeficácia. Já o contrário representa um melhor caminho, pois a consultoria colaborativa oferecida por Canabarro (2018) envolveu 15 encontros presenciais, com média de uma hora de duração, por consultoria, sendo que a autora destaca que essa continuidade pode ter favorecido o aumento da autoeficácia. Martins (2018) proporcionou 10 encontros, cada um com três horas de duração, ao longo de dois meses. Consideramos um quantitativo de horas/curso adequado, no entanto, a autora frisa que dificilmente os saberes serão esgotados, nem a necessidade de adquirir conhecimentos será sanada. É sob essa perspectiva que o investimento na formação docente deve ser contínuo.

A subcategoria “Articulação entre teoria e prática” expressam que a falta de experiência e/ou momentos práticos com os(as) discentes público-alvo da Educação Especial teve um papel crucial no julgamento de autoeficácia nos(as) participantes do nosso estudo, de maneira que, mesmo diante de uma abordagem teórica bem discutida, quando esta é desarticulada da realidade prática docente, não proporciona um senso de autoeficácia robusto, segundo se pode verificar a seguir: “Parcialmente, [...]. Mesmo cursando Mestrado, o tempo não foi suficiente para a realidade da prática no ambiente de trabalho.” (P30); “Parcialmente, em relação às especificidades são sempre bem claras as explicações. Porém, teoricamente é de uma forma, mas na prática sempre será de outra



maneira.” (P45); “Não, foi somente uma formação, não apresentou nada prático para me auxiliar na escola.” (P34).

As explicações do(a)s professores(as) da nossa amostra a respeito da articulação entre teoria e prática como uma variável importante na promoção do senso de autoeficácia corrobora a literatura (MARTINS, 2018; CANABARRO, 2018).

A subcategoria “Modalidade da formação” foi constituída com base no seguinte relato: “Parcialmente, pois o curso foi a distância, a experiência que eu tenho é em sala de aula como docente e nas leituras referentes à educação inclusiva.” (P27). Essa opinião parece depreciar a modalidade de educação a distância, em razão de uma possível desarticulação com a prática, ao passo que a menção às leituras realizadas não deixa claro se estas foram espontâneas, o que representaria a ausência de estudo teórico na formação recebida ou se eram o cerne do curso.

“Profundidade do estudo” foi uma subcategoria gerada com base em três relatos, os quais expressam que, quando os cursos desenvolvem discussões sobre a Educação Inclusiva e/ou do público-alvo da Educação Especial, de modo muito superficial e/ou bem generalizado, não proporcionam um senso de preparo aos docentes: “Não, é preciso um estudo aprofundado sobre cada deficiência.” (P12); “Não, acredito que para isso, nada melhor que um curso específico para educação inclusiva.” (P40); “Não, pois foram muito superficiais.” (P41).

A falta de um aprofundamento sobre uma temática como, por exemplo, avaliar um aluno com autismo, foi tomada como um processo difícil de ser concretizado pela professora participante do estudo de Canabarro (2018); no entanto, após as intervenções da pesquisadora e a apresentação de materiais/instrumentos destinados a esse processo, a educadora, de posse desses mecanismos, afigurou-se mais segura, o que, por sua vez, impactou no seu julgamento posterior para realizar tal tarefa.

A subcategoria “Necessidade de aperfeiçoar a prática” foi gerada em vista do relato do(a) participante P15, realçando que a educação inclusiva é possível através de aperfeiçoamento das práticas de ensino. “Sim, percebi através do curso a necessidade de aperfeiçoamento na forma de trabalhar com a educação inclusiva.” (P15).

Essa necessidade de aperfeiçoar a prática vai ao encontro dos resultados apresentados por Engel (2020), quando as participantes da amostra apontaram que se sentiam mais motivadas e começaram a buscar por novas práticas pedagógicas, a favor da

promoção de uma efetiva aprendizagem dos(as) discentes. O autor enfatizou o aumento da autoeficácia associada à motivação e a mudança na prática de ensino, em razão de encontros interventivos, com oficinas e dinâmicas, explorando as fontes de autoeficácia e suas implicações na prática docente.

Conforme exposto por P15, percebemos também que, quando o(a) docente possui um pensamento ou uma concepção errônea sobre uma temática, em função de determinada formação, é possível efetuar tal mudança ou prover-lhe conhecimentos corretos (MARTINS, 2018) e, por conseguinte, levar à procura por novas práticas pedagógicas.

A seguir, discutiremos alguns elementos e/ou motivos levantados pelos(as) docentes, que os levaram a não participar de formações, cursos e especialização que tivessem como temática a Educação Especial e/ou Inclusiva.

### **3.3 Ausência de formação continuada**

A subcategoria “Formação continuada institucional” foi formada a partir de 12 relatos; estes expressam que foram poucas as formações ofertadas pela Rede de Educação do município de Ladário-MS sobre a temática da Educação Inclusiva e, quando ocorreram, não conseguiram atingir todo(a)s o(a)s docentes que atuam nas escolas públicas de dependência municipal. Adicionalmente, refere-se à falta de oportunidades, de acesso gratuito e (des)informação a respeito do oferecimento de cursos: “Não, os cursos relacionados à educação inclusiva não foram oferecidos pela rede.” (P01); “Não fui convidado a fazer a inscrição para o curso.”; “Não foi oferecido curso, e sim palestra.” (P14); “Falta de acesso gratuito, pois somos professores da rede pública.” (P25).

Cardoso (2018) verificou que a rede municipal de Ladário – MS ofertou o curso de Libras, no período de 2018, destinado aos(às) docentes, aos(às) funcionários(as) da Rede Municipal de Ensino e à comunidade. Os encontros eram no período noturno, às quintas e sextas-feiras, com duas horas por dia. Mas, quando da coleta dos dados, estávamos enfrentando um momento difícil, provocado pela Covid-19, o que pode ter dificultado a circulação das informações sobre a oferta de cursos, nesse período. Também consideramos que havia professores(as) que tinham recém-iniciado o trabalho na rede de ensino.

Durante o período pandêmico, muitos(as) professores(as) também tiveram que buscar outras formações, uso das tecnologias, edição de vídeos, entre outros elementos.

Além disso, várias angústias foram expostas pelos professores, em face das incertezas pelas quais passamos, tais como o ensino híbrido (presencial e a distância, juntos), a existência de profissionais do grupo de risco, preocupação em como seria o contato com os alunos, lástimas igualmente encontradas em pesquisas implementadas em meio à pandemia (PAGANOTTI, 2021).

A subcategoria “Investimento profissional” englobou 11 relatos, que expressaram a ausência da participação em cursos na área da Educação Especial e/ou Inclusiva, por conta da falta de tempo (9), desinteresse (2), falta de acesso disponível (1) e gratuidade (1): “Não tive interesse” (P08); “Eu não participei devido a questão tempo, porém pretendo realizar um curso na área inclusiva.” (P16); “Talvez não foi oferecido ou não me interessou.” (P26); “Falta de tempo e também recursos financeiros, pois a maioria dos cursos são cobrados e muitas vezes fica complicado a participação em massa dos professores da rede pública.” (P29).

Destacamos que essa falta de tempo para se dedicar à formação continuada pode estar ligada à sobrecarga da função docente. Viegas (2022) encontrou vários exemplos, tais como ter que utilizar os domingos para organizar os planejamentos, ter de trabalhar em várias escolas, às vezes, atuar em jornada de até 60 horas, equivalente a três períodos (manhã, tarde e noite), com turmas lotadas, além das atividades domésticas. Por vezes, esses elementos podem ser um dificultador para dar continuidade à formação profissional, conforme relatado por um participante da referida pesquisa, ao precisar trancar uma faculdade por não conseguir dar conta de desenvolver as atividades da docência e prosseguir nos estudos.

“Formação em serviço” foi formada a partir de um relato: “[...] os cursos para os professores da rede pública deveriam ser mais acessíveis, ou seja, em um determinado horário em que os professores pudessem participar.” (P29).

Uma forma de aliviar a sobrecarga docente seria garantir que a formação continuada ocorresse em horário de serviço e de forma gratuita; do contrário, pode não haver participação, de acordo com a constatação de Oliveira (2012), ao analisar o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, destinado à formação continuada, o qual visava a fomentar e a disseminar a Educação Inclusiva. O estudo revelou a dificuldade de professores(as) em participar do curso, oferecido ao longo de uma semana, em razão do fato de precisarem pagar outro(a) profissional para os(as) substituir, algo que não

aconteceu com os coordenadores, visto que não houve a necessidade de pagar alguém para desempenhar suas funções, enquanto estavam no programa formativo.

### **3.4 Valorização da formação continuada**

A subcategoria “Formação permanente” resultou dos relatos de 13 professores(as), evidenciando que a discussão da temática da Educação Especial e/ou Inclusiva deve se dar desde a formação inicial e permanecer ao longo da carreira profissional, ou seja, trata-se de um processo que deve ocorrer de forma constante, possibilitando a atualização dos seus conhecimentos, ideias e o preparo desse(a) docente, de modo que ele(a) consiga atender de forma satisfatória as necessidades individuais do público-alvo desta pesquisa, pois o simples fato de o aluno estar na sala de aula não significa que este(a) está sendo incluído, segundo realçado por Neres e Kassar (2016), para quem disponibilizar revistas ou papéis para que o aluno desenhe enquanto os demais realizam atividades propostas é uma prática excludente.

Na sequência, apresentamos alguns relatos que integram essa subcategoria: “[...] formação docente para enfrentar esses desafios, tem que começar em curso superior na sua formação acadêmica de professores.” (P03); “[...] porque precisamos de orientações constantemente para trabalhar com o público da educação especial.” (P04); “Para poder atender os alunos de maneira ideal e satisfatória é necessário a capacitação dos profissionais de educação e constante atualização desse conhecimento.” (P13); “[...] a formação contribui para todos os eixos da educação, mais conhecimento, valorização do ensino aos alunos e ao contexto social.” (P35).

A subcategoria “Provedora de senso de eficácia” é composta pelos relatos de seis docentes, dos quais apresentaremos três, desvelando que a formação é compreendida como um elemento que pode lhes prover um senso de eficácia, pois destacam que é preciso que estejam preparados para atender os alunos público-alvo da Educação Especial, nas salas de aula. “[...] os professores precisam estar preparados para acolher e atender as necessidades, expectativas e demanda de cada aluno, e isso nem sempre acontece.” (P02); “[...] a partir do momento que houver os investimentos nas formações continuada os professores estarão mais aptos para desenvolver as atividades pedagógicas propostas.” (P25); “[...] porque é necessário preparar os professores para receberem esses alunos, pois há muitos profissionais de educação despreparados para trabalharem com esse público.” (P31).

No que concerne a sentir-se preparado e sua correlação com autoeficácia, laochite (2007) encontrou diferença estatística significativa ( $p = 0,000$ ) junto a professores(as) de Educação Física, quando exibiram uma crença mais robusta para o ensino aqueles(as) que se sentiam mais preparados para a realização de suas atividades. Nesse sentido, acreditamos que os participantes da nossa pesquisa consideram que, participando de formações continuadas, se sentirão mais preparados para atender os(as) discentes público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns, ademais, parece que deram ênfase a questões técnicas/práticas. Todavia, Engel (2020) enfatiza que, no campo da Educação Especial, é perceptível o investimento em cursos e capacitações visando ao preparo técnico e pedagógico do(a) professor(a) e menos ênfase em suas experiências, crenças, anseios, entre outros. Nesse sentido, uma forma de proporcionar aos(às) docentes algumas habilidades e práticas de ensino inclusivas, além de fortalecer sua crença de autoeficácia, pode ser por meio de formações com base em experiências vicárias, quando são exposto(a)s a modelos, desenvolvendo atividades inclusivas exitosas, porque vivenciar práticas malsucedidas enfraquece a crença (MARTINS; CHACON, 2019).

A subcategoria “Aquisição de competências necessárias” foi gerada por meio de 18 relatos, os quais nos indicam que a formação continuada leva os(as) docentes à aquisição de competências, como planejar uma aula mais eficaz, realizar adaptações curriculares, confeccionar materiais pedagógicos, preparar atividades e conseguir proporcionar a aprendizagem aos discentes: “[...] considero muito importante sim, pois através dessas formações que nós professores iremos adquirir competências importantes para atender as necessidades educacionais desse público escolar.” (P09); “[...] não adianta matricular as crianças ditas especiais nas escolas públicas sem preparo dos professores, funcionários e auxiliares.” (P17). Observem-se mais este:

[...] a formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho do docente. Favorecendo novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado as práticas pedagógicas. (P32).

De acordo com os manifestos dos(as) participantes da pesquisa, as formações podem lhes oferecer subsídios para que consigam atender os(as) discentes público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns. Frisamos que os cursos que articularam a teoria e

prática, a autorreflexão crítica sobre a própria prática de ensino, assim como a exploração das fontes de autoeficácia, podem contribuir e desenvolver competências e habilidades específicas, para que os docentes venham a atender esse público, nas classes comuns (CANABARRO, 2018; MARTINS, 2018; ENGEL, 2020; NOZI, 2020).

A seguir, discutiremos os excertos extraídos das opiniões dos(as) participantes do estudo referentes às políticas públicas de inclusão, ressaltando que essa categoria emergiu de forma bastante inesperada, mas demonstrou que, além das crenças de autoeficácia e da formação, alguns outros fatores também são considerados.

### **3.5 Efetividade da política pública de inclusão**

A categoria “Efetividade da política pública de inclusão” foi derivada de cinco depoimentos, indicando que ainda temos que continuar avançando e melhorando as políticas públicas de inclusão, de modo que esta seja realmente executada na prática, assim como se preconiza na escrita, pois, como podemos verificar nos relatos do(a)s docentes, é imperioso o investimento em melhorias nas estruturas escolares, na preparação da equipe escolar como um todo, na oferta de materiais pedagógicos: “A escola não tem estruturas para compor alunos com tipos de deficiências.” (P33). “[...] não adianta matricular as crianças ditos especiais nas escolas públicas sem preparo dos professores, funcionários e auxiliares.” (P17). “[...] de suma importância. Tanto no investimento com o professor para ter a competência para atender esse público, como investir com materiais e estrutura para trabalhar com os mesmos.” (P40). Vejam-se este outro relato:

[...] baseada na experiência como parte de equipe de formação continuada, reforço a falta de competência pública no apoio, enfrentamento e continuidade em curso de formação e a falta de interesse, no geral, dos que compõem o grupo chamado: EDUCAÇÃO! (P30).

Essa categoria revela que a formação e a autoeficácia docente são muito importantes, porém, que também existem outras demandas necessárias, para que aconteça a verdadeira inclusão, não somente dos alunos público-alvo da Educação Especial, nas escolas comuns, mas de todo e qualquer discente, independentemente de sua cor, raça, gênero ou outra condição. Ademais sabemos, que a Educação inclusiva é um direito garantido em diversas normativas do nosso país e, também por compromissos firmados internacionalmente.

Em relação às políticas públicas de inclusão do nosso país, mesmo com avanços significativos, devemos ter sempre a atenção redobrada, a fim de que possamos avançar no sentido de maiores conquistas e não na contramão, como apontado por Santos e Moreira (2021) sobre a Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a qual representa perdas significativas para o público da Educação Especial e, desde que foi apresentada, sofreu duras críticas, tanto que foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, a partir de liminar do ministro Dias Toffoli, referendada por maioria. Ainda os mesmos autores destacam alguns pontos conflitivos, tais como: (a) o retorno de uma escolarização em espaços segregados, (b) a falta de aprendizagem, transferida à pessoa com deficiência, por não ter conseguido se adaptar às classes comuns, desconsiderando as atitudes, barreiras arquitetônicas, falta de formação de professore(a)s, entre outros, enquanto variáveis influentes sobre tal acontecimento.

#### **4. Considerações Finais**

O estudo nos favoreceu uma melhor compreensão de como algumas variáveis da etapa formativa contribui para o estabelecimento do senso de autoeficácia do(a) professor(a). Conseguimos extrair informações através das opiniões expressas nos questionários, as quais têm respaldo na literatura e destacam que a falta de articulação entre a teoria e a prática pouco contribui para a percepção de eficácia. Contudo, eles(as) acreditam que, participando de formações, podem se sentir mais preparados(as) para ações futuras junto ao público da Educação Especial.

No geral, as licenciaturas desses docentes, em sua maioria, não contemplaram disciplinas referentes à temática da Educação Especial e/ou Inclusiva. Em contrapartida, a teoria desarticulada da prática, bem como o aligeiramento e a descontinuidade dos processos formativos não lhes conferiram um senso positivo para o trabalho inclusivo.

Os(as) professores(as) que atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), nas classes comuns do município de Ladário – MS e, compuseram a nossa amostra nos apontaram alguns indícios sobre o processo formativo que pode contribuir com a sua percepção de autoeficácia para incluir os alunos público-alvo da Educação Especial em suas aulas. Nesse sentido, é imperioso que ocorram algumas circunstâncias, tais como formações que articulem teoria com a prática, assim como um estudo mais profundo sobre cada grupo que compõem a referida temática. Ademais, a concretização por políticas públicas de inclusão mais efetivas, ou seja, investimento e melhorias nas estruturas

*Formação e autoeficácia para práticas inclusivas na visão dos professores da rede pública municipal de Ladário - MS*

escolares, oferta de materiais pedagógicos adequados e preparo da equipe institucional como um todo (funcionários, gestores, entre outros) se faz igualmente fundamental e importante.

### Referências

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (ed.). **Encyclopedia of human behavior**, v. 4, p. 71-81. New York: Academic Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2021.

CANABARRO, R. C. C. **Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2018. 225. f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16256/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2018\\_CANABARRO\\_RENATA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16256/TES_PPGEDUCACAO_2018_CANABARRO_RENATA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 28 fev. 2022.

CARDOSO, F. C. **Formação e atuação de professores de língua portuguesa e língua estrangeira na educação de estudantes surdos em escolas públicas municipais de Ladário – Mato Grosso do Sul**. 2018. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá-MS, 2018. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/fernanda-camara-cardoso-formacao-e-atuacao-de-professores-de-lingua-portuguesa-e-lingua-estrangeira-da-educacao-de-estudantes-surdos-em-escolas-publicas-municipais-de-ladario-mato-grosso-do-sul/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ENGEL, R. A. **Associações entre autoeficácia docente e estratégias de ensino de professores de instituições de educação especial**. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1260>. Acesso em: 29 maio 2022.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física**. 2007. 157f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252026>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARTINS, B. A. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias**. 2018. 326 f. 30 cm. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180246/martins\\_ba\\_dr\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180246/martins_ba_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 29 maio 2022.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35883>. Acesso em: 28 fev. 2022.

NERES, C. C.; KASSAR, M. C. M. **Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares**. International Studies on Law and Education, 2016. Disponível em [www.hottopos.com/isle22/39-50CeliMonica.pdf](http://www.hottopos.com/isle22/39-50CeliMonica.pdf).



Acesso em: 15 mar. 2020

NOZI, G. S. **Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva.** 2020. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9972572](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9972572). Acesso em: 29 maio 2022.

OLIVEIRA, A. D. **Condições de formação continuada do programa educação inclusiva: direito à diversidade.** 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá - MS, 2012. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/files/2013/08/ANDREADUARTEDEOLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PAGANOTTI, E. G. **Autoeficácia docente na inclusão de estudantes com deficiência intelectual.** 2021. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14983>. Acesso em: 29 maio 2022.

SANTOS, É. C. S. L.; MOREIRA, J. S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908>. Acesso em: 29 maio 2022.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education.** v. 7, p. 783-805, 2001.

VIEGAS. M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>. Acesso em: 05 dez. 2022.

## Sobre os autores

### Gilmar de Lima Galvão

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Pantanal (PPGE/CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Corumbá, Brasil. Professor pela Rede Municipal de Corumbá-MS e, Rede municipal de Ladário-MS. E-mail: [gilmargalva096@gmail.com](mailto:gilmargalva096@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6729-3595>

### Bárbara Amaral Martins

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: [barbara.martins@ufms.br](mailto:barbara.martins@ufms.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>

Recebido em: 07/02/2023

Aceito para publicação em: 10/07/2023