

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília



Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Formação docente: contextos, sentidos e práticas

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Jadilson Marinho da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação docente: contextos, sentidos e práticas /
Organizador Jadilson Marinho da Silva. – Ponta Grossa
- PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-754-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.540211612>

1. Formação docente. I. Silva, Jadilson Marinho da
(Organizador). II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A coleção “Formação docente: Contextos, sentidos e práticas” abarca 11 artigos que abordam a formação docente sob diferentes olhares e perspectivas dos autores que compõem esse volume.

A obra traz reflexões importantes sobre as relações interpessoais, planejamento, formação continuada, educação inclusiva, profissionalização do ensino, representações sociais, entre outros.

O capítulo 1 analisa como os alunos-cursistas avaliam as contribuições do Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva para sua formação e prática pedagógica junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

O Capítulo 2 reflete sobre o papel mediador que o profissional da educação precisa desempenhar desvelando a capacidade de viver e promover a empatia como umas das principais ferramentas de suas práticas pedagógicas e administrativas.

O capítulo 3 apresenta um relato de experiência que permeia a trajetória acadêmica como orientadores no curso Ciências Biológicas. Nesse trabalho é perceptível as experiências vivenciadas na iniciação científica.

No capítulo 4, os autores apresentam um relato de experiência da prática docente como narrativa, buscando desenvolver uma reflexão crítica sobre um plano de aula de Educação Física.

O capítulo 5 apresentando um modelo bidimensional para a tradução proteica e mutações, acrescentando uma avaliação preliminar com alunos de Ensino Médio de escola pública do interior do Ceará.

O capítulo 6 apresenta um estudo realizado estudantes dos primeiros anos de cursos de graduação da área de educação (Licenciaturas em Pedagogia, Letras e Biologia) do Campus da Universidade Federal do Piauí na cidade de Picos.

O capítulo 7 apresenta uma pesquisa bibliográfica que objetiva demonstrar como a escola trabalha , o valor da solidariedade em nas práticas pedagógicas

Capítulo 8 traz um estudo sobre *microsoft teams aplicado à docência*. Nessa pesquisa, os pesquisadores acreditam ser possível prover os docentes de competências – técnicas, tecnológicas e pedagógicas – no uso de ferramentas de *elearning*.

No capítulo 9 há a análise sobre as inteligências múltiplas e sua relação com a aprendizagem significativa.

O capítulo 10 é uma pesquisa qualitativa que interpreta a apropriação da metodologia da investigação e as situações didáticas.

O último capítulo apresenta a análise antropológica da práxis organizacional de um centro de educação superior.

Ademais, a obra “Formação docente: Contextos, sentidos e práticas”, fruto da ação

coletiva de diversos pesquisadores e pesquisadoras que constroem essa obra, partem de sua prática pedagógica, da ação e reflexão, resignificando a sua vivência, apresentando perspectivas para a construção de uma educação de qualidade.

Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Geandra Claudia Silva Santos
Tarcileide Maria Costa Bezerra
Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116121>

CAPÍTULO 2..... 11

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS RELAÇÕES/CONFLITOS INTERPESSOAIS COM VISTAS À UM TRABALHO COLETIVO

Taysa Paganotto Lemes
Caique Dos Santos Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116122>

CAPÍTULO 3..... 17

O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: ARGUMENTOS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Betanea Platzer
Diógenes Valdanha Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116123>

CAPÍTULO 4..... 26

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO PASSADOS 30 ANOS: A ANÁLISE DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO, REFLEXÃO CRÍTICA E INTERVENÇÃO

Francielen Irene Ferreira
Samuel de Souza Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116124>

CAPÍTULO 5..... 39

TRADUÇÃO PROTEICA E MUTAÇÕES: CONTRIBUIÇÕES DE UM MODELO DIDÁTICO BIDIMENSIONAL PARA CONTEÚDOS EM BIOLOGIA MOLECULAR

Wadson Alan de Melo e Frota
Luiz Henrique Pontes dos Santos
Juliana Osório Alves
Mônica Aline Parente Melo Maciel
Raquel Martins de Freitas
Stela Mirla da Silva Felipe
Paula Matias Soares
Christina Pacheco Santos Martins
Vânia Marilande Ceccatto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116125>

CAPÍTULO 6	52
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA PALAVRA ESTÍMULO “PROFESSOR”	
Norma Patrícya Lopes Soares	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116126	
CAPÍTULO 7	64
PRÁTICAS SOLIDÁRIAS ESCOLARES: ENSINANDO ALUNOS, FORMANDO CIDADÃOS	
Leonardo Watson dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116127	
CAPÍTULO 8	77
“MICROSOFT TEAMS APLICADO À DOCÊNCIA”: PLANEJAMENTO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Luís Filipe de Amaral Costa	
Teresa Margarida Loureiro Cardoso	
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116128	
CAPÍTULO 9	89
LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DESDE UN ENFOQUE NEUROCIENTÍFICO	
María Angélica Ramírez Cruz	
Mireya Rosas Haro	
María Alba Mejía Contreras	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116129	
CAPÍTULO 10	95
LA METODOLOGÍA DE LA INDAGACIÓN Y LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS, UNA RUTA PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO ESCOLAR	
Héctor Gerardo Sánchez Bedoya	
Vivian Libeth Uzuriaga López	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54021161210	
CAPÍTULO 11	108
UN ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO DE LA PRAXIS ORGANIZACIONAL DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
Fernando Acevedo Calamet	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54021161211	
SOBRE O ORGANIZADOR	123
ÍNDICE REMISSIVO	124

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 20/09/2021

Geandra Claudia Silva Santos

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9916149503779411>

Tarcileide Maria Costa Bezerra

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/4912669764640422>

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/0144364837037053>

RESUMO: A presente pesquisa objetiva analisar como os alunos-cursistas avaliam as contribuições do Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva para sua formação e prática pedagógica junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O estudo trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. A investigação é um recorte do projeto de pesquisa sobre os impactos do Curso de Especialização em Educação Inclusiva (CED/UECE) na formação e atuação de educadores. Teve como referência, para a investigação, a turma oito do referido Curso. Para coleta dos dados foi utilizado questionário aberto para três alunas cursistas. Esse instrumento foi aplicado no final do curso, após a realização de todas as

disciplinas e antes da apresentação do trabalho de conclusão de curso. Os motivos que levaram as professoras a buscarem uma formação foi o desejo de especializar-se numa determinada área de conhecimento e o de conhecer novas estratégias de ensino e buscar por uma prática docente reflexiva. Podemos afirmar que o curso de especialização tem sido avaliado como satisfatório para as participantes da pesquisa. As alunas afirmaram que os conteúdos estudados ao longo do curso contemplaram as suas expectativas iniciais, pois aprimoraram as ações docentes desenvolvidas por elas no trabalho, além de proporcionarem a flexibilização das atividades desenvolvidas na escola. Entretanto, há a necessidade de ampliação do tempo de trabalho destinado a cada disciplina, sobretudo aquelas de natureza prática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Educação Inclusiva. Curso de Especialização.

CONTINUING TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION: ANALYSIS OF A POSTGRADUATE COURSE

ABSTRACT: The presente research aims to analyze how the students evaluate the contributions of the Specialization and development Course in Inclusive Education for their training and pedagogical practice to students with Special Educational Needs – SEN. The study is a field research with qualitative nature. The investigation is a part of the research project about the impacts of the Specialization Course in Inclusive Education (CED/UECE) on the training and performance of educators. The investigation had as study focus the class eight of that course.

The data collection was carried out through a questionnaire made with three students. It was applied at the end of the specialization course after completing all the subjects course and before of the thesis presentation. The reasons that led the teachers to seek training was the desire to specialize in a particular area of knowledge and to learn about new teaching strategies and seek a reflective teaching practice. We can affirm that the specialization course has been evaluated as satisfactory by the research participants. The students affirmed that the contents studied over the course satisfied their initial expectations because it improved the teaching actions developed by them at work and providing flexibility in the activities carried out at the school as well. However, there is need to expand the working time for each subject especially those of a practical nature.

KEYWORDS: Continuing Education. Inclusive Education. Specialization Course.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação destinou-se a uma pequena parcela da população, ou seja, crianças, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de suas incapacidades, dificuldades de aprendizagem ou deficiências, a ausência da oferta de educação foi a regra no decorrer dos tempos, e não a exceção. A supressão de acesso das pessoas com NEE¹ à educação decorreu da leitura social estigmatizante que se fazia desses indivíduos: “Em decorrência desta visão deturpada diante das pessoas com deficiência, estas eram marginalizadas, ignoradas, tratadas como verdadeiro lixo social” (BEZERRA; HOLANDA; RIBEIRO, 2015, p. 23).

Contudo, as discussões acerca dessa temática tornaram-se mais evidentes em 1994, com a elaboração da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994). Conquanto, observa-se que os ditames legais de garantia à inclusão dos alunos com NEE na escola comum ou na universidade é uma realidade vivenciada cotidianamente. Desta forma, faz-se importante que o sistema educacional consiga cumprir os reais objetivos de inclusão. Destarte, há uma necessidade de reestruturações em nível de organização e planejamento, sendo que a característica mais importante a ser adquirida seria a flexibilidade, de forma a adaptar o contexto educacional onde se manifestam as dificuldades na aprendizagem.

Mediante o exposto, é fato que a inclusão social e escolar têm, pois, como princípio, o reconhecimento das especificidades dos sujeitos, defendendo que as pessoas com deficiência não são os únicos responsáveis pelo seu desenvolvimento. A educação com base nos pressupostos inclusivos considera a diversidade como aspecto enriquecedor da escola, procurando, de forma colaborativa e reflexiva, responder as situações específicas e oferecer subsídios pedagógicos que garantam participação e aprendizagem a todos os alunos.

¹ Decidimos usar o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no texto, porque o curso entende que o papel da educação inclusiva deve superar os alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação), compreendendo também aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem por outras causas.

Com efeito, observa-se que a sociedade atual está em transição, buscando transcender o modelo de absolutização do normal para um novo modelo que prioriza a diversidade humana, não sem dificuldades e contradições. Vejamos o que dizem Bezerra, Holanda e Ribeiro (2015, p. 28), sobre o papel da sociedade nesse movimento em favor da inclusão:

[...] compete fabricar um novo discurso em que as diferenças não sejam sinônimas de desigualdades, que o homem se reconheça no outro como sujeito de uma teia social, que aceite a ideia de que temos semelhanças e diferenças, e que uma delas consiste no fato de sermos, independente de nossas características físicas, cognitivas, psicológicas e outras, convidados a conviver em sociedade.

A formação de professores, nessa realidade, assume status importante na conjunção de aspectos configuram a problemática da inclusão escolar, compreendendo a formação inicial e continuada, em suas diferentes modalidades e perspectivas. O curso de formação em pós-graduação lato sensu, conforme Gomes (2008, p. 124), geralmente “[...] está muito vinculado à obtenção de um novo ‘diploma’ e à melhoria salarial”, principalmente no caso dos professores da Educação Básica do que propriamente a busca pelo aprofundamento de conhecimentos e saberes que possam responder às demandas concretas da prática educativa. Isso pode acarretar dificuldades para identificar as dimensões, nuances e relações que compõem o trabalho do professor e o fenômeno educativo.

Diante do exposto, objetivamos com este estudo analisar como os alunos-cursistas avaliam as contribuições do Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva para sua formação e prática pedagógica junto aos alunos com NEE.

Nesse âmbito, o presente estudo definiu como corpus para a produção de informações a UECE como campo de estudo. Esta é uma universidade pública, constituída por uma rede *multicampi*, formada por centros e faculdades distribuídos na capital e no interior cearense, de projeção nacional pela excelência do ensino e da produção científica e pela contribuição efetiva que proporciona ao desenvolvimento do Estado do Ceará. A UECE, na conjuntura de relevância para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação, respectivamente, prima pela qualidade científica, objetivando a formação de profissionais competentes para atender às demandas sociais e profissionais do Estado e da região.

Com efeito, é indispensável a reflexão acerca da formação inicial e continuada voltada para as práticas pedagógicas nos cursos de graduação e pós-graduação, que mantêm relação direta com atividades de ensino e pesquisa na esfera da universidade pública. Nesse âmbito, a investigação científica do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da UECE (GPÉE) – temática dessa pesquisa – orienta-se na análise teórica e prática concernente aos saberes dos docentes, conhecendo a realidade do Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva promovido pelo Centro de

Educação (CED/UECE).

Compreendemos que essa pesquisa permite uma imersão mais aprofundada sobre a formação de profissionais do magistério que exercerão ou atuarão nos espaços escolares e não escolares junto aos alunos com NEE, uma vez que esses profissionais aludem à ausência ou à precariedade de acesso aos conhecimentos pertinentes à educação desses alunos na formação inicial e continuada como justificativa principal para as dificuldades identificadas na práxis pedagógica (SANTOS, 2010).

A seguir apresentamos a metodologia da pesquisa, a análise e discussões pertinentes às informações produzidas na pesquisa e as considerações finais.

2 | METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa que se define, conforme Chizzotii (2003, p. 221), como “uma partilha [...] densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”, ou seja, é através desse contato direto com o objeto investigado que o pesquisador tem sua fonte direta dos dados.

A investigação é um recorte do projeto de pesquisa “Um estudo sobre os impactos do Curso de Especialização em Educação Inclusiva (CED/UECE) na formação e atuação dos professores”, concluído em dezembro de 2014. Teve como referência, para a investigação, a turma oito do referido Curso. Para coleta e análise dos dados foi utilizado como instrumento um questionário aberto para três alunas-cursistas, no universo de 27 alunas, correspondendo a uma amostra superior a 10% da população.

Esse instrumento foi aplicado no final do curso, mais precisamente ao final da realização de todas as disciplinas e antes da apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso. Tratou-se de um questionário composto por quatro perguntas, que buscou saber das cursistas qual a sua avaliação em relação à formação, aplicabilidade dos conteúdos trabalhados ao longo da especialização e avaliação das disciplinas que integram o supracitado curso.

Para a seleção dos participantes da pesquisa, utilizou-se como critérios de escolha: docentes com formação em Pedagogia que estivessem atuando em escolas quando do momento de realização da pesquisa e com experiência de trabalho com alunos com NEE; profissionais de outras áreas, desde que trabalhassem no âmbito escolar e que tivessem, também, experiência de trabalho com alunos com NEE.

Para manter o sigilo, a ética de uma pesquisa científica, e respeitando as normas de uma pesquisa acadêmica, as identidades das participantes serão resguardadas, sendo caracterizadas como C1, C2 e C3. As participantes concordaram em participar da investigação espontaneamente e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

2.1 Campo de estudo

O Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva teve início em 2003.1, contando com a aprovação do projeto no Colegiado do Curso de Pedagogia do CED/UECE e Parecer N° 2497, de 27/12/2002, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Atualmente, o curso em tela concluiu sua 11ª turma e segue como espaço de formação que intenta contribuir para a aprendizagem dos profissionais participantes, além de ampliar seu conhecimento acerca da educação das pessoas com NEE.

2.2 Perfil e formação das participantes

As participantes têm entre 25 e 30 anos de idade. C2 e C3 são formadas em Pedagogia e C1 cursou Turismo. As três tiveram experiência escolar com alunos que tinham NEE e atuavam no contexto escolar durante a pesquisa. Somente C1 não participou de cursos de formação continuada na área de educação especial ou inclusiva. Enquanto C2 e C3 atuavam como professoras, C1 desenvolvia turismo pedagógico com os alunos, atividade prevista no currículo da escola onde trabalhava.

3 | CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM AS CURSISTAS?

Para facilitar a compreensão das respostas emitidas pelas participantes, as análises aqui apresentadas estão organizadas a partir das discussões dos questionamentos elaborados no questionário aplicado, que seguem em discussão.

A formação docente tem sido palco de várias discussões no cenário educacional brasileiro. Discute-se a qualidade das formações inicial e continuada dos professores, tempo de realização, resultados alcançados, bem como a aplicabilidade dos conteúdos estudados ao longo da formação acadêmica. Frente a tantas indagações lançadas à formação do profissional docente, faz-se necessário refletir em quais condições o professor tem desenvolvido seu processo formativo e as repercussões deste na sua atuação no contexto escolar.

No Brasil, a formação de professores necessita de ensino de qualidade, que objetive não somente a aquisição de conhecimentos, mas que estimule o professor a pensar, a pesquisar, a criar metodologias de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar um ensino de qualidade para todos. De acordo com Campos (2009, p. 28), “[...] a formação docente deve privilegiar a formação do professor, como sujeito reflexivo, considerando a prática pedagógica na sua gênese”. Diante de tal afirmativa, podemos questionar o que almejam os professores ao ingressarem numa pós-graduação; quais conhecimentos buscam; o que esperam alcançar no término de sua formação; de que forma pretendem pôr em prática o que aprendem ou aprimoram.

Ao perguntarmos às participantes da pesquisa se as suas expectativas iniciais

relacionadas ao curso de Especialização em Educação Inclusiva haviam sido contempladas, após a sua conclusão, obtivemos as seguintes respostas:

Iniciei o curso sem saber exatamente onde ele iria levar-me. O que esperava é que ele pudesse me oferecer instrumentos para melhor refletir e agir acerca da temática da Educação Inclusiva em todas as áreas da minha vida, e no que tange a esse princípio o fim foi alcançado. (C1).

A expectativa inicial foi de aprender mais sobre o tema e aprimorar estratégias de melhor conduzir o aluno com deficiência, o curso realmente foi muito proveitoso e atendeu aos meus anseios como educadora inclusiva, apesar de que tenho certeza de que se grade curricular fosse um pouco maior seria mais enriquecedor, às vezes, tive a impressão que poderíamos construir mais em algumas disciplinas, mas o tempo foi curto. (C2).

Não, pensava inicialmente que seria muito mais fácil colocar em prática o que aprendi na teoria, mas o que na verdade aconteceu foram muitos conflitos. Todos dizem apoiar a inclusão, mas poucos realmente se esforçam em busca da conquista e esses poucos ainda são mal vistos pela maioria. (C3).

Conforme podemos constatar nas respostas descritas, vários são os motivos que levam o professor a buscar uma formação: o desejo de especializar-se numa determinada área de conhecimento, o de conhecer novas estratégias de ensino e a busca por uma prática docente reflexiva. Assim como C1, C2 teve suas expectativas contempladas ao final do curso. Afirmam que o curso foi muito proveitoso, pois atendeu aos seus anseios como professora de educação inclusiva, embora C1 tenha identificado repercussões positivas mais amplas, atingindo outras áreas de sua vida. No entanto, C3 contraria as respostas dadas por C1 e C2, ao dizer que não teve suas expectativas atendidas, pois coloca em questão a contradição que a temática provoca ao permitir o confronto entre a teoria ensinada no curso e a realidade educacional.

Sobre a fala de C3, remetemo-nos à reflexão de Porto (2000, p. 16), quando ressalta que a escola, ao se colocar como espaço de iniciativas e concretizações de projetos que levem à reflexão crítica de sua prática, deve ter, na formação continuada, uma “[...] parte viva e vivificante do projeto educativo da escola, é, antes de tudo, uma releitura das experiências que nela ocorrem, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores”. É importante ressaltar que a formação do professor precisa ser um processo permanente e constantemente ressignificado. Precisa conduzi-lo a refletir sobre a realidade que o circunda, na qual ele está imerso, de modo a transformá-la.

Em relação à educação inclusiva, muitos professores ainda não se julgam preparados para trabalhar com o novo público que ingressou na escola a partir da democratização do acesso a esta. Outros acreditam que, ao buscarem uma especialização, encontrarão “fórmulas”, “modelos”, “atividades prontas” para ensinarem aos alunos com NEE. Esperam ter acesso a métodos e metodologias aplicáveis a qualquer aluno, seja qual for a sua limitação.

Os professores precisam entender que a inclusão escolar não consiste na aplicação

de técnicas, de atividades, de conhecimentos engessados, pois, segundo afirma Mantoan (2003, p. 80),

[...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional e educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Faz-se necessário que o professor entenda que a sua formação para a inclusão escolar vai além da aquisição de conhecimentos conceituais que definem as deficiências, suas causas e apontam intervenções pedagógicas. É preciso que este trabalhe com a filosofia da inclusão, com o desejo de romper ou minimizar as desigualdades sociais tecidas no ambiente escolar. O professor precisa acreditar que a escola é um espaço plural, portanto, local em que as diferenças estão presentes e que a escola possui um papel fundamental no enfrentamento às barreiras atitudinais de preconceito perante as pessoas consideradas diferentes e, por conseguinte, são tratadas de maneira desigual. As nossas diferenças não podem ser sinônimas de desigualdades.

As participantes, ao serem questionadas se a formação que vivenciaram no curso de Especialização em Educação Inclusiva na UECE mostrou-se capaz de levá-las a refletir e a compreender a construção da educação inclusiva em curso, afirmam que:

[...] o curso é bastante abrangente, menciona um pouco de cada deficiência e o melhor orienta como o professor deve trabalhar, abrindo assim um leque de possibilidades, tornando assim uma troca de experiência entre todos os profissionais presentes. (C1).

A formação docente conduziu o professor a enxergar as coisas com um olhar mais demorado e sensível. [...] para compreender melhor e mais profundamente situações relativas a tudo na vida. (C3).

C2 ratifica que o curso conduz à reflexão e compreensão da realidade da inclusão.

Porém, esboça que:

[...] porém não dá para parar somente nele por que a inclusão é algo que precisa ser estudado e traçados metas diariamente para um melhor atendimento ao aluno, para educador poder auxiliar as outras pessoas da comunidade escolar e até mesmo da família a lidar melhor com as dificuldades e estimular as potencialidades daquela criança.

Verificamos na fala de C2 a concepção de que a formação em Educação Inclusiva não se limita apenas a uma especialização, ela acredita que, possivelmente, a formação deve ser contínua e permanente (GOMES, 2008), pois o processo de inclusão escolar, a cada dia, passa por alterações, solicita soluções para os obstáculos enfrentados no ambiente escolar, possui demandas diferentes, porque todos os alunos são diferentes. Sendo assim, precisa ser estudada, estar a serviço do aluno com NEE, da comunidade e de sua família.

Quanto às questões curriculares, perguntamos às participantes se o currículo do curso de Especialização em Educação Inclusiva precisa ser modificado, e em caso afirmativo solicitamos que dissessem em quê. As respostas direcionaram-se à carga horária de algumas disciplinas, ganhando centralidade na análise:

Creio que, talvez, fosse pertinente realizar uma avaliação no que tange à disposição de horas em relação a algumas disciplinas. (C1).

Sim. Acredito que uma carga horária mais ampla, nas disciplinas de prática seriam mais proveitosas, para que pudéssemos vivenciar mais as diferentes rotinas em cada deficiência e assim dá uma qualidade melhor nos nossos campos de trabalho. (C2).

[...] tenho certeza de que se grade curricular fosse um pouco maior seria mais enriquecedor, às vezes tive a impressão que poderíamos construir mais em algumas disciplinas, mas o tempo foi curto. (C3).

Para as participantes, de modo geral, o curso deveria ser programado contendo mais disciplinas ou o tempo destinado para as que o compõe, deveria ser maior. Observamos na fala de C2 o requerimento de mais tempo nas disciplinas vinculadas às atividades mais práticas, possivelmente, por serem capazes de articularem os conhecimentos estudados e as demandas da realidade educativa, criando, portanto, a possibilidade de produção de recursos e alternativas pedagógicas para seu enfrentamento concreto.

Desse modo, a formação continuada pode ser um processo formativo mais consistente, desde que possibilite ao professor estar em contato direto com a prática e nela intervir diante de um diagnóstico realizado a partir das experiências reais do cotidiano. O professor terá bases mais sólidas para direcionar suas decisões e ações, visto que serão contextualizadas no trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Na formação continuada inclusiva é preciso ter como foco

As diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 18).

A partir do que discorremos sobre currículo, podemos dizer que esse é um elemento importantíssimo na estruturação de qualquer curso. O currículo destinado à formação de professores para atuarem na educação inclusiva deve, portanto, proporcionar conhecimentos aos profissionais que beneficiem aos alunos com NEE ganhos pessoais e sociais. Deve ter como foco a práxis docente de forma ampla, evitando, inclusive, especializar-se ao ponto de deturpar ou obscurecer a complexidade dos desafios existentes na realidade escolar como um todo.

Oliveira (2010, p. 144), ao refletir sobre a formação que capacite o docente para trabalhar numa perspectiva inclusiva, aponta que

[...] o desafio é justamente proporcionar uma formação que não se distancie da formação geral e, ao mesmo tempo, desenvolva a competência profissional

para o trabalho pedagógico frente aos alunos com necessidades educacionais especiais [...].

Em relação à contribuição do curso de especialização para o planejamento e execuções de ações pedagógicas no contexto da escola ou em outros espaços de atuação profissional, as participantes responderam positivamente:

Sim. Creio que um educador de fato vivencia a educação em toda sua vivência. E a educação, de uma maneira geral, deve e pode ser experienciada em todos os espaços e núcleos sociais. Eu busco sempre realizar novas construções e despertar o sensibilizar de outros nos espaços em que estou inserida. (C1).

Esse curso me fez abrir horizontes de pesquisas e de mudanças no meu trabalho, conseguindo flexibilizar minhas ações e adaptar métodos para que o nosso trabalho fluísse com maior qualidade. (C2).

Sim, apesar de cada instituição ter seu jeito de trabalhar, o curso me orientou bastante, e o que se deu a esse crescimento foram as aulas práticas, de pesquisas, presentes de boas literaturas da coordenadora, fazendo assim ser um profissional diferente que se encontra longe do comodismo. (C3).

Segundo a avaliação das participantes, não obstante a indicação de ressalvas por C3 no questionamento em tela, associado a respostas anteriores, podemos identificar que o curso conseguiu mobilizar recursos técnicos e de reflexão, para que elas conseguissem alterar suas práticas educativas em alguma medida. Devemos ressaltar, nas três respostas, o que C2 chamou de “abrir horizontes” em termos de busca de novos subsídios para reformular o fazer diante da complexidade da tarefa de educar alunos com NEE.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos, por fim, afirmar que o curso de Especialização em Educação Inclusiva da UECE tem sido avaliado como satisfatório para as participantes da pesquisa. As alunas afirmaram que os conteúdos estudados ao longo do curso contemplaram as suas expectativas iniciais, pois aprimoraram as ações docentes desenvolvidas por elas no trabalho, proporcionaram a flexibilização das atividades desenvolvidas na escola, de modo que o trabalho passou a fluir e mobilizar alternativas que alteraram sua forma.

Entretanto, de acordo com as alunas-cursistas, a carga horária precisa ser repensada. Há, sem dúvida, de acordo com as entrevistadas, a necessidade de ampliação do tempo de trabalho destinado a cada disciplina, sobretudo, aquelas de natureza prática, como deve ser a disciplina de Estágio Supervisionado, componente curricular do curso. Outro aspecto que deve implicar a organização do curso é a capacidade de mobilizar reflexões que ajudem a pensar a realidade educacional, rompendo com visões romantizadas, pragmáticas ou mecanicistas das resoluções necessárias à construção de práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, T. M. C.; HOLANDA, T. R. P.; RIBEIRO, R. R. R. P. C. História e política da educação especial: da exclusão à inclusão. In: PINTO, S. E. L.; RIBEIRO, R. R. R. P. C.; SAMPAIO, R. M. G.; SANTOS, G. C. S. (Orgs). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. CORDE. Brasília - DF, 1994.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, p. 22-236, 2003.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores (as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações afirmativas na UFMG. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBRA, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2010.

PORTO, Y. S. Formação continuada: A prática pedagógica recorrente. In:

MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas - SP: Papyrus, 2000.

SANTOS, G. C. S. Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico. **Tese**. (Doutorado em Educação). Universidade Nacional de Brasília, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise da prática docente 26, 30

B

Biologia molecular 39, 41, 47, 50

C

Cidadão 64, 66, 68, 70, 72, 74

Clima organizacional 108

Coletividade 11, 12, 15, 27, 67

Coordenador pedagógico 11, 12, 13, 14, 15, 16

Curso de especialização 1, 3, 4, 5, 9

D

Docência 17, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 36, 38, 57, 61, 63, 77, 82, 84, 87

E

Educação Física 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 64, 66, 69, 71, 76

Educação inclusiva 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 123

Elearning 77, 78, 79, 81, 84, 85

Empatia 11, 13, 15, 67, 71, 72, 74

Ensino básico e secundário 77, 78, 81, 86, 87

Ensino de biologia 40, 50

Ensino Médio 26, 27, 30, 31, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 64, 65, 66, 70, 123

Ensino Superior 17, 18, 19, 20, 25, 88, 123

Escola 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 27, 28, 31, 32, 34, 39, 41, 57, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84

F

Formação continuada 1, 5, 6, 8, 10, 16, 20

Formação de professores 3, 5, 8, 10, 17, 18, 20, 25, 28, 30, 35, 38, 52, 77, 85, 123

I

Inteligência 72

Intervenção 16, 20, 26, 77, 78

J

Jogos didáticos 40, 51

M

Meio ambiente 17, 19, 21, 23, 25

Microsoft Teams 77, 78, 79, 80, 84, 85, 87

Modelos bidimensionais no ensino 40

N

Neurocientífico 89

P

Pesquisa 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 33, 37, 38, 48, 49, 52, 57, 58, 59, 62, 64, 66, 67, 69, 70, 74, 81

Práticas pedagógicas 3, 10, 11, 35, 64, 66, 70, 72, 74, 75, 82, 84

Práticas solidárias 64, 69, 70, 71, 72, 73

Profissionalização 7, 26, 27, 28, 31, 36, 38, 56, 60

Projeto de intervenção educativa e pedagógica 77, 78

R

Reflexão crítica 6, 26, 27, 30, 31, 37

Relações interpessoais 12, 13, 14, 15, 16

Representações sociais 36, 52, 53, 54, 56, 58, 62, 63

S

Solidariedade 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76

T

Trabalho docente 35, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2021

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2021