

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

SIMONE MARIA CARLOS GAKIYA

**Formação Continuada e Inclusão Escolar de alunos com
deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da
Rede de Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP**



Presidente Prudente
2012

SIMONE MARIA CARLOS GAKIYA

**Formação Continuada e Inclusão Escolar de alunos com
deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da
Rede de Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

Presidente Prudente
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

G139f Gakiya, Simone Maria Carlos.
Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência :
concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino
de Presidente Prudente-SP / Simone Maria Carlos Gakiya. - Presidente
Prudente : [s.n], 2012
203 f.

Orientador: Klaus Schlünzen Junior
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Formação de professores. 2. Inclusão escolar. 3. Educação a distância.
I. Schlünzen Junior, Klaus. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências e Tecnologia. III. Formação continuada e inclusão escolar de alunos
com deficiência : concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede
municipal de ensino de Presidente Prudente-SP.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
'JÚLIO DE MESQUITA FILHO'
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR
(ORIENTADOR)

Profa. Dra. MARIA LUISA FURLAN COSTA
(UEM)

Profa. Dra. MARIA DE FÁTIMA SALUM MOREIRA
(UNESP/Presidente Prudente)

SIMONE MARIA CARLOS GAKIYA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 28 DE SETEMBRO DE 2012.

RESULTADO: ARROVADO

Dedico com todo amor

*Ao **Celso**, meu amor: pelo carinho, incentivo,
paciência, amor em todos os momentos.*

*Ao **Nicolas e Igor**, meus filhos e amores da minha vida:
pelo amor, carinho e espera.*

*À minha mãe **Ana** e irmãs **Sonia, Silvana,
Sandra e Vera**, aos cunhados e queridos sobrinhos
que compartilharam comigo a concretização desse sonho.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela Vida, por me permitir encontrar pessoas tão especiais e por me iluminar com sabedoria, humildade, conhecimento, força e determinação até nos momentos mais difíceis. Muito Obrigada!

Ao meu orientador Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior, a quem admiro por sua sabedoria, seriedade, ética e competência com a qual conduziu as orientações desta pesquisa; pelos ensinamentos e oportunidade de elaboração e desenvolvimento de um curso EaD (A WebQuest na sala de aula) para professores. Em especial pela infinita paciência e capacidade de compreensão diante das dificuldades de uma pesquisadora - mãe de dois pequenos. Obrigada por tudo!

Às professoras: Dra. Maria de Fátima Salum Moreira e Dra. Maria Luisa Furlan Costa, pelos comentários e indicações apresentados no momento de exame de qualificação e defesa, cujas contribuições foram fundamentais para a conclusão do trabalho.

Aos Professores: Dra. Cláudia Maria de Lima (Unesp), Dra. Maria Elisabeth de Almeida (PUC/SP) e Dr. Jordi Quintana Albalat (Universitat de Barcelona), pelas contribuições durante o Seminário de Pesquisa promovido pelo PPGE (2010 e 2011).

Ao Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP, Prof. Dr. Divino José da Silva, e a todos os funcionários da Pós-Graduação, em especial, Ivonete, André, pelas orientações sempre atenciosas e competentes durante o mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP, pelos conhecimentos compartilhados. Em especial a prof^a Dr^a Elisa Tomoe Moryia Schlünzen pelo período de convivência durante as aulas e pelas sábias orientações na elaboração e desenvolvimento de um curso EaD (A WebQuest na sala de aula) para professores.

Ao querido grupo WebQuest, Suelen, Juliana, Jane, João e Lilian, pelos momentos compartilhados e a todos os outros companheiros da disciplina de EaD, pela convivência e amizade.

À todos os colegas do PPGE que fizeram parte dessa caminhada, pela amizade, reflexões, como também, momentos de descontração e trocas de experiências.

Ao Prof. Dr. Marco Antonio Santanna e Prof^a Hilda Ruas pela disponibilidade, atenção despendida na revisão deste trabalho.

Às educadoras da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP participantes dessa pesquisa, as quais foram essenciais para a elaboração deste estudo, bem como à equipe de TA e Coordenadora da quarta edição - Prof^a Me. Denise Ivana de Paula Albuquerque (FCT/Unesp), pela atenção e contribuições em todos os momentos.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Secretária Ondina Barbosa Gerbasi, por entender a importância deste trabalho para a minha formação profissional e compreender minhas ausências neste período.

Às minhas companheiras de trabalho e amigas, Jussara, Sandra, Mariquinha, Márcia, Marli, Simone Deák, Cintia e Eliane A., pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

Em especial, à minha família: Celso, Nicolas e Igor, motivos da minha alegria, obrigada por tudo, pelo amor, respeito e apoio em todos os momentos. Amo vocês!!

Formação Continuada e Inclusão Escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP

RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Câmpus de Presidente Prudente/SP. Tem como objetivo geral analisar as manifestações de educadores participantes do Curso de Aperfeiçoamento “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão” acerca de suas compreensões e posturas quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP. A pesquisa baseou-se nos princípios da abordagem qualitativa. A metodologia adotada para a aquisição dos dados envolveu a leitura dos documentos produzidos pelos próprios sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) TelEduc, visto tratar-se de um curso realizado por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD), bem como a leitura dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, caracterizando este estudo como uma pesquisa documental. Envolveu ainda outros instrumentos de coleta de dados, como a aplicação de questionário *on-line* e a realização de entrevista. Para a análise dos dados utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo, partindo da exploração do material coletado e uso do *software NVivo 9*. Os resultados revelaram as características do contexto de atuação dos cursistas; os dilemas pessoais vividos com o processo de inclusão expressos por sentimentos de insegurança, descrença, despreparo profissional, medo do novo e do diferente; a influência de aspectos culturais, sociais e históricos nas concepções, crenças, valores e nas relações pedagógicas dos educadores junto à pessoa com deficiência; uma formação inicial que não contemplou os dilemas vivenciados na sala de aula diante da inclusão escolar; que as Políticas Públicas, legislações, diretrizes ou a forma como as mesmas foram levadas à escola não mobilizaram a ocorrência de novas posturas e práticas pedagógicas na sala de aula; a preocupação docente em adequar o ensino aos alunos com deficiência. Avaliando os indicadores dados pelos participantes quanto ao potencial do projeto de formação, constatou-se que, embora sentimentos diversos tenham permeado a formação, esse processo influenciou a ocorrência de novas posturas e atitudes dos educadores em face do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, bem como contribuiu para a reflexão acerca da importância do papel do professor enquanto mediador das relações estabelecidas na sala de aula, revelando que é possível vencer as barreiras mais difíceis como as atitudinais e pedagógicas em face da inclusão escolar. Constatou-se ainda que alguns aspectos da EaD, tais como os recursos das TDIC, o AVA TelEduc, a abordagem do estar junto virtual e a mediação pedagógica proporcionaram situações de reflexão na ação e sobre a ação dos educadores, mobilizando novas posturas, sentimentos e práticas. Esse estudo possibilitou estabelecer alguns indicadores em face do processo de inclusão escolar, tais como a necessidade de uma política pública de formação voltada aos professores da sala comum; de envolver toda a equipe escolar na construção coletiva e vivência de um Projeto Político Pedagógico voltado à diferença; novos conhecimentos e práticas acerca da TA, dos OAs e demais recursos das TDIC; bem como estratégias de ensino e aprendizagem voltadas às necessidades de todos os alunos. Ressalta-se assim, a contribuição desse estudo aos educadores quanto a questões relacionadas à prática pedagógica; as ações de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP e a projetos realizados pela SECADI/MEC visando à formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Formação de Professores, Inclusão Escolar, Educação a Distância.

Continuing Education and School Inclusion of students with disabilities: concepts, feelings and practices of educators from the Teaching Municipal Network of Presidente Prudente-SP

ABSTRACT

The present study is part of the research line of Formative Processes and Practices in Education, from the Post Graduation in Education, College of Science and Technology, UNESP, Campus Presidente Prudente/SP. Its general aim is to analyze the manifestations of educators participating in the Training Course "Assistive Technology, Projects and Accessibility: promoting inclusion" concerning their understandings and attitudes about the educational inclusion of people with disabilities in the municipal schools of Presidente Prudente/SP. The research was based on the qualitative approach principles. The methodology adopted for data acquisition involved the reading of the documents produced by the subjects themselves in the virtual learning environment (VLE) TelEduc, since it is a course conducted through the modality of Distance Education (DE), as well as official documents reading of the Municipal Education of Presidente Prudente/SP, which regard about Inclusive Education policy in this Education Network, characterizing this as a documental research study. The study also involved other instruments of data collection, such as applying *online* questionnaire and conducting interviews. For data analysis the methodology of content analysis was used, based on the exploitation of the material collected and use the software *NVivo 9*. The results revealed the characteristics of the context of performance of course participants; personal dilemmas experienced with the process of inclusion expressed by feelings of insecurity, distrust, lack of professional training, fear of the new and the different, the influence of cultural, social and historical conceptions in beliefs, values and relationships on the educators teaching the disabled person; initial training that did not include the dilemmas experienced in the classroom before school inclusion; Public Policies, laws, guidelines or how they were taken to the school does not mobilized the occurrence of new attitudes and teaching practices in the classroom; the concern of the teacher in adapting teaching students with disabilities. Evaluating the indicators given by participants about the project training potential, it was found that although many feelings have permeated the formation, this process influenced the occurrence of new postures and attitudes of educators facing the process of educational inclusion of people with disabilities, and contributed to the debate about the importance of teachers' role as a mediator of the relationships established in the classroom, revealing that it is possible to overcome the most difficult barriers as attitudinal and pedagogical facing school inclusion. It was also found that some aspects of distance education, such as the resources of TDIC, AVA TelEduc, the approach of being virtually together and pedagogical mediation provided conditions of reflection in action and on the action of educators, mobilizing new attitudes, feelings and practices. This study also allowed to establish some indicators facing school inclusion, such as the need for a public policy of oriented training to the regular classroom teachers; involving all school staff in building up collective experiences of a Political Pedagogical Project towards to the difference; new knowledge and practices about the TA, OAs and other resources of TDIC, as well as teaching and learning strategies regarding the needs of all students. It is emphasized as well, the study's contribution to educators on issues related to teaching practice; actions on continued training of Municipal Schools of Presidente Prudente/SP and projects undertaken by SECADI/MEC aimed at continuing education of teachers in inclusive perspective .

Key words: Teacher Education, School Inclusion, Distance Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Saberes dos professores

Quadro 2 - Políticas Públicas de Educação para todos no Brasil

Quadro 3 - Abordagens de EaD

Quadro 4 - Programação do curso de TA

Quadro 5 – Instrumentos de Coleta

Quadro 6 - Síntese da pesquisa

Quadro 7 – Importância dada à formação para professores e gestores

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos com deficiência nos últimos seis anos

Tabela 2 – Números de profissionais para atendimento às modalidades de ensino

Tabela 3 – Estatística final de notas das turmas

Tabela 4 – Identificação das turmas

Tabela 5 – Nível de atuação dos participantes

Tabela 6 – Categoria de análise: Manifestações iniciais dos participantes

Tabela 7 – Categorias de análise: investigação durante o curso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Auxílios para a vida diária

Figura 2 - Alimentação, vestuário, materiais escolares para recorte, escrita e leitura

Figura 3 - Prancha de comunicação, vocalizador com varredura e vocalizador portátil.

Figura 4 - Monitor com tela de toque, órtese para digitação e acionadores com mouse adaptado

Figura 5 - Representação de controle de ambiente.

Figura 6 - Projetos de acessibilidade arquitetônica em elevadores, calçadas e banheiro

Figura 7 - Prótese de membro inferior e órteses de mão

Figura 8 - Poltrona postural na escola e no carrinho para transporte

Figura 9- Cadeira de rodas: motorizada, de auto-propulsão, especial para praia e andador com freio.

Figura 10 - Termômetro falado, relógio falado e em braile, teclado falado

Figura 11 - Telefone com teclado (TTY) e celular com mensagens escritas e chamadas por vibração.

Figura 12 – Tela do AVA TelEduc

Figura 13 – Fontes de dados armazenadas no *Software NVivo 9*

Figura 14 – Processo de Codificação

Figura 15 – Ilustração para análise e discussão no Fórum

Figura 16 – Ilustração para reflexão e discussão no F4

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos Participantes

Gráfico 2 – Formação em nível superior

Gráfico 3 - Relação dos participantes com as TDIC

Gráfico 4 - Expectativa em relação ao curso de TA

Gráfico 5 - Categoria Aspectos Políticos

Gráfico 6- Categoria Sentimentos provocados pelo processo de inclusão escolar

Gráfico 7 - Categoria Aspectos Pedagógicos

Gráfico 8 – Categoria Influências das Políticas e Legislações

Gráfico 9 - Influências da formação para a prática pedagógica

Gráfico 10 - Categoria influência da formação para a compreensão da inclusão escolar

Gráfico 11 – Contribuição do curso para a prática pedagógica dos educadores

Gráfico 12 - Mudança na prática docente após o curso

Gráfico 13 – Aspectos do curso que influenciaram a prática pedagógica

LISTA DE ABREVIATURAS

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

MEC – Ministério da Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

EaD – Educação a Distância

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SEDUC – Secretaria de Educação

TA – Tecnologia Assistiva

OA – Objeto de Aprendizagem

MR - Memorial Reflexivo

M - Módulo

T – Turma

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Objetivo Geral	16
Objetivo Específicos	16
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1 O atual contexto social e a necessidade de mudanças no campo da educação e formação.....	18
1.2 Concepções que permeiam a Formação de Professores?.....	21
1.2.1 Formação e as novas funções para a profissão docente.....	23
1.2.2 Formação: Saberes e aprendizagens da profissão.....	26
1.3 O direito de todos à educação e a política de inclusão escolar.....	31
1.3.1 Educação Inclusiva: Integração ou Inclusão?.....	34
1.3.2 Identidade e Diferença e o paradigma da educação inclusiva.....	36
1.3.3 A Política de Inclusão e os processo de mudança na prática pedagógica	39
1.3.4 Tecnologia Assistiva (TA) e inclusão de pessoas com deficiência.....	43
1.4 Educação a Distância e Formação de Professores.....	51
1.4.1 As abordagens da EaD e a formação do professor reflexivo em ambientes virtuais de aprendizagem	55
CAPÍTULO II – CONTEXTO DA PESQUISA.....	60
2.1 Contextualizando o Projeto de Formação Continuada – Curso de TA.....	60
2.2 Cenário da Pesquisa - Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente.....	65
CAPÍTULO III - DELINEAMENTO METODOLÓGICO	73
3. 1 A Metodologia da Pesquisa.....	73
3.2 Procedimentos Metodológicos.....	76
3.2.1 Etapas da Pesquisa.....	76
3.2.2 Coleta dos dados.....	77
3.2.2.1 Instrumentos utilizados.....	77
3.2.2.2 Coleta de Documentos.....	78
3.2.2.3 Questionário.....	79

3.2.2.4 Entrevista.....	81
3.2.2.5 Descrição dos instrumentos utilizados na coleta de dados e seleção dos participantes da pesquisa.....	82
3.3 Procedimentos de Análise dos Dados	85
3.4 O Perfil dos participantes da pesquisa.....	89
3.4.1 Expectativas dos educadores quanto ao Curso de TA.....	92
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	95
4.1 Retomando problema da pesquisa.....	95
4.2 A Formação e as posturas dos educadores diante do processo de inclusão escolar.....	95
4.2.1 As manifestações iniciais dos educadores.....	96
4.2.1.1 Categoria Aspectos Políticos.....	97
4.2.1.2 Categoria Sentimentos provocados pela inclusão escolar.....	100
4.2.1.3 Categoria Aspectos Pedagógicos	106
4.3 A investigação durante o curso: Formação, posturas e práticas dos educadores.....	108
4.3.1 Categoria Influencia das Políticas e Legislações.....	109
4.3.2 Categoria: influencia da formação para a prática pedagógica	113
4.3.3 Categoria: Formação de professores para a inclusão	122
4.4 Após a formação...Explorando as práticas pedagógicas: contribuições e mudanças na perspectivas dos cursistas	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS.....	159
Anexo A – Questionário <i>on-line</i> após o curso.....	160
Anexo B – Roteiro de Entrevista.....	162
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	163
Anexo D – Expectativas acerca do Curso de TA.....	164
Anexo E – Categorias de Análise – Fase Inicial.....	167
Anexo F – Categorias de Análise - Durante o Curso.....	178

INTRODUÇÃO

*A educação é sempre uma
“aventura” coletiva de partilha:
de afetos e sensibilidades,
de conhecimentos e saberes,
de expectativas e experiências,
de atitudes e valores,
de sentidos de vida...*

Rubem Alves (2001)

No Brasil, o direito de todos à educação foi garantido desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que no seu art. 205 estabelece “*a educação como direito de todos e dever do Estado e da família*” e art. 208 sobre “*o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”, sendo reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9394/96.

No entanto, foi a partir da “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1990) e da “Declaração de Salamanca” (1994) que as legislações e políticas públicas voltadas a uma “educação para todos” e ao estabelecimento da “educação inclusiva” ganharam destaque no Brasil.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular representa um dos desafios enfrentados na área educacional, visto que ao longo da história, o atendimento educacional desses alunos era de competência de instituições e escolas especializadas e não do ensino comum. Além disso, a formação inicial do professor não tem contemplado os dilemas vivenciados pelos professores diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência na sala comum.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores torna-se uma política cada vez mais necessária em face de prepará-los para atuar diante das demandas presentes no contexto do trabalho docente, em que se deve assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência, entre os quais se destacam:

crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

O paradigma da educação inclusiva propõe que todos os alunos sejam

incluídos na classe regular e que a escola esteja aberta para a diferença. No entanto, diferentes pesquisadores apontam as dificuldades dos professores em lidar com a inclusão escolar de alunos com deficiência:

Pesquisas recentes (Jesus et al., Figueiredo, 2002; Mantoan, 2002; D'Oliveira, 2004; Capellini, 2004) evidenciam que os professores manifestam ter dificuldades em trabalhar com algum tipo de deficiência. Mais que isso, apontam que muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro. (*Apud* Jesus, 2006, p.97).

Assim, embora a inclusão escolar tenha respaldo legal, não se trata de uma questão consensual entre educadores ou sociedade, havendo aqueles que acreditam que o lugar para promover a educação dos mesmos é na escola especial, enquanto outros apontam a escola comum como o espaço de educação para todos.

No entanto, independente das divergências existentes, como resultado das políticas públicas, a matrícula de alunos com deficiência na escola regular tem se intensificado, desencadeando uma preocupação especial sobre como os educadores compreendem e lidam com a inclusão na escola, visto os dilemas que esse processo agrega.

Martins (2006, p.147), destaca que ainda há barreiras que impedem o acesso e/ou permanência de muitos alunos com deficiência na escola, tais como, **barreiras físicas**: existência de escadas, ausência de guias rebaixadas nas calçadas, de rampas e banheiros adaptados; **barreiras pedagógicas**: ausência de recursos pedagógicos adaptados e **barreiras atitudinais**: rejeição, medo, estigmatização, preconceito, mecanismos de defesa frente ao aluno tido como diferente. No entanto, a autora postula que as duas últimas barreiras (ausência de recursos pedagógicos adaptados e atitudinais) são as mais sérias e difíceis de serem vencidas.

Esse contexto retrata uma realidade em que “não são os dispositivos legais que definem, por si só, o projeto educacional, mas a forma como essa legislação é operacionalizada na realidade escolar” (FREITAS, 2006, p.146), ou seja, depende da forma como a legislação é compreendida e colocada em prática pelos educadores.

Nesse sentido, Schlünzen (2000, p.44) e Freitas (2006, p.135) apontam o professor como o elemento principal de possíveis mudanças na escola, destacando a importância da formação continuada como possibilidade de solucionar os problemas enfrentados no cotidiano da escola inclusiva.

Tardif (2007) salienta que o saber que o professor coloca em prática na sala de aula não depende somente da formação, mas da relação com o que são, fazem, pensam e dizem no seu contexto de trabalho, visto que se trata de:

[...] um saber ligado a uma instituição de trabalho com outros (alunos, colegas, pais,

etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2007, p.15).

Diante dessas considerações, nesta pesquisa pretendeu-se tratar de uma das problemáticas da formação, ou seja, qual a potencialidade da formação para promover reflexões e mudança na ação pedagógica dos educadores? Contudo, devido à amplitude desse problema, buscou-se fazer um recorte, visando a responder a questão: **A formação continuada realizada na perspectiva da educação inclusiva promoveu mudança na concepção, postura e prática dos educadores diante do processo de inclusão na escola?**

Em face do problema, cabe ressaltar que levar as aprendizagens do curso ao contexto escolar é algo que extrapola aos limites de qualquer processo formativo. Trata-se de uma opção que está ligada ao professor, à relação que estabeleceu com a formação, com suas experiências pessoais e profissionais, e entre outros fatores, cabe a ele a decisão de implementar ou não essas aprendizagens no seu fazer docente.

Ressalta-se, assim, a realização da pesquisa na quarta edição do curso de Aperfeiçoamento “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão”, ministrado pela Unesp de Presidente Prudente, vinculado ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial do MEC/SEESP¹ em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Destaca-se que a participação da pesquisadora neste curso como tutora a distância na primeira e segunda edições (2008 e 2009) e formadora na 3ª edição (2010), proporcionou conhecer as potencialidades da EaD para a formação de professores e os desafios que a educação inclusiva representa aos educadores, dando origem ao interesse pelo estudo.

Entre as cinquenta turmas participantes desta quarta edição da formação realizada em 2011, foram selecionadas três para a pesquisa, tendo como critério a matrícula de cursistas provenientes da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, visando a um contato mais próximo com a realidade analisada, em função do vínculo funcional da pesquisadora², de vinte e dois anos na referida Rede Pública de Ensino.

Diante do contexto apresentado, esse estudo teve como objetivos:

¹ SEESP - extinta pelo Decreto nº 7.480/2011, passando a integrar a SECADI/MEC.

² Atuando em diferentes funções da carreira docente e há treze anos como Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação, prioritariamente na elaboração, execução e coordenação de projetos desenvolvidos na Rede Municipal e na formação continuada dos profissionais da educação.

Objetivo Geral:

Analisar as manifestações de educadores participantes do Curso de Formação Continuada em Tecnologia Assistiva (TA) acerca de suas compreensões, posturas e práticas quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP.

Objetivos Específicos:

- 1) Identificar as manifestações dos participantes da pesquisa que sejam indicadoras de sua compreensão, sentimentos, críticas e expectativas quanto ao processo de inclusão escolar.
- 2) Avaliar suas formas de compreensão em relação ao conjunto de aspectos que envolvem sua atuação profissional: políticas de inclusão, formação de professores e as condições dadas pela organização e funcionamento do sistema escolar.
- 3) Verificar suas reações e posturas, durante e após o curso, em face das condições de possibilidades de efetuar mudanças na própria atuação no processo de inclusão escolar.
- 4) Avaliar os indicadores dados pelos participantes quanto ao potencial do projeto de formação continuada para promover novas reflexões e posturas em face da educação inclusiva.

Para alcançar os objetivos, a pesquisa envolveu a análise de documentos escritos pelos próprios educadores no decorrer do curso, constituídos por atividades individuais e discussões temáticas nos fóruns, sendo consideradas especialmente, as manifestações que revelaram como compreendem e lidam com a inclusão na sala de aula.

A metodologia adotada para a aquisição dos dados envolveu a leitura dos documentos produzidos pelos próprios sujeitos no ambiente virtual (AVA) TelEduc, onde o curso foi realizado, bem como a leitura dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, que estabelecem sobre a Política de Educação Inclusiva, o que caracteriza este estudo como uma pesquisa documental.

A pesquisa envolveu outros instrumentos de coleta de dados, como a aplicação de questionário *on-line* enviado por *e-mail* e a realização de entrevista. Para a análise dos dados utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo, partindo-se da exploração do material coletado, a fim de construir as categorias de análise, que contou com o auxílio do *software NVivo 9*³.

³ Copyright © QSR International Pty Ltd. 1999-2011. All rights reserved.

Tendo em vista a especificidade desta pesquisa, a mesma baseou-se nos princípios da abordagem qualitativa, destacando-se que a escolha dos instrumentos de coleta, seleção e análise dos dados não ocorreu de forma aleatória, mas foi guiada pelos objetivos propostos no estudo e consistiu um importante instrumento, buscando a compreensão das questões que permearam este estudo.

Para descrever os caminhos percorridos e os resultados da pesquisa, o trabalho foi organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, foram apresentados os pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho focado na formação continuada de professores e inclusão escolar de alunos com deficiência na rede comum de ensino, destacando a necessidade de mudanças no campo educacional e na formação diante das demandas do atual contexto social, bem como a abordagem de EaD utilizada na formação de professores.

No segundo capítulo, procurou-se analisar o campo onde a pesquisa ocorreu, ou seja, o curso de formação continuada alvo da investigação e o contexto em que os participantes desenvolvem suas atividades docentes - a Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP.

No terceiro capítulo, pretendeu-se delinear os procedimentos metodológicos, instrumentos de coleta de dados e o perfil dos participantes da pesquisa.

No último capítulo, foram apresentados os resultados e análise dos dados.

Nas considerações finais, retomou-se o problema da pesquisa, os objetivos propostos, bem como foram apresentados alguns indicadores dados pela pesquisa que poderão colaborar com a construção de práticas pedagógicas inclusivas, além das perspectivas de continuidade do estudo.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo teórico buscou-se retratar o atual contexto social e a necessidade de mudanças no campo da educação, bem como apresentar as ideias correntes na discussão referente à formação de professores, inclusão de alunos com deficiência e educação a distância.

1.1 O atual contexto social e a necessidade de mudanças no campo da educação e formação

O contexto social na primeira década do século XXI apresenta-se conforme alguns aspectos apontados por Maria Isabel de Almeida em seu artigo “O trabalho dos educadores”⁴, entre os quais se destacam: as mudanças no modo de produção; as profundas e rápidas transformações tecnológicas; a globalização e a competição pela conquista dos mercados, os quais têm influenciado o mundo do trabalho e a vida da população, gerando altos índices de desemprego e insegurança.

Esses aspectos traduzem o momento histórico mundial, refletindo na escola novas demandas de atuação do professor e a necessidade de mudança no campo da educação, em especial na formação de professores para fazerem frente a esse novo modelo de sociedade em constante mudança, o qual é sintetizado por Rué (2003):

O ensino defronta-se hoje com os desafios resultantes da complexidade das características que definem as novas sociedades. Atualmente saiu de moda o rótulo sociedade industrial, substituído por outros como *sociedade da informação*, *sociedade multicultural*, etc., denominações derivadas da noção de globalização, do aumento de contatos e de intercâmbios entre povos de culturas diversas, do papel da globalização e do livre acesso a ela, ou de novas formas de produção, baseadas na cooperação e no trabalho, no desenvolvimento de competências individuais e nas exigências de formação associadas atualmente às novas tecnologias de produção (RUÉ, 2003, p.16).

Trata-se de mudanças profundas que se refletem em todos os setores sociais, exigindo novas atitudes e novas formas de pensar e atuar diante das transformações do mundo atual, necessitando que se perceba que “a missão da escola mudou” (MORAES, 1997, p. 137).

Para ilustrar como a educação caminha em direção a mudanças da sociedade

⁴ Publicado no livro *Retrato da Escola no Brasil*. Brasília, 2004.

contemporânea, abordamos a parábola descrita por Papert (1994), que a utilizou para oferecer uma medida rudimentar da desigualdade do progresso nas diversas frentes de mudança histórica:

Imagine um grupo de viajantes do tempo de um século anterior, entre eles um grupo de cirurgiões e outro de professores primários, cada qual ansioso para ver o quanto as coisas mudaram em sua profissão a cem ou mais no futuro. Imagine o espanto de os cirurgiões entrando numa sala de operações de um hospital moderno. Embora pudessem entender que algum tipo de operação estava ocorrendo e pudessem até mesmo ser capazes de adivinhar o órgão alvo, na maioria dos casos seriam incapazes de imaginar o que o cirurgião estava tentando fazer ou qual a finalidade dos muitos aparelhos estranhos que ele e sua equipe cirúrgica estavam utilizando. Os rituais anti-sepsia e anestesia, os aparelhos eletrônicos com seus sinais de alarme e orientação e até mesmo as intensas luzes, tão familiares às platéias de televisão, seriam completamente estranhos para eles. Os professores viajantes do tempo responderiam de uma forma muito diferente a uma sala de aula de primeiro grau moderna. Eles poderiam sentir-se intrigados com relação a alguns poucos objetos estranhos. Poderiam perceber que algumas técnicas-padrão mudaram – e provavelmente discordariam entre si quanto a se as mudanças que observaram foram para melhor ou para pior – mas perceberiam plenamente a finalidade da maior parte do que se estava tentando fazer e poderiam, com bastante facilidade, assumir a classe. (PAPERT, 1994, p. 9).

Segundo o autor da parábola, o progresso da ciência e da tecnologia data de um passado muito recente e, nesse curto período de tempo, enormes mudanças ocorreram em algumas áreas da atividade humana; no entanto, a escola é apontada como exemplo de uma área que não acompanhou as mudanças, constituindo-se motivo de preocupação no campo da formação de professores, visto que:

o professor continua tendo basicamente a mesma formação que não o prepara para enfrentar situações conflituosas [...] a formação inicial permanece assentada sobre as mesmas referências de 20 ou 30 anos atrás, quando os professores eram preparados para trabalhar com crianças e jovens com características mais homogêneas. (ALMEIDA, 2004, p.110 - 111).

Nesse sentido, a diversidade de demandas colocadas aos educadores, entre as quais também se destaca a efetivação de uma “educação para todos”, que é o campo que estamos investigando, constitui um dos desafios a ser vencido. Assim, diante desse contexto, a questão que deve permear a formação de professores é: como formar professores para lidar com tantas diversidades e provisoriiedades advindas desta nova sociedade em constante mudança? Qual é o papel do professor e da escola diante das demandas atuais?

Em face da caracterização da atual sociedade, Alarcão (2007, p.15) aponta que esta era começou sendo chamada de “sociedade da informação”, passando rapidamente a ser chamada de “sociedade da informação e do conhecimento” e, mais recentemente, de “sociedade da aprendizagem” diante do reconhecimento de que “não há conhecimento sem aprendizagem”.

Nessa perspectiva, embora a informação seja uma condição necessária para

o conhecimento, precisa ser organizada para que venha a se transformar em conhecimento. O fato de estarmos imersos numa sociedade inundada por uma infinidade e diversidade de informações, traduzida por Alarcão (2007, p. 13) como uma oferta de “sirva-se quem precisar e do que precisar” e “faça de mim o uso que entender”, impõe uma nova cultura no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é necessário aprender onde buscar e a filtrar as informações para se transformarem em conhecimentos úteis.

Desta forma, “a informação, pela grande utilidade e multiplicidade que encerra, tem de ser organizada por quem a procura, a quem compete agora, por em acção a sua mente interpretativa, selectiva, sistematizadora e criadora” (Alarcão, 2007, p.25); no entanto, este é um conhecimento que o aluno não aprende sozinho, cabendo ao professor à orientação e a mediação nesse processo.

Segundo a autora, “a designação de sociedade do conhecimento e da aprendizagem traduz o reconhecimento das competências que são exigidas aos cidadãos de hoje”, impondo uma nova organização do trabalho escolar.

Ao aluno exige-se aprender a ser “aprendente” ao longo da vida e em constante interação com o mundo; tem de se assumir como um ser que observa a si questiona-se, e procura atribuir sentido aos objetos, aos conhecimentos e às interações.

Para Alarcão (2007, p. 24), nesse processo de mudança e interatividade, o que se encontra na base dos atuais paradigmas de formação, de investigação, assim como nos paradigmas de desempenho profissional e de organização, é a “capacidade de continuar a aprender autonomamente”; por isso, “a noção de pessoa, diálogo, aprendizagem e conhecimento, activo e activável”. Destaca que as competências desejadas se assentam num conjunto de capacidades:

Valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem. Mas também a capacidade de gerir a sua vida individual e em grupo, de se adaptar sem deixar de ter a sua própria identidade, de ser responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam da rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros. Deseja-se ainda dos cidadãos que tenham horizontes temporais e geográficos alargados não se limitando a ver o seu mundo pequeno, que tenham dos acontecimentos uma compreensão sistêmica, que sejam capazes de comunicar e interagir, que desenvolvam a capacidade de autoconhecimento e autoestima. (ALARCÃO, 2007, p.24).

Diante desse desafio de formar o aluno com esse perfil de aprendiz, qual deve ser o papel do professor? Como deve atuar na formação desse aluno? Como deve ser a formação desse professor para dar conta de sua função nesta nova sociedade? Como o professor desenvolve os saberes que utiliza na sua prática? A resposta a essas questões

desafia-nos neste trabalho e nos auxilia no desenvolvimento da presente pesquisa.

Em relação ao papel do professor nessa sociedade, conforme Alarcão (2007, p.30), deve ser o de “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender” No entanto, para desempenhar tal papel, o professor deve estar em constante processo de autoformação e identificação profissional, ou seja, “tem de ser um profissional reflexivo numa comunidade reflexiva” (ALARCÃO, 2007, p.32).

No atual contexto histórico e social, o professor deve abandonar a concepção de mera transmissão do conhecimento acadêmico, predominante do século XIX, a qual, segundo Imbernón (2011, p. 11), “se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora...” e assumir um novo papel e práticas docentes condizentes com as demandas da nova sociedade.

No entanto, a realidade das instituições de ensino nos mostra que o que aparentemente é fácil de ser compreendido, não é tão simples quando se trata de sua operacionalização na escola e na sala de aula, trazendo ao campo da formação de professores uma grande responsabilidade na tarefa de ajudar a romper velhos e tradicionais paradigmas e a construir novas práticas docentes.

1.2 Concepções que permeiam a Formação de Professores

No Referencial para a Formação de Professores (1999, p. 26), a formação docente é apontada como “um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente”. Ao revisar a literatura sobre a formação continuada observa-se uma diversidade de autores que definem esse objeto de estudo e ampliam a discussão que envolve a formação inicial, continuada e necessidade de formação contínua, diante da complexidade da profissão.

Imbernón (2009; 2011) aponta que a formação de professores é um tema recente como objeto de estudo e pesquisa. Destaca ainda que os estudos sobre a formação partem de uma fase descritiva (por volta da década de 70) a uma fase mais experimental, refletindo-se nas políticas institucionais, nas pesquisas e nas publicações.

Ao se referir à formação de professores, Nóvoa (2010)⁵ afirma que “não nascemos professor. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão”.

Marcelo Garcia (1999, *apud* MARLI, 2010, p.175) define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

Segundo Moran⁶ (2002), a educação contínua ou continuada “é o que se dá no processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando a teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações”.

Para Imbernón (2011, p. 46), a profissão docente desenvolve-se pela formação permanente que os docentes realizam ao longo de sua vida profissional, além de outros fatores como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho na escola, a promoção na sua profissão, as estruturas hierárquicas, os níveis de participação e de decisão.

Ao definir a formação continuada, Porto (2000)⁷ esclarece que:

Considere-se que a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (PORTO, 2000, p. 15 *apud* FREITAS, 2006, p. 135).

Nóvoa (2002), em entrevista concedida à Revista Escola⁸, afirma que “o aprender contínuo se concentra em dois pilares: *a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente*”. E assim como Porto (2000), Nóvoa aponta que a formação continuada não se dá apenas por decisão individual e em ações solitárias, ressalta que “esse trabalho é coletivo e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise”.

Nesse sentido, observa-se uma abrangência do conceito de formação

⁵ Revista Educação, 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>> Acesso em 13/09/11.

⁶ Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em 13 de abril de 2011.

⁷ PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (org.). *Formação Continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

⁸ Revista Escola. Disponível em:

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296377.shtml?page=page2> Acesso em 13/09/11.

docente, como processo contínuo, que engloba desde as questões da formação inicial, como outros processos realizados ao longo da carreira, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da profissão e constituição de novas práticas docentes.

1.2.1 Formação e as novas funções para a profissão docente

Um dos autores que influenciou a literatura acerca da formação de professores nos últimos anos foi Donald Schön que, se baseando nas ideias de John Dewey, propôs uma nova epistemologia da prática e uma proposta de repensar a educação para a prática reflexiva. Ao tratar das demandas da prática, apresentou sua crítica às escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, as quais se encontram baseadas na racionalidade técnica⁹:

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. (SCHÖN, 1983, p. 19).

A crítica de Schön à racionalidade técnica foi fundamentada na ideia de que os problemas da prática não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas. E por isso nem todos os problemas que surgem na prática são instrumentais e passíveis de serem resolvidos aplicando as teorias e regras dos conhecimentos profissionais. Nesse sentido, o autor destaca que, para tratar dos problemas da prática de forma competente, “deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (SCHÖN, 1983, p.17).

Segundo o autor, a diversidade de situações problemáticas que surgem na prática - o que chama de “zonas indeterminadas da prática” - tais como a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores escapam aos cânones da racionalidade técnica. Além disso, aponta que “os educadores expressam sua insatisfação com o currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas incertas da prática” e também que a “distância existente entre faculdade e local de trabalho, entre pesquisa e prática”, deve-se à epistemologia da prática dominante. (SCHÖN, 1983, p. 21). Nesse sentido, argumenta que:

as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e deve adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como elemento-

⁹ É uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa. (Shils, 1978, in: Schön, 1983)

chave da educação profissional. (SCHÖN 1983, p. 25).

Diante do conceito de prática, declara que as pessoas que exercem uma profissão são diferentes entre si, nas suas experiências e nas perspectivas que trazem para o trabalho; além disso, compartilham de um corpo de conhecimento profissional, a partir do qual compreendem situações práticas e orientam a sua ação. Dessa forma, aponta que o processo de conhecer na ação tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais:

Conhecer-na-prática é exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividade características e seus tipos familiares de situações práticas e limitado ou facilitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo. (SCHÖN, 1983, p.37).

De acordo com Alarcão¹⁰ (1996, p.18), neste contexto, Schön desenvolve as noções fundamentais de “**conhecimento na ação** (*knowing-in-action*), **reflexão na ação** (*reflection-in-action*), **reflexão sobre a ação** (*reflection-on-action*) e **reflexão sobre a reflexão na ação** (*reflection on reflection-in-action*)”.

Essa concepção de professor reflexivo é explicada por Alarcão (2007, p. 41), destacando-se como central a noção do “profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva”.

A epistemologia da prática desenvolvida por Schön têm se constituído alvo de muitas pesquisas e debates acerca do profissional reflexivo nas últimas décadas. Segundo Schön (1983, p. 39), “a base dessa visão da reflexão-na-ação do profissional está uma visão construcionista da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática [...]”.

Schön defende uma perspectiva construtivista do conhecimento, assim como os autores que seguem os seus princípios na elaboração da epistemologia da prática na formação de professores reflexivos, trazendo grandes contribuições para repensar propostas de formação de professores tanto inicial como continuada, visto a complexidade que permeia a prática docente e a diversidade de situações e dilemas que são vivenciados no dia-a-dia da escola.

Nesse sentido, diante do surgimento de outras funções relacionadas à profissão docente e a complexidade que este contexto de trabalho abarca, Imbernón (2011, p.

¹⁰Fonte: R. Fac. Educação, São Paulo, v.22, nº 2, 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a02.pdf>>. Acesso em 29/10/11.

14) argumenta sobre a necessidade de desenvolver novas capacidades de aprendizagem: da relação, da convivência, da cultura do contexto, da interação de cada pessoa com o grupo, com os semelhantes e comunidade que envolve a educação.

Destaca que para além de atualização científica, pedagógica e didática, o papel da formação deve se transformar na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação visando que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza. Além disso, enfatiza que “será necessário formar o professor na mudança e para a mudança”. (IMBERNÓN, 2011, p. 35).

Para Imbernón (2011, p.41), o professor deve ser formado como um profissional prático-reflexivo que, ao se deparar com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, recorre à investigação como forma de decidir e de intervir em tais situações. E, nesse sentido, o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver esses profissionais reflexivos ou investigadores.

Nóvoa (2010) apresenta alguns elementos importantes para a reflexão em relação à função do professor diante do atual contexto educacional:

O conhecimento: Aligeiro as palavras do filósofo francês Alain: Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina. Alain tinha razão. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.

A cultura profissional: Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.

O tato pedagógico: Quantos livros se gastaram para tentar apreender esse conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

O trabalho em equipe: Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola.

O compromisso social: Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir na sociedade, faz parte do *ethos* profissional docente.

Os elementos apontados por Nóvoa (2010) somam-se às contribuições de Imbernón (2011), no sentido de que, para desenvolver as funções apresentadas, o professor precisa conhecer o que ensina, além de desenvolver uma nova cultura da profissão e aprender

a desenvolver novas capacidades de aprendizagem, tais como da relação, da convivência, da cultura do contexto, da interação de cada pessoa com o grupo, com os semelhantes e comunidade que envolve a educação.

1.2.2 Formação: saberes e aprendizagens da profissão

Em face da formação permanente de professores e da necessidade de instrumentalizá-los com conhecimentos, habilidades e atitudes para que se tornem profissionais reflexivos ou investigadores, Imbernón (2011, p.50-51) destaca cinco eixos de atuação:

- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, compreensão, interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade de o professor gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
- A troca de experiências entre iguais;
- A união da formação a um projeto de trabalho;
- A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar a prática.

Trata-se de elementos fundamentais a serem considerados nos processos de formação de professores, que devem ser somados aos conhecimentos sobre a constituição dos saberes que os professores colocam em prática na sua profissão.

Em relação ao saber dos professores, Tardif (2007, p. 15) destaca que este é social e ao mesmo tempo, “o saber dos atores individuais que os possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. Afirma que não é possível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em relação com o que são, fazem, pensam e dizem no seu contexto de trabalho cotidiano, pois, esse saber depende tanto das condições concretas nas quais o trabalho se realiza quanto da personalidade e da experiência profissional dos professores, assentado em transações entre “o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que *fazem*” ao ensinar. (TARDIF, 2007, p. 16).

Para o autor, a relação dos docentes com os saberes não se reduz à: transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo explicitados como:

- **Saberes da Formação Profissional:** São os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, transmitidos pelas instituições de formação de professores, visando a incorporá-los à prática do professor. A prática do professor mobiliza diversos saberes pedagógicos, apresenta-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.
- **Saberes Disciplinares:** Além dos saberes das ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora os saberes sociais, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, sob a forma de disciplinas (matemática, história, literatura, etc.). Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
- **Saberes Curriculares:** São os saberes que os professores devem apropriar-se ao longo da carreira; correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura e de formação para a cultura erudita. São os programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.
- **Saberes Experienciais:** Trata-se de saberes específicos desenvolvidos pelos professores em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Brotam da experiência e são por ela validados. Esses saberes experienciais ou práticos incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*¹¹ e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Segundo Tardif (2007, p.40) os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares se incorporam efetivamente à prática docente, porém não são produzidos ou legitimados por ela, assumindo uma relação de “transmissores”, de “portadores”, ou de “projetos” de saber, mas não de produtores de um saber. Aponta que os saberes experienciais¹² “fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar a sua integração” (Tardif, 2007, p.50). Tais saberes possuem

¹¹ *Habitus*: Certas disposições adquiridas na e pela prática real. (Tardif, 2007, p.49).

¹² Conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. (Tardif, 2007, p.48).

três objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela, sendo considerados como as condições da profissão:

- As relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
- As diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- A instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Para Tardif (2007, p. 53), essa prática cotidiana da profissão favorece tanto o desenvolvimento de certezas “experienciais” quanto uma avaliação dos outros saberes, por meio da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Não rejeitam totalmente os outros saberes, mas os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias do seu próprio discurso.

Assim, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, onde a experiência adquire um efeito de retomada crítica dos saberes adquirido. Nessa perspectiva, os saberes experienciais não são vistos como os demais saberes, embora sejam formados de todos os outros, porém, são retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Os saberes que servem de base para o ensino não provêm apenas de conteúdos “eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com o seu trabalho*”, nesse sentido, “*os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos*, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados [...]” (TARDIF, 2007, p.61, *grifo do autor*).

Diante do que chama de pluralismo do saber docente, Tardif (2007, p. 63), procura relacionar os saberes dos professores com os lugares nos quais estes atuam, com as organizações que os formam e/ou trabalham, com seus instrumentos de trabalho, enfim, com a sua experiência de trabalho, evidenciando as fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente, conforme destacado no Quadro 1:

Quadro 1 - Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes Sociais de aquisição	Modos de Integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes dos da formação profissional para o	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de	Pela formação e pela socialização profissionais nas

magistério.	reciclagem, etc.	instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Elaborado com base em Tardif (2007, p.63).

Trata-se dos saberes utilizados pelos professores e constituem os saberes da sua profissão produzidos por diferentes fontes e de natureza diversa. Para Tardif (2007, p.64), “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”.

O autor conceitua o saber como um “constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”, cujas competências profissionais, “estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.” (TARDIF, 2007, p. 223).

Nesse sentido, compreender esse pluralismo presente no trabalho do professor implica concebê-lo como um sujeito da sua profissão, que possui saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no cotidiano da escola. Dessa forma, Tardif (2007, p. 230) aponta que para compreender a natureza do ensino é necessário considerar “a subjetividade dos atores em atividades”, ou seja, “a subjetividade dos próprios professores”:

Ora um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (Idem).

Nessa perspectiva, Tardif (2007) destaca a importância de as pesquisas registrarem o ponto de vista dos professores, a subjetividade desses atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados no seu cotidiano da profissão docente, como espaço de produção, de transformação e de mobilização desses saberes. Ressalta-se a contribuição dos autores que compõem este quadro teórico na compreensão de que:

- Na sociedade da aprendizagem o professor precisa desempenhar novas funções e desenvolver novas capacidades de aprendizagem: da relação, da convivência, da cultura do contexto, da interação de cada pessoa com o grupo, com os semelhantes e comunidade que envolve a educação;
- O professor atua num contexto de complexo e diversificado, exigindo uma nova formação que não tem lugar para o modelo tradicional de ensino, transmissor de saberes prontos;
- O professor deve ser formado como um profissional prático-reflexivo e para isso o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver esses profissionais reflexivos ou investigadores;
- A perspectiva da formação centrada na escola é uma alternativa de formação permanente do professor, tendo como base a reflexão dos profissionais sobre a sua prática docente, visando à transformação da prática;
- O saber dos professores é social e se relaciona com o que são, fazem, pensam e dizem no seu contexto de trabalho cotidiano;
- Compõe os saberes dos professores: saberes da formação, os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais;
- Necessidade de um novo paradigma da formação, onde a prática deve ser vista como um processo de aprendizagem; maior participação dos professores e criação de espaços de colaboração;
- Os saberes que servem de base para o ensino não provêm apenas dos conteúdos, trazem consigo conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados.

Desse modo, cabe destacar que esse referencial proporcionou um olhar muito especial à pesquisa, ao analisar as manifestações de educadores participantes do Curso de Formação Continuada em Tecnologia Assistiva (TA) acerca de suas compreensões, posturas e práticas quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, possibilitando desvelar a relação entre a formação, a função docente e os diferentes saberes que permeiam as atividades docentes e suas implicações na sala de aula.

1.3 O direito de todos à educação e a política de inclusão escolar

A educação como “direito de todos” consta do art. 205 da Constituição Federal de 05/12/1988 e no art. 206, cap.I prevê que “o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, preconizando a universalização do acesso à escola para todos.

Nesse sentido, a implementação de **uma escola para todos** constitui uma política pública pautada nos princípios de uma educação inclusiva, compreendida como:

Uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar. (ALVES, 2006 p. 9).

Trata-se de uma política que desafia a sociedade e os sistemas de ensino a rever suas concepções e práticas diante de um novo cenário mundial que legitima o direito de todos à educação e o respeito às diferenças, em que é a escola que deve adaptar-se para receber os alunos com deficiência, ou seja:

No paradigma da educação inclusiva, resultante do conceito de sociedade também inclusiva, os sistemas e instituições sociais são adaptados às necessidades de todas as pessoas e não o contrário, quando os indivíduos estão sujeitos a adaptarem às exigências de sistema. (ALVES, 2006, p.9).

No entanto, ainda observa-se um longo caminho a ser trilhado, pois, historicamente, a escola não foi organizada para atender “a todos”, tampouco, adaptar-se de acordo com as necessidades apresentadas pelas pessoas, individualmente, visto que o atendimento educacional de alunos com deficiência não era realizado por escolas comuns. Além disso, ao longo do tempo algumas atitudes de discriminação, preconceito, marginalização e exclusão social foram vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

Ferreira e Guimarães (2003, p. 90)¹³ apontam que até o século XVI ocorreram práticas de extermínio, perseguição, rejeição, negligência, exclusão dos deficientes; os séculos XVII e XVIII foram marcados pelo confinamento dos deficientes em asilos, hospitais e institutos; o século XIX foi o início da educação para as pessoas deficientes em instituições, separadas de acordo com a deficiência e no século XX até 1970, o marco refere-se à democratização da Educação Básica, ao aumento da demanda de matrículas escolares e à criação de classes especiais e de apoio; a partir de 1970, ampliou-se a discussão sobre

¹³ “Quadro I: Concepções e noção de inteligência e cognição através dos tempos”.

integração/inclusão e aumentou do número de inserções de crianças com deficiência no sistema regular de ensino.

Dessa forma, cada período histórico foi permeado por uma concepção distinta acerca da pessoa com deficiência (PD), exigindo da sociedade e da escola uma nova postura e atitude frente à inclusão:

As pessoas com deficiência, majoritariamente excluídas dos espaços públicos, das escolas, do mercado de trabalho, da convivência em sociedade, representam uma parte importante desse debate. Por muito tempo, predominou a visão da deficiência como um problema individual, transferindo à pessoa a responsabilidade de “mudar” ou “adaptar-se” para viver em sociedade. A partir da década de 1960, essa visão começou a ser questionada e, pouco a pouco, a deficiência passou a ser entendida a partir da interação das pessoas com o contexto em que vivem. No modelo inclusivo, fundamentado nessa visão, cabe à sociedade adaptar-se para acolher as diferenças e promover condições de acesso – para todos os cidadãos, com ou sem deficiência – aos serviços coletivos de saúde, educação, trabalho, locomoção, segurança, etc. É preciso entender que as pessoas com deficiência querem, antes de tudo, inclusão e direitos. (GARCIA, e PASSONI, 2008, p. 6)¹⁴.

Nas duas últimas décadas do século XX destacaram-se algumas iniciativas mundiais em defesa de uma sociedade inclusiva, por meio da “intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência” (Dutra e Santos, 2010, p. 20). Tais iniciativas culminaram na elaboração de documentos de âmbito internacional que contribuíram muito para a adoção de políticas públicas de “educação para todos” em diversos países, entre eles o Brasil, tais como:

- Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (1982)¹⁵,
- Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien (Tailândia, 1990),
- Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca (Espanha, 1994).
- Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999).

O Brasil, visando a adequar-se às exigências das discussões e documentos internacionais, instituiu diferentes políticas, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Políticas Públicas de Educação para todos no Brasil

Período	Políticas Públicas no Brasil
1993	Plano Decenal de Educação para Todos
1994	Política Nacional de Educação Especial
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96
1999	Decreto nº 3.298 regulamentando a Lei nº 7.853/89
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Resolução

¹⁴ Livro: *Tecnologia Assistiva nas Escolas*. 2008. Disponível em: <http://200.145.183.230/TA/4ed/material_apoio/modulo2/M2S1A3_Tecnologia_Assistiva_nas_Escolas.pdf> Acesso em 20/04/11.

¹⁵ Informações obtidas no site: <<http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>> Acesso em 08/01/10.

	CNE/CEB nº 2/2001
2001	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001
2001	Decreto nº 3.956/2001 promulgando a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência – Convenção de Guatemala (1999)
2002	Resolução CNE/CP nº 1/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
2002	Lei nº 10.436/02 - dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (libras)
2003	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade MEC/SEESP
2004	Documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE
2007	Decreto nº 6.094/2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
2008	Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Portaria nº 948/2007
2008	Decreto nº 6.571/2008 instituindo a política de financiamento para o Atendimento educacional especializado (AEE)
2009	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
2010	Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 - orientações para a institucionalização da oferta do AEE
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência “Viver sem Limites”
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011

Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais citados

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, *o qual dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado*, revogou o decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e alterou o Art 8º do Decreto nº 6.253, de 2007, destacando-se que:

§ 1º Serão consideradas, para a **educação especial**, as **matrículas na rede regular** de ensino, em classes comuns **ou** em **classes especiais de escolas regulares**, e em **escolas especiais ou especializadas**. (grifo nosso).

Analisando essa alteração do ponto de vista do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Portaria nº 948/2007 (publicado em 2008) e dos documentos subsequentes, o Decreto nº 7.611/ 2011 representa um retrocesso para quem defende que as pessoas com deficiência devem frequentar a escola regular de ensino, conforme estabelecido por meio de documentos e legislações oficiais nacionais e de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário.

No documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁶ no que se refere à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, consta que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva

¹⁶ Fonte: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 10/01/12.

em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional, ou seja, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum faz parte de um acordo firmado pelo Brasil e em vigor no país.

Como reflexo dessas Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é possível observar uma efetivação e ampliação de matrículas da educação especial, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas, o que sinaliza que as Redes de Ensino têm direcionado seus esforços para viabilizar ações que visam a garantir o direito de todos à educação. Esse resultado pôde ser observado na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP com a ampliação de matrículas de estudantes com deficiência, entre os anos de 2006 a 2012, conforme apresentado no capítulo II deste documento dissertativo (Tabela 1), bem como pode ser consultado nos dados acerca das matrículas da educação especial, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC que apresenta os resultados de todas as regiões do país.

Entretanto, cabe destacar que, garantir a matrícula dos alunos da educação especial na escola comum não significa que a educação inclusiva está sendo efetivada. Algumas perspectivas diferem esses processos que são permeados por distintas concepções e práticas que podem ser identificadas na educação a partir da perspectiva da integração ou da inclusão, conforme detalhados na sequência deste capítulo.

1.3.1 Educação Inclusiva: Integração ou inclusão?

A ideia da integração vem sendo discutida desde o final da década de 1960 e início da década de 1970, sendo responsável pela mudança no paradigma da exclusão social, buscando inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais como educação, trabalho, família e lazer. Essa perspectiva está baseada em um “modelo médico da deficiência”, no qual é preciso modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência, visando a torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.109).

A integração trouxe discussões e práticas baseadas no princípio da “normalização”, cujo pressuposto básico era a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de experienciar um estilo de vida considerado normal em sua cultura. No entanto, essa

ideia foi confundida com a noção de “tornar normais as pessoas com deficiência” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.109).

Essa visão de normalização levou a escola a selecionar os alunos aptos a frequentar a escola, ou seja, eles precisavam demonstrar que eram capazes de permanecer na classe normal, o que continuou levando a práticas de exclusão.

Para Mantoan (2003, p. 21), os termos “integração” e “inclusão” expressam “situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”, destacando que:

- **Integração:** refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Na integração escolar, a inserção do aluno pode transitar desde a sala de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais, recebendo diferentes tipos de atendimento, como: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Na situação de integração escolar, só os alunos considerados aptos podem frequentar a sala regular, os quais recebem currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais visando a compensar a dificuldade de aprender. “Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.” (MANTOAN, 2003, p. 23).
- **Inclusão:** É um processo incompatível com a integração, por meio do qual se questionam as políticas e a organização da educação especial, bem como o próprio conceito de integração. **A ideia central da inclusão concentra-se no fato que a mesma prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, onde todos os alunos, sem exceção, devem frequentar o ensino regular.** Do mesmo modo, não prevê a subdivisão de ensino especial e ensino regular, tendo como mote o atendimento às diferenças “sem discriminar, sem trabalhar a parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar” (MANTOAN, 2003, p. 25).

Outra característica central que difere os dois processos, conforme Mantoan (2003, p. 24) é que a integração tem como objetivo inserir alunos que já foram excluídos anteriormente, enquanto o mote da inclusão é o de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o início da vida escolar. E nesse sentido, a organização do sistema educacional para a inclusão deve considerar as necessidades de todos os alunos e se estruturar em função das

mesmas.

Essa perspectiva que contempla a todos é extremamente importante, visto que, embora os alunos com deficiência sejam o alvo das preocupações dos educadores, a parcela maior de alunos que não atinge sucesso na aprendizagem é composta pelos alunos que apresentam dificuldades para aprender. Assim, a inclusão impõe uma mudança de perspectiva educacional, abarcando todos os alunos até então marginalizados, excluídos ou segregados, por meio de um “processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino” (MANTOAN, 2003, p. 26).

Diante de tais perspectivas, fica evidente que se trata de um processo ainda não totalmente absorvido pelos sistemas de ensino, o qual envolve diferentes concepções dos educadores, a sua formação e um modelo de escola que não é compatível com a perspectiva de uma educação para todos.

1.3.2 Identidade e Diferença e o paradigma da educação inclusiva

Diante dos documentos oficiais, a inclusão significa romper “com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos” (ROPOLI et al, 2010, p. 7), além de questionar a existência de modelos ideais, perfis de normalização e seleção entre os alunos para frequentar as escolas, produzindo, de acordo com os autores, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Face à inclusão, não cabe na escola à existência de discursos e atitudes que separem os alunos em normais e especiais, ou a decisão acerca de quem é incluído ou excluído, bem como uma organização pedagógica que separe os alunos de acordo com uma identidade específica.

Segundo Ropoli (2010, p.7), “na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas”.

Na dimensão crítica e transformadora da inclusão, o entendimento da diferença é baseado na ideia de que “as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, indefinitivamente”. As diferenças são produzidas e, por isso, não podem ser naturalizadas, devendo ser compreendidas e não simplesmente ser respeitadas e toleradas. (MANTOAN, 2003, p. 31).

Nesse sentido, a inclusão não deve ser permeada pela “ilusão da homogeneidade” (MANTOAN, 2003, p. 32), justificando as ações de fragmentação do ensino ou agrupamento de alunos por categoria e modalidades, promovendo um sistema educacional excludente.

Nesse sentido, a educação inclusiva entende as diferenças como resultantes da **multiplicidade** e não da **diversidade** como muitas vezes é compreendida e inclusive destacada em documentos oficiais, tornando-se essencial compreender que:

A **diversidade** na escola comporta a criação de grupos idênticos, formados por alunos que têm a mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los. Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta a diversidade, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma série de características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais. (ROPOLI, 2010, p.8).

No contexto da chamada “política de identidade”, o termo está associado ao movimento do **multiculturalismo**. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. (SILVA, 2000, p. 44 *apud* MARQUES, 2006, p.202 – grifo nosso).

Silva (2009, p. 73) aponta que as questões do *multiculturalismo* e da *diferença* se tornaram centrais na teoria educacional crítica e também nas pedagogias oficiais, sendo reconhecidas como legítimas questões de conhecimento, embora, tratadas como *temas transversais* e se apoiado em “um vago e benevolente apelo à tolerância e a diversidade”. Para o autor, esses sentimentos nobres impedem que a identidade e a diferença sejam vistas como processos de produção social e como relação de poder.

Silva descreve o que a identidade *não* é e o que a identidade *é*, diz que o mesmo vale para a diferença, explicando que:

Primeiramente, a **identidade** não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2009, p.96).

Nesse sentido, Silva (2009, p. 97) esclarece que a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo pedagógico e curricular, apontando algumas estratégias pedagógicas de se tratar as diferenças e suas implicações:

- **Estratégia Pedagógica Liberal:** consistiria em estimular e cultivar os bons

sentimentos e a boa vontade para com a “diversidade” cultural. Pressuposto básico: a natureza humana tem uma variedade de formas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas e toleradas. Resultado: produção de novas dicotomias, a do dominante tolerante (identidade hegemônica) e a do dominado tolerado (identidade subalterna);

- **Estratégia Pedagógica Terapêutica:** assim como a estratégia liberal, aceita que a diversidade é “natural” e boa, mas atribui à rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos. Assim, a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, cuja estratégia pedagógica, consistiria em tratar psicologicamente essas atitudes consideradas inadequadas. E por isso, devem receber um tratamento que os corrija, utilizando-se estratégias como dinâmicas de grupo, exercícios corporais, dramatizações, entre outros.
- **Estratégia Pedagógica intermediária:** entre as duas citadas é a mais adotada na rotina pedagógica e curricular das escolas. Consiste em apresentar aos alunos uma visão superficial e distante das diferentes culturas. Não questiona as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença, reforça o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade.
- **Estratégia Pedagógica e Curricular** – contribuições da teoria cultural (pós-estruturalista): a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política, centrados na discussão de sua produção. Nesse sentido, o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria guiado pela pergunta: Como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? Assim, necessita de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença, fornecendo instrumentos para questionar os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separa por meio das diferenças.

Argumentando em favor desta última estratégia, Silva (2009), concorda com José Luis Pardo quando explica que:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode ser eu*, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que

não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo” mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO¹⁷, 1996, *apud* SILVA, 2009, p. 101).

Nesse sentido, o autor acredita que essas poderiam ser as linhas gerais de um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade, destacando que “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, [...] um mundo morto” (SILVA, 2009, p. 101).

Conforme Santos¹⁸ (2012, *apud* Mantoan, 2003, p. 34) **“é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”**.

Ressalta-se que o processo de diferenciação pela deficiência ou por outras características acabam por excluir e legitimar a necessidade de uma escola para os diferentes. E, ao contrário, a escola das diferenças na perspectiva da educação inclusiva, reúne os alunos da maneira como são: “únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las” (ROPOLI, 2010, p.9).

E, conforme Marques (2006, p. 202), **“ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas “ser diferente”**. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário ou, ainda, como o único universal possível”.

Diante dessa compreensão de identidade, diferença, diversidade e de multiplicidade, pode-se aferir que a escola comum não pode se tornar inclusiva quando a diferença dos alunos é tratada apenas com sentimentos de respeito ou tolerância. Nesse sentido, destaca-se o papel da pedagogia e do currículo escolar, diante da necessidade de tratar a identidade e a diferença como questões de política, considerando-se a discussão de sua produção e de práticas que privilegiam a todos.

1.3.3 A Política de Inclusão e os processos de mudança na prática pedagógica

A legislação e os programas na área da Educação Especial têm direcionado historicamente a organização dos sistemas de ensino em função do atendimento às pessoas com deficiência na escola regular. No entanto, nem sempre a legislação educacional é

¹⁷ PARDO, José Luis. El sujeto inevitable, in: CRUZ, Manuel (org.). *Tiempo de Subjetividad*. Barcelona: Paidós, 1996: 133-154.

¹⁸ SANTOS, B. S. *Entrevista com Professor Boaventura de Souza Santos*. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>>, 1995. (*link* não encontrado para consulta em 2012).

suficiente para promover mudanças no âmbito da escola, visto que não há uma linearidade entre legislação e prática pedagógica ou até mesmo entre formação e prática docente.

Essa questão pode ser analisada considerando-se vários aspectos. De acordo com a abordagem cultural Williams (1979, p. 124), destaca três dimensões culturais que se fazem presentes e exercem influências em qualquer sociedade e também nas relações estabelecidas nas escolas:

- **Dominante:** Um processo cultural é tomado como um sistema cultural com determinadas características dominantes, sendo enfatizadas na prática efetiva pelos dominados.
- **Residual:** Alguma coisa diferente do “arcaico”¹⁹, embora na prática seja difícil distingui-los. Por definição, o residual foi efetivamente formado no passado, mas ainda está ativo no processo cultural, não só como um elemento do passado, mas como um elemento efetivo do presente. Assim, experiências, significados e valores que não se podem expressar, ou verificar em termos da cultura dominante, ainda são vividos e praticados à base do resíduo (cultural/social) de uma instituição ou formação social e cultural anterior.
- **Emergente:** Novos significados e valores, novas práticas, novas relações e tipos de relação criados continuamente. A dificuldade é distinguir entre os elementos que são realmente elementos de uma fase nova da cultura dominante e os que são alternativos ou opostos: “emergente no sentido rigoroso, e não simplesmente do novo”.

Trata-se de dimensões culturais que permeiam o trabalho educativo, assim, no caso da inclusão de pessoas com deficiência na escola comum, o mesmo deve ser analisado, considerando-se essas dimensões culturais e a necessidade reconhecer as inter-relações complexas entre movimentos e tendências, fazendo uma conexão com o futuro e com o passado e com as diversas temporalidades que convivem em um mesmo momento histórico.

Quanto a aspecto da temporalidade, Tardif (2007, p.19) explica que “o saber dos professores é plural e também temporal”, visto que é adquirido “no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Desse modo, suas experiências adquiridas enquanto estudantes, e em outros contextos sociais são muito fortes e persistem através do tempo, levando os professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática docente.

Destaca que os saberes dos professores “são produzidos pela socialização,

¹⁹ O autor chama de arcaico aquilo que é totalmente reconhecido como um elemento do passado, a ser observado, examinado, ou mesmo, ocasionalmente, a ser “revivido” de maneira consciente.

isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”. (TARDIF, 2007, p.71).

Tardif (2007, p. 33) explica que os elementos e fatores que compõem os saberes dos professores são provenientes de diferentes fontes: disciplinares, profissionais e experienciais. Desta forma, não dependem apenas da formação, mas também das experiências vividas no contexto do trabalho docente, da personalidade, das experiências de vida e profissionais dos professores.

Nesse sentido, a dificuldade de implementação de uma política de inclusão na escola, deve ser analisada diante da perspectiva dos processos históricos, temporais, sociais, culturais, bem como dos saberes que marcam a profissão docente e das questões da identidade e da subjetividade dos professores, “que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem” (TARDIF, 2007, p.20).

Em relação a processos de transformação da escola, Omote, (2008, p.387)²⁰ afirma que esta “implica em mudanças de vários aspectos, como edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículo e principalmente a mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias de alunos”, que também apresentam uma certa dificuldade em lidar com a diferença.

Para Imbernón (2011, p.16) “a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro”. Desta forma, mudanças em relação à inclusão de alunos com deficiência na escola comum ainda constitui um grande desafio às Redes de Ensino, por isso, a formação de professores para a inclusão torna-se cada vez mais necessária.

No que tange à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, os professores destacam-se como o segmento mais importante para viabilizar tais ações, embora os professores do ensino regular considerem-se incompetentes para lidar com a diferença na sala de aula (MITTLER, 2000²¹, *apud* MANTOAN, 2003, p.21).

Mantoan (2003, p.78) indica que o argumento frequente dos professores que resistem à inclusão é não estarem preparados para esse trabalho. Além disso, destaca que há uma cisão entre que os professores aprendem e o que põem em prática na sala de aula. De acordo com a autora, os docentes esperam que a formação lhes prepare para ensinar os alunos

²⁰ Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>> Acesso em 10/11/11.

²¹ MITTLER, P. Working towards inclusion education: social contexts. London, David Fulton Publishers Ltd., 2000.

com deficiência, com dificuldades ou problemas de indisciplina, que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula; portanto, esperam um “modo de fazer” que não existe quando se considera que cada aluno tem uma identidade e processos de aprendizagem que são construídos individualmente.

De acordo com Mantoan (2003, p.29), propostas de ação educacional inclusivas devem ser analisadas com cuidado, pois muitas apresentam orientações com dimensões éticas conservadoras, expressas por sentimentos como a tolerância e respeito pelo outro, tal como exemplifica:

- A tolerância com um sentimento aparentemente generoso pode significar certa superioridade de quem tolera.
- O respeito vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-las.

Nesse sentido, tais orientações compreendem a deficiência como uma marca, como fixadas no indivíduo, de modo que se deve aceitá-las como são e sem alimentar expectativas de evolução do quadro geral das especificações da deficiência dadas pelos níveis de comprometimento, categorias educacionais, quocientes de inteligência, predisposições para o trabalho, entre outros.

Conforme Mantoan (2003, p.30), propostas inclusivas com tais pressupostos “criam espaços educacionais protegidos, à parte, restritos a determinadas pessoas, como as denominadas “Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE). Dessa forma, a **diferença** “é o que o outro é”, “é o que está sempre no outro”, ou seja, traz a ideia conservadora de que o outro está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele. Trata-se de um discurso que não condiz com a prática pedagógica inclusiva na perspectiva dos documentos legais.

Mantoan (2003, p.56) aponta que as mudanças nas Redes de Ensino que adotam medidas inclusivas na sua organização escolar podem ser observadas por três ângulos:

- Dos desafios provocados pela inovação,
- Das ações no sentido de efetivá-las nas turmas escolares, incluindo ações de formação de professores,
- Das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos.

Segundo a autora, essas mudanças são baseadas no princípio de uma educação para todos e numa escola que não se especializa em algumas categorias de alunos,

mas em todos. Constituem-se em práticas de ensino inclusivas que não se limitam a especificidade de uma deficiência, mas exploram as possibilidades de cada pessoa no seu processo de construção da aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Santos²² (2010, p.15), destaca que **“as práticas inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições para aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações”**.

Nessa perspectiva, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, abrange diferentes aspectos, além disso, não significa que eles deixarão de ter deficiência, ao contrário, cada qual irá para a escola com todas as limitações que a deficiência lhe impõe. E o que deve ser repensado é a forma de a escola comum trabalhar com todos os alunos e com os alunos com deficiência em virtude de suas limitações.

1.3.4 Tecnologia Assistiva (TA) e inclusão de pessoas com deficiência

Conforme o documento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no artigo VI, consta como atividades do AEE os programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, enfatizando que as mesmas devem estar articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum durante todo o processo de escolarização.

Devido à abrangência e importância da Tecnologia Assistiva (TA) para a garantia da inclusão da pessoa com deficiência, o conceito de TA passou por diferentes modificações nos últimos anos, tendo em vista “identificar o arsenal de recursos e serviços que visam a proporcionar ou ampliar habilidades funcionais, promover vida independente e inclusão de pessoas com deficiência” (BERSCH, 2008, p.2).

Diferentes terminologias foram aplicadas no Brasil, tais como: tecnologia assistiva, ajudas técnicas e tecnologias de apoio. No edital lançado em 2005 pelo Ministério de Ciências e Tecnologia, para apoio financeiro de projetos de pesquisa e desenvolvimento de TA, foi utilizado como conceito: “tecnologias que reduzam ou eliminem as limitações decorrentes das deficiências física, mental, visual e/ou auditiva, a fim de colaborar para a inclusão social das pessoas portadoras de deficiência e dos idosos.” (Ministério de Ciência e

²² SANTOS, M. T. C. T. *O Projeto Político Pedagógico, Autonomia e Gestão Democrática*. In: ROPOLI et all. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

Tecnologia – MCT, 2005).

Os Decretos brasileiros 3.298/1999 e 5.296/2004, ao tratarem dos direitos da pessoa com deficiência ao acesso que melhoram suas habilidades funcionais, utilizam o termo “ajudas técnicas”.

No documento publicado em 2006 pela SEESP/MEC²³ *Sala de Recursos Multifuncionais Espaço de Atendimento Educacional Especializado*, utiliza-se o termo “Tecnologia Assistiva”, enfatizando que as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços para o serviço de tecnologia assistiva, destinado à inclusão dos alunos com deficiência na escola comum.

Em 2007, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) aprovou o termo Tecnologia Assistiva como o mais adequado, passando a ser amplamente utilizado no meio acadêmico e educacional. Propõe que os termos tecnologia assistiva e ajudas técnicas sejam entendidos como sinônimos, tendo em vista que na legislação brasileira ainda consta a expressão ajudas técnicas, devendo ainda ser utilizada no singular e não no plural, uma vez que se trata de uma área do conhecimento.

Entre os diversos conceitos de Tecnologia Assistiva, destaca-se o conceito apresentado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)²⁴, que é o que tem sido mais utilizado e apropriado à realidade brasileira:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas – CAT).

Para Radabaugh (1993)²⁵ a tecnologia tem sido definida como “o sistema pelo qual uma sociedade oferece aos seus membros com a evolução da ciência que têm utilidade prática na vida cotidiana, concluindo que: ***“Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. “Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.”***”

Na perspectiva da educação inclusiva, a TA tem como função favorecer a participação do aluno com deficiência nas atividades proporcionadas pela escola, vinculadas aos objetivos educacionais comuns. São destacados como TA:

- Materiais escolares e pedagógicos acessíveis,

²³ SEESP - extinta pelo Decreto nº 7.480/2011, passando a integrar a SECADI/MEC.

²⁴ Fonte: Site Assistiva <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#topo>>. Acesso em 05/0512.

²⁵ Disponível em: <http://www.ncddr.org/new/announcements/lrp/fy1999-2003/lrp_techaf.html>. Acesso em 05/03/12.

- Comunicação alternativa,
- Recursos de acessibilidade ao computador,
- Recursos para mobilidade,
- Localização,
- Sinalização,
- Mobiliário que atenda às necessidades posturais, etc.

Assim, conforme os documentos oficiais em relação ao serviço de TA, cabe ao professor do AEE identificar as barreiras que impedem ou limitam o cotidiano do aluno com deficiência na escola comum, além de viabilizar os recursos de que necessita para ampliar sua participação nos espaços escolares, na comunicação e aprendizagem.

No entanto, esse serviço que contribui para um estar e conviver mais autônomo por parte dos alunos com deficiência, não deve ficar restrito às salas de recursos, visto que na sala comum e em outros espaços de convivência, como na família, podem promover maior independência e autonomia.

Para Bersch (2008)²⁶, a Tecnologia Assistiva deve ser entendida como “um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento”, sendo seu principal objetivo proporcionar a independência, a qualidade de vida e inclusão social, por meio de recursos como a ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

A TA foi organizada e classificada em categorias, tendo em vista os objetivos funcionais a que se destinam, destacando-se, conforme apontadas e ilustradas²⁷ por Bersch (2008):

- **Auxílios para a vida diária e vida prática:** são materiais e produtos que favorecem o desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras ou facilitam o cuidado de pessoas em situação de dependência de auxílio, nas atividades como se alimentar, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais. São exemplos os talheres modificados, suportes para utensílios domésticos, roupas desenhadas para facilitar o vestir e despir, abotoadores, velcro, recursos para transferência, barras de apoio, etc., como mostrados nas Figuras 1 e 2 abaixo:

²⁶ Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>>. Acesso em 20/02/12.

²⁷ Todas as figuras (de 1 a 11) utilizadas para ilustrar as categorias de TA foram retiradas do site: <<http://www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>>. Acesso em 20/02/12.

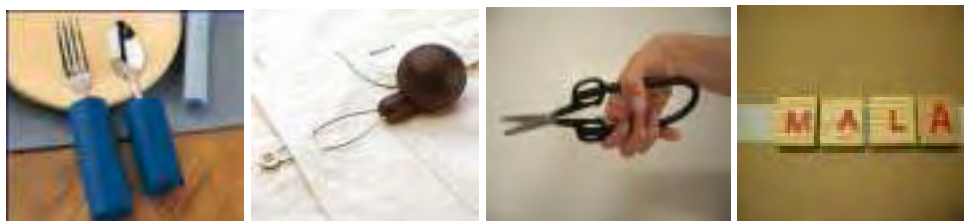


Figura 1 – Auxílios para a vida diária

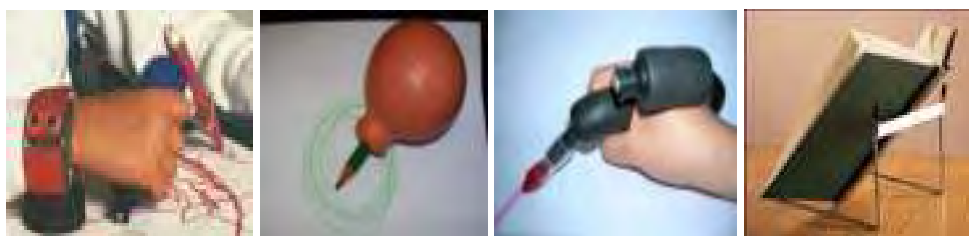


Figura 2 - Alimentação, vestuário, materiais escolares para recorte, escrita e leitura

- **CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa:** destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Destacam-se os recursos: pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (BLISS, PCS e outros), letras ou palavras escritas, vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou o computador com *softwares* específicos, como no exemplo da Figura 3:



Figura 3 – Prancha de comunicação, vocalizador com varredura e vocalizador portátil.

- **Recursos de acessibilidade ao computador:** Conjunto de *hardware* e *software* que tornam o computador acessível para pessoas com privações sensoriais e motoras. São exemplos de equipamentos de entrada os teclados modificados, os teclados virtuais com varredura, *mouses* especiais e acionadores diversos, *softwares* de reconhecimento de voz, ponteiros de cabeça por luz, entre outros. Como equipamentos de saída, a síntese de voz, monitores especiais, os *softwares* leitores de texto (OCR), impressoras *braille* e linha *braille*, como podem ser observadas na Figura 4:



Figura 4 –Monitor com tela de toque, órtese para digitação e acionadores com *mouse* adaptado

- **Sistemas de controle de ambiente:** Utilizando um controle remoto, as pessoas com limitações motoras, podem ligar, desligar e ajustar aparelhos eletro-eletrônicos como a luz, o som, televisores, ventiladores, executar a abertura e fechamento de portas e janelas, receber e fazer chamadas telefônicas, acionar sistemas de segurança, entre outros, localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores, conforme o exemplo da Figura 5:



Figura 5 - Representação de controle de ambiente.

- **Projetos arquitetônicos para acessibilidade:** são projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independente de sua condição física e sensorial: através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros, mobiliário entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, como no exemplo da Figura 6:



Figura 6 - Projetos de acessibilidade arquitetônica em elevadores, calçadas e banheiros

- **Órteses e próteses:** Próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo. As Órteses são colocadas junto a um segmento do corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função. São normalmente confeccionadas sob medida e servem no auxílio de mobilidade, de funções manuais (escrita, digitação, utilização de talheres, manejo de objetos para higiene pessoal), correção postural, entre outros, como demonstrado na Figura 7:

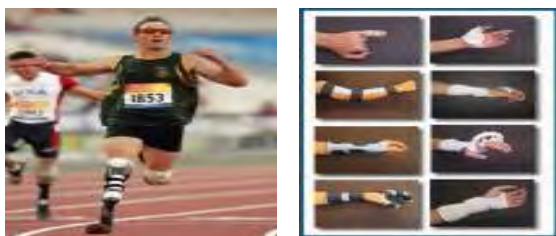


Figura 7 - Prótese de membro inferior e órteses de mão

- **Adequação Postural:** Um projeto de adequação postural diz respeito à seleção de

recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis e com boa distribuição do peso corporal, como no exemplo da Figura 8:

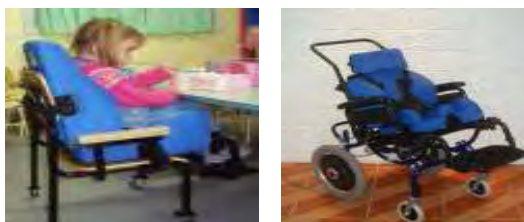


Figura 8 - Poltrona postural na escola e no carrinho para transporte

- **Auxílios de mobilidade:** A mobilidade pode ser auxiliada por bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, *scooters* e qualquer outro veículo, equipamento ou estratégia utilizada na melhoria da mobilidade pessoal, conforme visto na Figura 9:



Figura 9 - Cadeira de rodas: motorizada, de auto-propulsão, especial para praia e andador com freio.

- **Auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal:** Inclui também auxílios ópticos, lentes, lupas e telelupas; os *softwares* leitores de tela, leitores de texto, ampliadores de tela; os *hardwares* como as impressoras *braille*, lupas eletrônicas, linha *braille* (dispositivo de saída do computador com agulhas táteis) e agendas eletrônicas, como podem ser observados na Figura 10:



Figura 10 - Termômetro falado, relógio falado e em braille, teclado falado.

- **Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo:** Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado-teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, conforme exemplos na Figura 11.



Figura 11 - Telefone com teclado (TTY) e celular com mensagens escritas e chamadas por vibração.

- **Adaptações em veículos:** Acessórios e adaptações que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir um automóvel, facilitadores de embarque e desembarque como elevadores para cadeiras de rodas, entre outros.

Desse modo, as categorias de TA envolvem a participação de diferentes profissionais, como os educadores, engenheiros, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros, que visam a um atendimento individual adequado e apropriado ao seu usuário.

De acordo com Bersch (2008, p. 10), a equipe de profissionais do serviço de TA realiza a “avaliação, prescrição e ensino da utilização de um recurso apropriado”, envolvendo diretamente o usuário e tendo como base o conhecimento de seu contexto, a valorização de suas intenções e necessidades funcionais pessoais, bem como suas habilidades atuais. Esse serviço contribui com os conhecimentos de TA disponíveis ou no desenvolvimento de um projeto que possa atender a necessidade do seu usuário.

Desta maneira, a TA não se refere apenas ao uso de uma tecnologia ligada ao uso do computador, como pode parecer; diferentemente, segundo Barbosa²⁸ no *Site Prómenino*²⁹, a TA vai desde recursos simples como uma fita crepe para prender o papel à mesa, para que não solte com os gestos involuntários do aluno, até a criação de um mapa com os contornos em barbante, entre outros mais sofisticados, como a utilização de equipamentos como *mouse* e ponteiros ou um *software* leitor de tela para acesso ao computador.

Ressalta-se também que a informática tem se mostrado um recurso bastante valioso para facilitar a vida das pessoas com deficiência, por meio dos livros digitais, dos *softwares* leitores de tela, dos teclados virtuais e de diversos tipos de simuladores disponíveis no mercado.

Pensando especificamente no processo de inclusão escolar, Barbosa (*site Prómenino*) indica o que deve ser observado e providenciado nas escolas, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos:

²⁸ Ana Maria Estela Caetano Barbosa é educadora, coordenadora da Rede Saci e do Programa USP Legal.

²⁹ Fonte Site Prómenino. Biblioteca - A importância da tecnologia assistiva no processo de inclusão escolar. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br>>. Acesso em 03/03/12.

- **Adaptações ambientais** como rampas, barras nos corredores, banheiros e salas de aula, tipo de piso, sinalização dos ambientes, iluminação e posicionamento da criança dentro da sala de aula considerando sua possibilidade visual, alertas (sinais) de comunicação sonora e visual.
- **Adaptação postural** da criança na classe com a adequação da sua cadeira de rodas ou carteira escolar e adequações posturais nas atividades das aulas complementares ou de lazer.
- **A garantia do processo de ensino-aprendizagem** com a confecção ou indicação de recursos como planos inclinados; antiderrapantes; lápis adaptados, órteses (dispositivo ortopédico de uso externo, usado para alinhar, prevenir ou corrigir deformidades e melhorar as funções de partes móveis de corpo); pautas ampliadas; cadernos quadriculados; letras emborrachadas; textos ampliados; máquina de escrever ou computador; material didático em *Braille* ou gravado em voz; máquina que reproduz mapas em alto relevo (mapas táteis) para o ensino da geografia; ábaco (ou soroban) para o ensino da matemática; reglete, tipo de régua para escrever em *braille*; punção, lápis ou caneta da pessoa cega, usado com a reglete; máquina *braille*; lupas; lentes de aumento e régua de leitura; suporte com ilustrações; programas de computador leitores de tela, livro falado, gravado ou digitalizado etc.
- **O recurso alternativo para a comunicação oral** com a utilização de pranchas de comunicação ou comunicadores.
- **A independência nas atividades de vida diária e de vida prática** com adaptações simples como argolas para auxiliar a abertura da merendeira ou mochila, copos e talheres adaptados para o lanche, etiquetas em *braille* em prateleiras e equipamentos.

Nessa perspectiva, existem diversos e diferentes tipos de TA que podem ser utilizados por professores tanto do AEE quanto da sala de aula comum, visto que se trata de recursos que visam a facilitar a vida e contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.

No Curso de TA, foco do presente estudo, as categorias de TA mais estudadas e discutidas, em função de instrumentalizar o professor com o conhecimento e a prática de novas ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, foram as categorias de recursos de acessibilidade ao computador, visto que podem contribuir para que os alunos tenham maior autonomia em suas atividades e possibilidade de acessar o conhecimento de forma adaptada à sua necessidade. Por isso, enfatizou-se o uso de recursos como os *softwares* para acessibilidade ao computador, possibilitando configurar alguns

recursos como o teclado virtual, o *mouse*, a lente de aumento entre outros, por meio de *softwares* como o “Teclado Amigo”, “Lente Pro” e “*DosVox*”. Além desses, utilizou-se também alguns Objetos de Aprendizagem (OA) como o “Viagem Espacial”, “Fazenda Rived” e “*Scrapbook*”, os quais se constituem em recursos pedagógicos que auxiliam nas atividades pedagógicas.

A TA pode representar soluções de recursos e adaptações que “tornam-se a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas” (Garcia e Passoni 2008, p.27) e em vários casos podem ser confeccionadas pelos próprios professores. Nesse sentido, propostas de formação para o uso de TA devem abranger, além dos professores do AEE, também o professor da sala de aula comum, conforme possibilitado pela formação continuada, alvo dessa pesquisa, favorecendo o conhecimento e a ampliação de recursos utilizados na sala de aula.

Ainda neste referencial teórico viu-se a necessidade de abarcar algumas especificidades da Educação a Distância, modalidade na qual a formação continuada em TA foi realizada, tendo em vista algumas particularidades que a modalidade apresenta e a sua crescente utilização na formação, conforme apresentado na sequência.

1.4 Educação a Distância e Formação de Professores

A educação a distância é uma modalidade de ensino que tem se destacado no campo da formação de professores, tanto na formação inicial como na formação continuada, inclusive sendo utilizada nos diferentes níveis de ensino.

Na área educacional, obteve respaldo legal para sua realização com a aprovação da LDB/96, conforme estabelecido no Art. 80: “*O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada*”.

Além disso, a exigência de elevação do nível de formação docente para atuar na educação básica e na educação infantil proposta pela LDB/96 incentivou a utilização desta modalidade para a formação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Além da LDB (1996), outros documentos legais como o Decreto 2.494/98,

os *Referenciais para Formação de Professores* (1999), o *Plano Nacional de Educação - PNE* (2001), o Decreto 5.622, de 2005, o *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE* (2007), o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (2007), *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* (2007), a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* (2009) representam um marco em relação às políticas públicas de formação de professores no Brasil com o apoio das novas tecnologias e educação a distância.

Entre as diversas definições de EaD encontradas na literatura, o Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, apresenta um novo conceito de EaD:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Essa definição oficial faz referência à mediação didático-pedagógica, a qual é realizada pelos profissionais que atuam na EaD, como o tutor; ao uso das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem e flexibilidade espaço-temporal no desenvolvimento das atividades do processo de ensino e aprendizagem. Outros autores definem a EaD como um processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TDIC que ao fazer uso de diferentes meios, recursos e tecnologias quebram as barreiras geográficas e temporais para a realização do processo de ensino e aprendizagem:

[...] É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2002)³⁰.

A EaD consiste, então, em um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, assim como a operacionalização dos princípios e fins da educação, de modo que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo e cooperativo. (SCHLEMMER, 2005).

Contudo, ressalta-se que a crescente utilização dos recursos das TDIC nos processos de formação é permeada por diferentes formas de uso das tecnologias. De acordo com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) “os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos”, destacando como ponto comum para as instituições que oferecem a EaD, “a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de

³⁰Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em 13/04/11.

se pensar modo de organização: A DISTÂNCIA” (BRASIL, 2007).

Embora na modalidade de EaD ainda seja comum a utilização de recursos como o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e outras tecnologias semelhantes, neste estudo, o interesse voltou-se a EaD *on-line*, visto que se trata da modalidade utilizada pelo curso de formação, alvo da pesquisa.

A EaD *on-line* pode ser entendida, conforme Borba et al. (2007, p. 15), como a modalidade de educação que acontece mediada, primordialmente, por interações via internet e tecnologias associadas. Os autores destacam que “cursos e disciplinas cuja interação aconteça utilizando interfaces como salas de bate-papo, videoconferências, fóruns, etc., se encaixam nessa modalidade” (BORBA, et al., 2007, p.15).

Complementarmente a esses recursos tecnológicos, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a abordagem de EaD adotados, também são elementos fundamentais na implementação e execução de processos formativos de professores, conforme explicitada por Prado e Almeida:

A Educação a Distância, (EaD), desenvolvida atualmente por meio de ambientes virtuais³¹, com base em princípios educacionais que privilegiam a (re)construção do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno, requer uma maneira bastante peculiar de conceber o planejamento, a organização das informações, as interações e a mediação pedagógica (PRADO e ALMEIDA, 2007, p.67).

No entanto, visando a implementar um modelo de formação com as características da EaD destacadas acima, a simples presença dessas tecnologias como a internet, AVA, entre outras, não é suficiente para que a mediação pedagógica se efetive durante a formação. Além da presença das tecnologias, dois aspectos são considerados essenciais: o papel do tutor³² na realização da mediação pedagógica e a abordagem pedagógica da EaD, tendo em vista proporcionar uma formação reflexiva, colaborativa e significativa por meio do AVA.

Alguns autores tem direcionado seus estudos acerca da tutoria, visto a sua recente inserção na equipe de EaD, a necessidade de regulamentação da profissão, as concepções antagônicas acerca de sua função e a importância do seu papel na formação, em especial, nos processo de comunicação e interação com os cursistas.

³¹ São considerados ambientes virtuais as plataformas computacionais formadas por diferentes ferramentas de comunicação, interação, inserção de documentos, gerenciamento de informações etc. Como exemplos, temos diversas plataformas abertas e de uso, tais como: *e-ProInfo*, *TelEduc*, *Moodle*, e outras plataformas prioritárias como: o *Blackboard*, *WebCT*, *LearningSpace*.

³² Profissional da EaD que pode receber diferentes denominações dependendo da concepção pedagógica adotada pela formação, tais como: tutor a distância, tutor presencial, orientador de estudo, professor, facilitador da aprendizagem, tutor-orientador, tutor-professor, entre outros.

Segundo Ferreira e Rezende (2003)³³ é papel do tutor da EaD acompanhar, motivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando-se de metodologias e meios para viabilizar a aprendizagem. Ressaltam ainda a função estratégica do tutor por meio “de diálogos, de confrontos, da discussão entre diferentes pontos de vista, das diversificações culturais e/ou regionais e do respeito entre formas próprias de se ver e de se postar frente aos conhecimentos” (idem).

Para Edith Litwin (2001, p. 99), “o bom tutor deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão”.

Nesse sentido, ressalta-se que o processo de ensino e aprendizagem mediado pela EaD *on-line* pressupõe não apenas o uso de recursos digitais, mas também novas formas de comunicação e interação entre cursistas, formadores e tutores, visando a possibilitar a efetivação de um trabalho colaborativo e interativo durante a formação.

Essa forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem mediado pela EaD *on-line* requer o uso de abordagem pedagógica e de estratégias de planejamento que se diferenciam da organização dos cursos presenciais. O conteúdo do curso deve estar integrado a atividades dinâmicas individuais e grupais, ao uso de diversas mídias, bem como a atividades interativas de comunicação síncronas (bate-papo ou *chat*) e assíncronas (fórum de discussão, correio e portfólio), além de *feedback* constante, registro e avaliação da aprendizagem.

Conforme Belloni (2008) a EaD tende a assumir funções de crescente importância na educação, em especial, no ensino superior regular e formação contínua. Ao considerar a educação como instrumento de emancipação do indivíduo e das nações e a partir da democratização das oportunidades educacionais na nova sociedade da informação, destaca que a formação inicial tornou-se insuficiente, surgindo uma forte tendência para a educação ao longo da vida (*lifelong education*), mais integrada ao local de trabalho, às expectativas e necessidades dos indivíduos:

Trata-se de um campo novo que se abre e requer a contribuição de todos os atores sociais e especialmente uma forte sinergia entre o campo educacional e o campo econômico no sentido de promover a criação de estruturas de formação continuada mais ligadas aos ambientes de trabalho (BELLONI, p.6, 2008).

Nesta modalidade também se observa uma concepção de formação continuada ligada ao contexto do trabalho docente. Valente (2007, p.37) aponta que cursos com essa concepção assumem a característica de cursos de formação continuada em serviço,

³³ Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto19.htm>>. Acesso em 10/12/12.

cujos resultados indicam um retorno mais imediato no trabalho de formação, não afastando o professor da prática, ao contrário, este recebe apoio dos colegas e dos formadores em suas dificuldades, ou seja, aproxima-se ainda mais de suas questões da prática pedagógica.

Sobre a EaD na formação de professores, a partir de dados dos estudos quanto a formação em nível superior, Gatti (2009, p.106) afirma que a EaD tem contribuído para aumentar o acesso dos estudantes a este nível de ensino, destacando principalmente o aumento de acesso ao ensino superior por estudantes residentes em regiões com menores oportunidades educacionais. A autora atribui esse aumento de escolarização à capacidade da EaD em “responder ao desafio de propiciar desenvolvimento profissional a um grande contingente de profissionais em localidades distantes dos locais onde se encontram as instâncias formadoras” (Gatti, 2009, p.220), traduzindo-se em um benefício aos estudantes.

Outro aspecto importante a ser observado na EaD é a existência de diferentes abordagens de ensino e aprendizagem, bem como material didático, estratégias pedagógicas, formas de relacionamento entre professor-aluno, aluno-aluno, e ambos com o conhecimento, com a sala de aula, agora virtual, e outros desdobramentos que revelam certas especificidades que requerem uma equipe de profissionais multidisciplinar subsidiando as etapas de planejamento, implementação e gestão de cursos a distância.

Desse modo, pretende-se apresentar alguns elementos fundamentais que devem ser considerados em projetos de formação realizados na modalidade de EaD, sem a intenção de esgotar tal assunto, mas de abarcar um referencial teórico que auxilie na compreensão de suas potencialidades para o cenário educacional e para a formação.

1.4.1 Abordagens da EaD e a formação do professor reflexivo em ambientes virtuais de aprendizagem.

Ao longo das experiências que retratam a oferta do ensino a distância encontra-se formas específicas de transmissão de informações e instruções aos alunos, bem como de receber as lições feitas por eles.

Destacaram-se num primeiro momento, o uso do correio, como alternativa na educação não formal para o envio e o recebimento dos materiais. Após, na educação convencional, associou-se o uso dos correios para envio do material a informações via rádio, possibilitando o acesso ao ensino regular às pessoas residentes em áreas isoladas ou a aqueles que não tiveram acesso à escolarização no período apropriado. Nas últimas décadas, a estratégia utilizada integrou o uso de tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e

a televisão, associados à entrega de materiais impressos, via correio, favorecendo a disseminação e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis. Atualmente com a disseminação do uso das TDIC e a sua integração às facilidades das telecomunicações, ampliou-se o acesso à formação, tanto inicial como continuada modificando o cenário da EaD.

Contudo, salienta-se que esses diferentes designs de EaD ainda prevalecem no cenário educacional. Valente (2007, p.30), destaca três abordagens que caracterizam as ações de formação por meio dessa modalidade: **a broadcast, a virtualização da sala de aula e o estar junto virtual**, as quais podem ser diferenciadas, entre outros aspectos, pelo grau de interação entre o docente do curso e o aprendiz, conforme destacado no Quadro 3:

Quadro 3- Abordagens de EaD

Abordagens	Características
1) Broadcast ³⁴	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega da informação ao aluno; - A Correspondência, antes via correio, agora com as tecnologias a informação é passada ao aluno via internet; prevalece a relação “um para todos” - Pouca ou nenhuma interação entre professores e alunos; - A grande quantidade de alunos e ausência de interação, não possibilita saber se o aluno se apropriou da informação;
2) Virtualização da Sala de Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Virtualização da escola tradicional; - Prevalece o modelo da sala de aula presencial; - A ideia de espaço e tempo concomitante da educação presencial é transportada para uma relação professor/aluno, mediada por tecnologias (videoconferência, teleconferência); - Interação professor/aluno – relação de um para poucos - é fundamentalmente mediada pela tecnologia, ocorre quando o professor apresenta os conceitos em estudo e solicita um exercício e quando os alunos enviam a resposta dada para ser avaliada; - Caráter unidirecional, não proporcionando trocas entre professores e alunos; - Não possibilita saber se o aluno atribuiu significado à informação;
3) Estar Junto Virtual	<ul style="list-style-type: none"> - Envolve múltiplas interações visando a acompanhar e assessorar o processo de aprendizagem do aluno, propor desafios, ajudando a atribuir significado ao que está desenvolvendo; - As interações possibilitam ao aluno aplicar, transformar e buscar outras informações que auxiliem na construção de novos conhecimentos; - Estabelecimento de uma rede com participação ativa de professores e alunos; - Comunicação multidirecional: participação coletiva, colaboração, troca de informações, experiências; - Utilização de recursos como videoconferência, teleconferência, internet, AVA, material impresso, <i>software</i> educacional para <i>web</i> e outras mídias digitais; - Possibilita a formação contextualizada de professores, permite a formação de um profissional capaz de refletir durante a ação pedagógica que realiza, bem como sobre esta ação e, com isso rever e reconstruir sua prática docente.

Elaborado pela autora de acordo com Schlünzen Junior (2009) e Valente (2007)

³⁴ *Broadcast*: Termo da área de radiodifusão e comunicação que identifica um processo de entrega. Schlünzen Junior (2009, p.18).

Ainda em relação as suas especificidades, no caso da abordagem do *estar junto virtual*, quando adotada na formação continuada destaca-se que:

O *estar junto virtual* envolve múltiplas interações no sentido de acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz para poder entender o que ele faz e, assim, propor desafios que o auxiliem a atribuir significado ao que está desenvolvendo. Essas interações criam meios para o aprendiz aplicar, transformar e buscar outras informações e, assim, construir novos conhecimentos. Nesse sentido, essa abordagem, diferentemente do *broadcast* ou da virtualização de um curso tradicional, não tem como objetivo tornar disponível a informação e verificar se ela foi retida. VALENTE (2003, p.31)

Desta forma, para viabilizar a efetivação da abordagem do *estar junto virtual*, a atuação do tutor assume papel fundamental, visando o estabelecimento de interações entre o tutor e os cursistas, a realização de atividades colaborativas entre os participantes, bem como oportunizar a formação de professores reflexivos, conforme explicada por Almeida:

Assim a formação do educador tem como eixo norteador a prática pedagógica e o seu contexto. Ao tempo que participa da formação como aprendiz, ele analisa as vivências da formação, apropria-se delas e reelabora-as para a sua própria prática. Suas experiências são refletidas no coletivo do grupo em formação que busca teorias para ajudar a compreendê-la e depurá-la, permitindo a reflexão sobre a ação e a reconstrução da prática. A teoria ilumina a compreensão da prática e esta leva à reelaboração da teoria, ou seja, teoria e prática são conectadas, recontextualizadas e se retroalimentam. (ALMEIDA, 2002, p.72).

Destaca-se ainda que as situações de formação que proporcionam ao professor desenvolver a sua prática pedagógica e ao mesmo permitem que essas práticas sejam relatadas e reelaboradas podem favorecer, conforme Prado e Valente (2002, p.28), “a ocorrência de dois tipos de reflexão: *reflexão na ação* e a *reflexão sobre ação*, segundo o conceito de reflexão de Schön (Schön, 1983; 1992; Gómez, 1992)”, possibilitando uma formação contextualizada em que o professor pode reconstruir sua prática pedagógica, por meio da socialização dos relatos e análises sobre a sua prática.

Nesse sentido, Prado e Silva (2009, p. 64) apontam que a abordagem de formação de professores baseada no conceito de reflexão, conforme abordado por Schön (1983, 1992), propicia uma mudança na prática pedagógica. A epistemologia da prática de Schön é fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua atuação, conforme destaque:

- **Reflexão na ação:** diz respeito aos processos de pensamentos desencadeados no momento em que o educador encontra respostas para as situações inesperadas que surgem da ação presente. Este momento favorece a criação de um conhecimento prático que representa a captação viva dos vários elementos intervenientes na ação pedagógica do professor.
- **Reflexão sobre a ação:** para que ocorra a *reflexão sobre a ação* é necessário que o professor distancie-se da ação presente para reconstruí-la mentalmente a partir da

observação, da descrição e da análise dos fatos ocorridos. É o olhar a *posteriori* sobre o momento da prática e a sua explicitação que propicia ao professor reconhecer e entender como resolveu os imprevistos ocorridos e quais aspectos devem ou não ser alterados na sua ação. Implica refletir sobre as consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua ação no processo de aprendizagem dos alunos.

- **Reflexão sobre a reflexão na ação:** A reflexão como prática social deve ser refletida juntamente com outros profissionais, sendo nessa interação que a análise dos fatos pode suscitar dúvidas e questionamentos, instigando o professor a buscar novas compreensões e relações, bem como diferentes formas de pensar, de agir e de equacionar problemas. *É no processo de refletir sobre a reflexão na ação* que a teoria ganha outro significado. Ao mesmo tempo em que elucida os questionamentos sobre a prática, desperta para outras maneiras de interpretá-la e compreendê-la. Há uma articulação entre o conhecimento teórico e prático, assim, um passa a (re)alimentar o outro, possibilitando ao professor a compreensão do conhecimento construído na sua própria prática pedagógica.

Nesse sentido, a formação por meio da EaD também pode privilegiar a formação do professor reflexivo capaz de transformar a própria prática docente, por meio do processo de reflexão. A *reflexão sobre a ação* permite ao professor tomar consciência dos efeitos das estratégias utilizadas na reformulação de suas ações e por meio da *reflexão sobre a reflexão-na-ação* o professor passa a ter novos patamares de compreensão sobre a prática, que aprofundam e ampliam as relações, propiciando ao professor sistematizar o conhecimento prático e a reconstrução da prática pedagógica.

No entanto, ressalta-se que a opção pela abordagem de EaD é um elemento importante no processo de formação, tendo em vista a potencialidade de cada uma para promover as aprendizagens da profissão e para a (re)construção de novas práticas docentes.

Diante do exposto, cabe destacar que a abordagem do *estar junto virtual* diferencia-se das demais, especialmente pelo nível de interação que proporciona entre o tutor e os cursistas e entre os cursistas; pelas atividades colaborativas; pela possibilidade de aplicar na escola o que está sendo estudado; por proporcionar a reflexão sobre a ação, a atribuição de novas relações e significados, favorecendo assim a formação do professor reflexivo.

Finaliza-se esse capítulo teórico que buscou evidenciar as principais discussões acerca da formação de professores, da inclusão de alunos com deficiência e aspectos da educação a distância que propiciam a formação do professor reflexivo por meio

do AVA, com destaque ao papel do tutor no estabelecimento das interações entre o grupo durante a formação.

No próximo capítulo, apresenta-se o campo da pesquisa, tanto em relação ao curso de formação continuada, alvo do estudo, como a Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, onde atuam os educadores participantes deste estudo e a sua Política Pública para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

CAPÍTULO II

CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo buscou-se apresentar o contexto em que a pesquisa foi realizada, tanto no que se refere à origem, abrangência e especificidade da formação, quanto ao contexto de atuação dos educadores participantes.

2.1 Contextualizando o Projeto de Formação Continuada – Curso de TA

O curso “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão” (Curso de TA), campo desta pesquisa, foi instituído pela Portaria Unesp nº 105, de 20/03/2007. Essa formação faz parte do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (SECADI/MEC). Foi idealizado sob a coordenação da professora Dr^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (FCT/UNESP), dando início a sua primeira edição em 2008, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP) - Câmpus de Presidente Prudente/SP, sendo ministrado para educadores da Rede Pública de Ensino de todos os municípios, estados brasileiros e Distrito Federal.

Na sua criação foi vinculado à extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), passando a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI/MEC em 2011, devido à reestruturação das Secretarias do MEC.

Trata-se de um curso de aperfeiçoamento realizado por meio da EaD *on-line* e recursos da TDIC, com carga horária de 180 horas, que já formou três mil, seiscentos e sete educadores até a sua quarta edição em 2011. Em 2012 encontra-se na quinta edição, com previsão de mais uma edição para mais mil educadores em 2013.

O presente estudo foi realizado na quarta edição realizada em 2011, a qual contemplou a participação de mil educadores de escolas públicas brasileiras, matriculados em cinquenta turmas. Para fins desta pesquisa, foram selecionadas apenas três turmas, cujo critério de seleção foi a vinculação desses cursistas à Rede Municipal de Ensino de Presidente/SP, na qual a pesquisadora exerce suas atividades funcionais. Destaca-se como número de participantes da pesquisa cinquenta e dois educadores desta Rede de Ensino, conforme detalhado no item acerca dos participantes.

O referido curso de aperfeiçoamento foi desenvolvido no Ambiente Virtual

de Aprendizagem (AVA) ou sala de aula virtual TelEduc³⁵, tendo um ambiente específico para cada turma, uma equipe de profissionais responsáveis pela formação em cada turma, composta por um pesquisador, um professor formador e um tutor à distância, além da equipe de suporte técnico e de secretaria. A Figura 12 ilustra a tela do AVA TelEduc utilizada pelo curso:



Figura 12 – Tela do AVA TelEduc

O AVA TelEduc é concebido como um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na *Web*³⁶, sendo bastante utilizado na formação de professores.

O curso de aperfeiçoamento foco do estudo teve como objetivo geral contribuir com o processo de formação continuada dos educadores da rede pública de ensino para o atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência (PD) no âmbito da Educação Especial, de forma a complementar o ensino regular por meio da utilização das Tecnologias da informação e comunicação (TIC), fornecendo subsídios teóricos e práticos aos professores para o trabalho com alunos com deficiência física e sensorial³⁷. Apresenta como objetivos específicos:

- Oferecer subsídios para que os educadores aprendam a utilizar adequadamente os

³⁵ TelEduc é um *software* livre desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) em parceria com o Instituto de Computação, (ambos da Unicamp), que foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Nied.

³⁶ Fonte: <http://www.teleduc.org.br/> Acesso em 20/09/11.

³⁷ Fonte: Manual do Curso de TA (4ª edição/2011) – impresso e mídia digital.

recursos e periféricos da Tecnologia Assistiva com a Pessoa com Deficiência (PD);

- Vivenciar a teoria e a prática do uso das TIC para potencializar o processo ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência;
- Possibilitar aos educadores a reflexão sobre a realidade de seu local de trabalho de forma a contribuir para uma nova perspectiva do fazer pedagógico com as PDs, valorizando a diversidade e a diferença;
- Desenvolver e estimular a construção do conhecimento através de temas significativos e contextualizados, utilizando para tanto, os recursos das TICs; favorecendo assim, uma aprendizagem colaborativa, fundamentada na abordagem construcionista.

Diante desses objetivos considera-se que a formação em estudo está pautada numa concepção que não privilegia apenas os conhecimentos teóricos, mas que busca proporcionar a vivência de atividades prático-teóricas no contexto de trabalho docente, bem como a reflexão acerca dessas situações, favorecendo a construção de novas práticas.

A programação do curso foi distribuída em quatro módulos e ministrados totalmente à distância, conforme apresentada abaixo no Quadro 4:

Quadro 4 – Programação do curso de TA

<p style="text-align: center;">Módulo I:</p> <p>Tema: Introdução à Educação a distância (3semanas)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a dinâmica do curso; ferramentas e uso do AVA TelEduc, critérios e a forma de avaliação; - Vivenciar a abordagem interativa-reflexiva de EaD, instigando a construção do conhecimento por meio do AVA, além de estimular a criação de uma cultura de EaD entre os cursistas. <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambiente Virtual de Aprendizagem; - Introdução à Tecnologia Assistiva; - Abordagem interativa-reflexiva de EaD. <p>Foco do módulo: Proporcionar o conhecimento acerca da EaD, exploração do AVA, orientação sobre a administração do tempo em EaD e iniciação dos estudos sobre TA.</p>	<p style="text-align: center;">Módulo III:</p> <p>Tema: Objetos de Aprendizagem (4 semanas)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e explorar Objetos de Aprendizagem (OA) como ferramenta de apoio pedagógico a prática docente, - estimular a utilização dos OA com os alunos na escola, - analisar o resultado da experiência prática por meio do registro no memorial reflexivo. <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução aos objetos de aprendizagem e seus elementos; - Exploração e aplicação de OA com os alunos (Alfabetização; Fazenda Rived; Scrapbook); <p>Foco do módulo: Conhecer e utilizar diferentes objetos de aprendizagem (conteúdos pedagógicos digitais com atividades interativas) na sala de aula.</p>
<p style="text-align: center;">Módulo II:</p> <p>Tema: Tecnologia Assistiva (4 semanas)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir e identificar o uso de TA no contexto escolar; - Conhecer as tecnologias digitais que possibilitam 	<p style="text-align: center;">Módulo IV:</p> <p>Tema: Projetos para a Inclusão (4 semanas)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as bases teóricas e práticas para a utilização das TAs, OA e demais recursos tecnológicos na prática docente, usando o trabalho com projetos como uma das principais

<p>a acessibilidade de pessoas com deficiência;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um estudo de caso identificando como as TA disponíveis na escola, são utilizadas para promover a acessibilidade do aluno objeto da investigação; - Identificar as legislações, normas, decretos que regulamentam as diversas Categorias das TA no Brasil e da Educação Inclusiva, alertando-os para a aplicabilidade dessas leis tanto no contexto escolar como social. <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes sobre as Tecnologia Assistiva; - Tecnologia Assistiva como aplicação e recursos para a inclusão digital e escolar; - Estudo de Caso; - Legislações, Normas e decretos que regulamentam as diversas categorias de TA no Brasil e a Educação Inclusiva. <p>Foco do módulo: Promover o debate sobre as TA, apresentando diversos recursos tecnológicos para acessibilidade e inclusão digital. Conhecimento da legislação, normas e decretos que regulamentam as diversas categorias de TA no Brasil e o direito da pessoa com deficiência.</p>	<p>alternativas pedagógicas para a inclusão;</p> <ul style="list-style-type: none"> - instigar o educador a compreender como trabalhar com projetos para renovar a sua prática pedagógica. <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico (conhecendo ao aluno com deficiência); - Revisão do plano de ensino para uma proposta de currículo inclusivo: abordagem construcionista, contextualizada e significativa; - Experiência: análise do ambiente de atuação e construção de um projeto. <p>Foco do módulo: Criar espaço de reflexão sobre o uso das TA, apresentando estratégias pedagógicas, como o trabalho com projetos, visando transformar o ambiente educacional. Desenvolver a compreensão do uso da TA no ambiente educacional para o desenvolvimento das habilidades das PD, a partir da construção de um projeto, o qual poderá ser previsto no Projeto Político Pedagógico da escola.</p>
--	---

Organizado pela autora, com base na descrição dos módulos apresentada no Manual do Cursista (2011) e AVA TelEduc.

Entre as estratégias pedagógicas adotadas pelo curso, destacaram-se:

- Ambiente virtual de aprendizagem TelEduc - sala de aula virtual;
- Atividades organizadas por módulos e disponibilizadas em agendas semanais;
- Materiais didáticos de apoio desenvolvidos especialmente para o curso: materiais impressos e em DVD: Manual do cursista, Agendas, Apostila TelEduc e Material Pedagógico (enviado a cada cursista pelo correio);
- A utilização da abordagem “Estar Junto Virtual” pela equipe de pesquisadores, formadores, tutores visando a uma comunicação eficiente entre todos os envolvidos;
- Utilização de ferramentas do AVA para comunicação, como: Fóruns de Discussões (com temáticas semanais), Bate-Papo (Semanal) e o Correio (ferramenta de e-mail), visando a facilitar o trabalho colaborativo e contribuir com as discussões específicas do local de trabalho;
- Disponibilização de *links* para acesso direto a: sistema de avaliação, contato com a coordenação, suporte técnico, todos os módulos e agendas do curso.

Em relação à forma de avaliação, segundo consta do Manual do Curso (2011) a mesma permite que o formador e o tutor à distância sejam orientadores do

conhecimento, partindo da amplitude das experiências apresentadas pelos cursistas para oferecer-lhes recursos que visem a uma mudança em sua prática educativa. A mesma ocorre por meio da interatividade entre os participantes, atividades postadas pelos cursistas no portfólio, no diário de bordo (registro das reflexões das atividades do cursista), fóruns de discussão (espaço coletivo de discussão) e bate-papo. Destaca-se o “memorial reflexivo” (fonte documental da pesquisa), como uma atividade que proporcionou a reflexão dos educadores acerca de seu processo de formação.

Ao tratar da TA, o projeto de formação abarcou discussões específicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e inclusão de alunos com deficiência na sala comum, abordando reflexões acerca das legislações específicas nesta área, situações vivenciadas na escola, categorias e recursos voltados à acessibilidade de alunos com deficiência, uso de OAs no processo de ensino e aprendizagem, etc.

Ressalta-se que esse projeto de formação, além de proporcionar uma formação contextualizada e reflexiva, fundamentou-se na abordagem de EaD denominada “*estar junto virtual*”, sendo um diferencial entre muitos projetos de formação a distância, cuja opção pela abordagem de EaD não privilegia a interação, como aqueles baseados nas abordagens da *virtualização da sala de aula* ou *Broadcast*.

O uso da abordagem do “*estar junto virtual*” durante a formação e das TDIC para a realização da mediação didático-pedagógica favoreceram uma organização tanto pedagógica, quanto do tempo e do espaço diferentes de outras abordagens, proporcionando o desenvolvimento de maior autonomia dos cursistas na administração do seu tempo para realizar o seu aprendizado e maior interação entre os participantes.

Além disso, as interações ocorridas durante a formação possibilitaram aos educadores realizar discussões, reflexões de suas práticas desenvolvidas no seu contexto de trabalho, bem como compartilhar as experiências da ação docente, fazer questionamentos, tirar dúvidas, falar das dificuldades, fazer novas reflexões, etc.

Diante desse contexto da formação, cabe conhecer a Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, na qual os educadores participantes da pesquisa desenvolvem suas atividades pedagógicas. Ressalta-se que esta Rede de Ensino possui uma Política Pública para a Educação Inclusiva, a qual é referência para a região, sendo ainda a cidade polo das ações de formação continuada junto ao Ministério da Educação na organização e implementação dos Seminários de Educação Inclusiva da SECADI.

2.2 Cenário da Pesquisa – Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente

Presidente Prudente é um município que se localiza a oeste do Estado de São Paulo e possui uma população de 205.340 habitantes, conforme dados do censo 2010 do IBGE³⁸. Tem a agropecuária como principal atividade econômica e se constitui um dos principais polos industriais, culturais e de serviços do Oeste de São Paulo, conhecida como a “Capital do Oeste Paulista” é um ponto de referência para a região.

O município se destaca na oferta de ensino superior, com três universidades e duas faculdades: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), União das Instituições Educacionais de São Paulo (UNIESP), Instituições Toledo de Ensino, e Faculdade de Tecnologia (FATEC), oferecendo diferentes cursos de graduação e pós-graduação. Em relação a universidades que atuam na modalidade a distância, foram encontradas várias atuando no município: Universidade Metodista, Cesumar, Unip Interativa (Colégio Objetivo), Universidade Cidade São Paulo (UNICID), Universidade Anhanguera-Uniderp, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade de Franca (UNIFRAN) e Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP).

A Rede Pública Estadual de Ensino atua prioritariamente nas modalidades de Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio, enquanto a Rede Pública Municipal de Ensino atua na Educação Infantil (de 0 a 5 anos) e Ensino Fundamental - Ciclo I (do 1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ciclo I.

A Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (Seduc), foi criada legalmente pela lei nº 2296/83 de 21 de dezembro de 1983. Até o ano de 2007, atendia prioritariamente a educação infantil, de 0 a 6 anos (berçário, maternal, pré-escola). A partir de 2008, com as primeiras iniciativas do governo estadual em municipalizar o o ensino fundamental, passou a atender trinta e sete salas de ensino fundamental; em 2009 teve o atendimento ampliado nesta modalidade de ensino, das atuais salas para escolas municipalizadas. Em 2012 o atendimento passou para trinta e duas escolas de ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

Em 2012 atende um total de 17.884 alunos matriculados entre as 51 Escolas Municipais (EM), 05 creches particulares (conveniadas), 04 escolas vinculadas, sendo que deste total 203 alunos apresentam algum tipo de deficiência ou TGD, conforme dados da

³⁸ Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=35>. Acesso em 21/09/11.

Tabela 1. Atende também, o Projovem Urbano em parceria com o MEC, oferecendo certificação de ensino fundamental ciclo II. Além disso, implementou a educação de tempo integral por meio do Decreto nº 21.142/2010 que dispõe sobre a instituição do “Programa Cidadescola”, contando com atendimento de 1.798 alunos em vinte e uma escolas municipais.

Tabela 1 – Alunos com deficiência nos últimos seis anos

Tipo	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
DA e aluno com surdez	16	19	27	23	18	14	13
DV –baixa visão	14	13	17	19	11	09	13
DV – cego	02	03	02	02	04	06	07
DF/múltiplas	40	53	39	47	48	40	46
DI	54	53	62	45	44	84	108
Condutas típicas	29	60	124	70	158	-	-
TGD	-	-	-	-	-	05	16
TOTAL	155	201	271	206	283	158	203

Fonte: Elaborada com base nos dados fornecidos pela Seduc/2012.

Nota-se por meio da tabela que em 2012, os alunos com deficiência intelectual representavam o maior número de matrículas na sala comum. Quanto à diferença observada em relação ao número de matrículas de alunos com condutas típicas e TGD, conforme explicado pelas coordenadoras pedagógicas responsáveis pela Educação Especial, até o ano de 2010, as condutas típicas (incluindo transtornos de déficit de atenção e hiperatividade) faziam parte do público alvo que Educação Especial. E, a partir de 2011, houve alteração de terminologia, incluindo o TGD – transtorno global do desenvolvimento (que inclui síndrome de asperger, síndrome de rett, autismo e transtorno desintegrativo da infância) e excluindo as condutas típicas, o que explica a diferença no número de estudantes de um ano para o outro.

Para atendimento às demandas da educação municipal, a Seduc dispõe de uma organização interna que integra diferentes profissionais e serviços tendo em vista a demanda das escolas municipais. No final de 2010, a Seduc reorganizou os antigos Departamentos, alterando-os para Coordenadorias e criando novos cargos de diretores para compor essas coordenadorias.

A Coordenadoria de Gestão Pedagógica, da qual a pesquisadora integra é responsável pelas questões de ordem pedagógica, tais como organização de diretrizes pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino, Plano Municipal de Educação, implementação de programas e projetos, formação continuada, entre outras atividades. Conta com dezesseis pedagogos efetivos (oito Coordenadores Pedagógicos e oito Supervisores de Ensino) e

profissionais do Setor de ações Complementares à Educação (SACE), contando com 06 Assistentes Sociais, uma Técnica em Recreação, uma Educadora de Saúde e três Psicólogos Escolares, além de profissionais do Centro de Avaliação e Acompanhamento, para avaliação e atendimento clínico a alunos com deficiência que estudam na Rede Municipal de Ensino.

Para atendimento aos alunos nos diferentes níveis de ensino, cada unidade escolar municipal conta com um quadro de profissionais composto por diretor, vice-diretor, orientador pedagógico, professores, educadores infantis e serviços de apoio (serviços gerais, cozinheiras, escriturários, secretários de escola, zeladores, vigia, entre outros).

O atendimento direto a crianças na educação infantil é realizado por professores e educadores infantis. A Seduc possui um quadro efetivo de profissionais, porém, devido à ausência de concurso público nos últimos anos, conta atualmente, com um quadro de professores temporários, conforme dados na Tabela 2:

Tabela 2 - Números de profissionais para atendimento aos níveis de ensino

Nível		Docente efetivo	Docente contratado	Total
Educação Infantil	Docente	258	-	258
	Educador Infantil	446	85	531
Ensino Fundamental (Ciclo I)		288	168	456
Professor III		11	-	11
Total Geral		1003	253	1256

Fonte: Coordenadoria Recursos Humanos da Educação/Seduc/2012.

As atividades da Educação Infantil são compartilhadas por docentes e educadores infantis, sendo que todos os docentes têm formação específica para o magistério da educação infantil e entre os educadores infantis a maioria também possui formação específica para o magistério.

A Seduc possui um espaço próprio, destinado à realização da formação continuada dos profissionais da Educação - Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Presidente Prudente - Profª Maria do Carmo Ferreira Paula (CEFORPP), localizado em um bairro próximo à sua sede, que dispõe de um amplo auditório, salas para cursos e reuniões, um Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) com trinta e dois computadores conectados à internet e uma biblioteca.

A Secretaria de Educação em parceria com a SEED/MEC implantou laboratórios de informática em trinta e sete escolas municipais por meio de adesão ao Proinfo Urbano (em 2009/2010) e outros seis laboratórios de informática (em 2011), adquiridos pela

Seduc/Prefeitura Municipal, com acesso à banda larga, por meio do Programa Banda Larga do MEC, contribuindo com a utilização da informática educacional nas escolas municipais.

Entre os documentos oficiais que normatizam a educação municipal, destacam-se o Regimento Comum das Escolas Municipais – RCEM e o Plano Municipal de Educação. Os profissionais do quadro do magistério têm um estatuto próprio desde 1986, o qual estabelece o plano de cargos, carreiras e jornada de trabalho.

A formação continuada dos educadores é realizada na própria escola em diferentes momentos: na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), pelo orientador pedagógico; reuniões pedagógicas em conjunto com os demais profissionais da escola; participação em cursos e eventos na área educacional, entre outros.

Formalmente a Seduc adota uma Política de Educação Inclusiva desde 1998, embora o atendimento ao aluno com deficiência na sala comum já estivesse sendo contemplado anteriormente. Nesse período, também criou a primeira sala de recursos na EM. Dr. João Franco de Godoy para atendimento ao aluno com deficiência, atuando de forma complementar a escola.

Dessa forma, todos os alunos com deficiência são atendidos nas salas de aula comum, independente da deficiência apresentada. Os alunos são agrupados, segundo o critério de idade cronológica, tendo em vista o direito da criança em aprender e estar inserida num ambiente social com crianças da mesma faixa de idade.

A Política de Educação Inclusiva do município está pautada no direito de educação para todos e no atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a qual estabelece:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (CNE/CEB Nº 4/2009).

São considerados como recursos de acessibilidade os que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e que promovam a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços. E, conforme o documento que estabelece sobre a Política Municipal de Educação Especial na Educação Básica (Seduc, 2011, p.4) do município, apresenta como princípios:

- Compreensão de que a inclusão não trata apenas de pessoas com deficiência, mas de como a Escola/sociedade lida com as diferenças.
- Valorização das diferenças como atributo.
- Resgate do papel da escola, como instituição social responsável pela socialização dos conhecimentos historicamente construídos a todos os integrantes de nossa sociedade em idade escolar.

Neste mesmo documento, apresenta como objetivos:

- Contribuir para a construção de um sistema educacional acolhedor e responsável em relação às necessidades educacionais de seus educandos, garantindo a permanência e o sucesso de todos em sala de aula;
- Fomentar redes de apoio aos educandos, por meio do entrelaçamento das ações da escola, do atendimento educacional especializado, dos profissionais do atendimento clínico especializado, da comunidade e da família;
- Oferecer Atendimento Educacional Especializado – AEE no contraturno escolar, por meio das salas de recursos e serviço de itinerância, garantindo assim o ensino complementar aos educandos com deficiência ou altas habilidades;

Visando a atingir esses objetivos a Seduc se organiza por meio da:

- Constituição de uma estrutura organizacional que auxilie e redimensione o atendimento em sala comum e no AEE;
- Estabelecimento de uma política de formação continuada, que atenda às necessidades da escola e de seus profissionais, e, simultaneamente, atenda às diretrizes nacionais de formação de professores.

Diante de sua política de inclusão escolar, a Seduc mantém o serviço de AEE para alunos da Educação Especial matriculados na rede comum, organizado sob a forma de sala de recursos e serviço de itinerância, conforme explicados abaixo:

Salas de recursos:

- Trata-se de um serviço de natureza pedagógica, realizado por professores especializados, com função de suplementar e complementar o atendimento educacional especializado realizado em classes comuns. Atende alunos da educação infantil e ensino fundamental – Ciclo I e E.J.A.,
- Em 2012, contou com quinze salas de recursos, que funcionam nos períodos da manhã e da tarde, garantindo atendimento no período oposto ao da sala regular.

Serviço de Itinerância:

- Trata-se de um serviço de orientação e supervisão pedagógica, realizado pelos professores do AEE que atendem os alunos na sala de recursos, com visitas periódicas às escolas para orientação aos professores da classe comum, auxiliando com conhecimentos específicos acerca de cada deficiência e a no atendimento educacional do aluno.

Além desses serviços, a Seduc mantém o **Centro de Avaliação e Acompanhamento** que atua na avaliação e atendimentos clínicos nas áreas de fonoaudiologia, psicopedagogia, psicologia, terapia ocupacional e assistência social. O encaminhamento de alunos é realizado pela escola, mediante avaliação pedagógica da criança pela equipe escolar.

Conforme o documento oficial da Seduc *Atendimento Educacional Especializado: Diretrizes Pedagógicas para a organização e funcionamento do AEE* (Seduc, 2011), para efeito de inserção de alunos nos serviços de AEE, consideram-se as deficiências físicas, múltiplas, visual, auditiva, intelectual, alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (Síndrome de Rett, síndrome de Asperger, Autismo, transtorno desintegrativo da infância) e altas habilidades/superdotação.

De acordo com o documento da *Política Municipal de Educação Especial na Educação Básica* (Seduc, 2011) a Secretaria Municipal de Educação mantém outras ações que favorecem o atendimento aos alunos com deficiência na sala comum, tais como:

- **Redução do número de alunos em 20%** do número de alunos da classe, quando houver matrículas de aluno com deficiência, visando a maior disponibilidade de tempo para que o professor possa atender aos alunos,
- **Tutoria:** Esse serviço foi criado pela Resolução Seduc nº 2/2009, para apoio aos alunos com comprometimentos motores graves. A denominação “tutor” refere-se ao profissional responsável por acompanhar o aluno durante sua permanência na escola, durante todo o ano letivo, auxiliando nos cuidados com a alimentação, higiene, locomoção, uso de aparelhos médicos, etc.
- **Projeto de Detecção Precoce:** Teve início em 2009, com o objetivo de auxiliar a escola a diferenciar os problemas de desenvolvimento e aprendizagem que possam estar relacionados a algum tipo de deficiência, daqueles naturais do processo.
- **Trabalho com famílias:** Criado com o objetivo de criar uma rede de apoio e participação da família na vida escolar do aluno, sendo realizadas pelos professores do AEE em parceria com as escolas, por meio de reuniões semestrais com pais de alunos com deficiência na sala de recursos, reuniões semestrais entre

escola – AEE – especialistas – famílias e oficina de libras para pais de alunos surdos.

- **Aquisição de equipamentos específicos:** reformas e adequações arquitetônicas, como a construção de rampas, corrimão, ampliação de portas, banheiros, etc.; aquisição de materiais e equipamentos adaptados, como cadeiras de roda, máquinas braile, jogos pedagógicos, vocalizadores de voz, lupas, tesouras, plano inclinado para leitura, cadernos de elástico, cadeiras fixas, trocadores, entre outros, tanto para uso nas salas de recursos como para uso na sala comum.
- **Formação Continuada:** está organizada considerando as ações promovidas pela/na escola nos momentos de HTPC e por meio de cursos, seminários e congressos, tendo em vista possibilitar a discussão na área da Educação Inclusiva e também propiciar ações específicas como o ensino do Braile e do Sorobã. Destacam-se como ações de formação continuada:
 - Acompanhamento do trabalho em sala de aula, por meio do serviço de itinerância,
 - Orientações técnicas para gestores escolares e tutores,
 - Encontros semestrais entre professores da rede comum que atendem alunos com deficiência,
 - Seminários de Educação Inclusiva realizados em parceria com o MEC,
 - Oficinas Pedagógicas para professores e demais profissionais da escola,
 - Cursos de Libras e Braile,
 - Reuniões Pedagógicas para formação dos professores do AEE,
 - Participação em eventos relacionados à temática.

Observou-se que a Política Pública para a Inclusão na Rede Municipal está pautada em documentos oficiais nacionais, por meio de projetos e ações voltadas a organizar o trabalho da modalidade de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Entre as ações, destacou-se a formação continuada destinada tanto aos profissionais de atendimento direto aos alunos, como a outros profissionais da escola, contemplando diferentes temáticas que perpassam o trabalho da educação especial.

Quanto aos aspectos da operacionalização, apresenta uma organização da Educação Especial que atende aos princípios da educação inclusiva, por meio da oferta de serviços de natureza pedagógica, realizados por professores especializados, com função de suplementar e complementar o AEE em classes comuns.

Em relação aos aspectos pedagógicos, observou-se nos documentos oficiais da Seduc, uma ênfase maior na operacionalização do AEE (Educação Especial) em

detrimento de aspectos voltados ao atendimento do aluno na sala de aula comum.

Nesses documentos as referências feitas à sala de aula comum destinam-se a forma de organização da formação continuada adotada, tais como: reuniões, HTPC e momentos específicos entre as professoras do AEE e professoras da sala comum, visando à apresentação do trabalho do AEE; combinações sobre a visita de itinerância realizada pelas professoras do AEE na sala comum; entre outros.

Nessa perspectiva, analisando-se pelo âmbito da sustentação política e legal, observou-se que a Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP possui uma política pública que contempla as diferentes necessidades de atendimento do aluno com deficiência na escola comum, tendo diretrizes e documentos próprios que estabelecem e organizam a Política de Educação Especial na Educação Básica, bem como apresenta Diretrizes Pedagógicas para a organização e funcionamento do AEE delineadas a partir de documentos oficiais nacionais.

CAPÍTULO III

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo é retomado o problema da pesquisa, bem como a opção pela abordagem metodológica, instrumentos de coleta, seleção e análise dos dados. Também serão apresentados os procedimentos metodológicos, as etapas da pesquisa e como os dados foram organizados, categorizados utilizando o *Software NVivo 9* para pesquisa qualitativa, visando a proceder a análise dos documentos.

3.1 A Metodologia da Pesquisa

Destaca-se inicialmente o problema da pesquisa: A formação continuada em TA promoveu mudança na concepção, postura e prática dos educadores diante do processo de inclusão na escola?

Para responder ao problema, buscou-se conhecer as manifestações dos educadores que revelaram a sua compreensão, sentimentos, críticas e expectativas em relação ao processo de inclusão escolar vivenciado na escola, visando a avaliar os indícios de mudança na atuação dos educadores influenciada pela formação continuada e pelo conjunto de aspectos que envolvem a sua atuação profissional.

A pesquisa foi desenvolvida tendo como foco o curso de formação continuada de professores em Tecnologia Assistiva - 4ª edição, realizada no ano de 2011, por meio da EaD, com o objetivo de analisar as manifestações de educadores participantes do curso acerca de suas concepções, posturas e práticas quanto a inclusão escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP.

Essa investigação levou a pesquisadora a optar por uma abordagem metodológica que auxiliasse na compreensão do contexto a ser investigado, no papel do investigador como o instrumento principal da pesquisa e entre outros aspectos, sobre a natureza descritiva da investigação e a forma de abordar o campo da pesquisa.

Assim, a proposta metodológica para a realização desta pesquisa é a abordagem qualitativa, devido a sua abrangência para a compreensão de um determinado contexto, a qual possibilita entrar “em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos

humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes”. (LAKATOS; MARCONI, 2004, p. 272).

Nesse sentido, a pesquisa teve como referência as características da investigação qualitativa apontadas por Bodgan e Biklen (1994, p.47-51):

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa

Na pesquisa qualitativa há uma exigência “que o mundo seja examinado segundo a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo” (Bodgan e Biklen, 1994, p.49), direcionando o pesquisador a desenvolver um olhar mais amplo diante do contexto de investigação, buscando cada sinal, captando cada pista ou cada indício que ajude a compreender o todo.

Bardin (2010, p.41) compara o analista com o arqueólogo, argumentando que ambos trabalham “com *vestígios*: os *documentos* que podem descobrir ou suscitar”. Afirma que os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos, dos quais o analista tira partido do tratamento das mensagens que utiliza para inferir.

A pesquisa qualitativa é caracterizada por Chizzotti (1991), como:

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

Tendo em vista a especificidade da pesquisa qualitativa, destacou-se no caso deste estudo, o processo de formação continuada no AVA TelEduc, os documentos produzidos pelos próprios sujeitos em decorrência de sua participação no curso e a Rede Municipal de Ensino como ambiente natural da pesquisa. Os documentos produzidos durante o curso permitiram identificar elementos presentes no contexto de atuação dos docentes, tais como, concepções, indícios sobre como a prática pedagógica estava sendo desenvolvida, os dilemas, as reflexões, as críticas e os sentimentos em relação ao processo de inclusão escolar. A Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP também constituiu uma fonte de

dados por meio dos documentos que estabelecem as políticas públicas, diretrizes e ações voltadas à educação inclusiva, auxiliando a compreensão sobre como as políticas são implementadas nas escolas e colocadas em prática pelos docentes.

Santos (2006, p. 25) explica que podem ser utilizados três critérios para identificar a natureza metodológica dos trabalhos de pesquisa científica, podendo ser caracterizadas segundo os **objetivos**, segundo as **fontes** utilizadas na coleta de dados ou segundo os **procedimentos** de coleta de dados.

A **pesquisa documental**, na qual a presente investigação está pautada, é caracterizada por Santos (2006, p. 28) segundo os **procedimentos de coleta de dados**: “são os métodos práticos utilizados para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato/fenômeno/processo”. Apresenta como definição de documento e fontes documentais:

Documento é o nome genérico dado às fontes de informação bibliográfica que ainda não receberam organização, tratamento analítico e para publicação. São fontes documentais tabelas estatísticas, relatórios de empresas, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais; sindicatos; epitáfios; obras originais de qualquer natureza; correspondência pessoal ou comercial, etc. A utilização de qualquer dessas fontes de informação caracteriza a pesquisa como *pesquisa documental*. (SANTOS, 2006, p.30, *grifo do autor*).

Em relação ao uso de documentos como fonte de dados, alguns autores destacam que:

Os documentos também constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Bogdan e Biklen (1994, p. 176) apontam que textos escritos pelos sujeitos são considerados dados para a pesquisa, caracterizando-os como: **documentos pessoais** (diários íntimos, cartas pessoais e autobiografias) e **documentos oficiais** (documentos internos, comunicação externa e registros sobre os estudantes e ficheiros pessoais). Constituem-se documentos oficiais: “memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, *dossiers*, registros dos estudantes, declarações de filosofia, comunicados à imprensa e coisas semelhantes”.

Desta forma, utilizou-se como procedimento para a coleta de dados: a coleta de documentos no AVA, tais como o memorial reflexivo e fóruns de discussão; o questionário *on-line* respondido quatro meses após o término do curso, por meio dos recursos do “*Google docs*” e a entrevista.

3.2 Procedimentos Metodológicos

Serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação qualitativa, tendo em vista proceder à coleta, seleção e análise de dados, assim como os resultados.

3.2.1 Etapas da Pesquisa

Diante do propósito da investigação para alcançar o objetivo de analisar as manifestações de educadores participantes do Curso de Formação Continuada em Tecnologia Assistiva (TA) acerca de suas compreensões, posturas e práticas quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, a pesquisa foi realizada por meio das etapas:

1. Levantamento bibliográfico acerca das questões que envolvem a investigação: Formação de Professores, Políticas Públicas para a Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e características da EaD que se destacam na formação;
2. Contextualização do curso foco da investigação e da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, bem como o levantamento de dados dos cursistas, tendo em vista traçar o perfil dos participantes do estudo;
3. Coleta de Documentos: Documentos oficiais do AVA TelEduc e documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP acerca da Política de Educação Inclusiva;
4. Elaboração e aplicação de questionário *on-line* (*Google docs*), enviado aos cinquenta e dois participantes quatro meses após o curso. Nesta fase, destaca-se um retorno de quarenta e um questionários;
5. Entrevista: foram entrevistadas duas professoras com o critério de escolha aleatório, entre as professoras que se identificaram e disseram que o curso proporcionou mudança na prática docente. Optou-se por não aplicar esse instrumento com uma quantidade mais representativa de sujeitos, devido ao elevado número de respondentes e ao tempo que seria necessário dispor para a realização das transcrições e análises;
6. Análise dos dados coletados utilizando o *software* para análise de dados qualitativos *NVivo 9*³⁹ e apresentação dos resultados.

³⁹ Copyright © QSR International Pty Ltd. 1999-2011. All rights reserved.

Diante da apresentação deste cenário geral da pesquisa qualitativa, serão apresentados os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados na coleta, seleção e análise dos dados.

3.2.2 Coleta dos dados

Nesta etapa da pesquisa se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, tendo em vista efetuar a coleta dos dados prevista (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 167).

Para fins desta investigação, foram utilizados determinados procedimentos e instrumentos que marcaram as opções metodológicas para a coleta de dados, envolvendo a coleta e análise de documentos, aplicação de questionário *on-line*, utilizando os recursos do *Google docs* e entrevista que serão explicitadas na sequência.

3.2.2.1 Instrumentos utilizados

A opção por determinados instrumentos de coleta de dados, como o uso de documentos, questionário e também a entrevista, em detrimento da observação que inicialmente fazia parte do *rol* de instrumentos de coleta, deu-se principalmente pela qualidade e quantidade de documentos coletados, os quais sendo escritos pelos próprios sujeitos, permitiram captar os sentidos daquele que escreveu e os indícios que ajudaram a responder ao problema da pesquisa. Além disso, o tempo de duração destinado à pesquisa de Mestrado revelou-se insuficiente para a utilização do instrumento de observação.

Ressalta-se que os documentos utilizados no estudo necessitaram passar por um tratamento, visando a superar a sua aparência imediata para desvelar a sua essência, visto que “os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação [...] são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos” (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

Os registros do processo de formação no AVA TelEduc facilitaram o acesso aos diversos tipos de documentos produzidos pelos próprios cursistas, por meio de atividades síncronas e assíncronas, trazendo indícios que permitiram levantar as categorias de análise utilizadas durante o estudo.

3.2.2.2 Coleta de Documentos

A coleta de documentos utilizada na pesquisa pode ser definida como uma Técnica de Documentação Direta, uma vez que o levantamento de dados foi feito no local em que os fenômenos ocorreram (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 188). Foram utilizados diferentes recursos documentais, compostos por atividades individuais dos cursistas como o “memorial reflexivo”, que se trata de uma atividade avaliativa, cuja proposta é que o cursista faça uma reflexão sobre o seu processo de aprendizagem em cada módulo do curso, além de “fóruns de discussão” temáticos realizados durante todo o curso, conforme apresentados no Quadro 5. Também foram utilizados instrumentos, tais como, o questionário *on-line* e entrevista.

Quadro 5- Instrumentos de Coleta

Fase	Instrumentos de coleta	Momento da Coleta
Início do curso	Documentos oficiais escritos pelos sujeitos: 1 – Fórum de discussão 1: Aprendendo sobre Tecnologia Assistiva (módulo II – agenda 2) 2- Memorial Reflexivo I	Módulos I e II
Durante o curso	Documentos oficiais escritos pelos sujeitos: 3- Fórum 2- Legislação e as TA para a inclusão de PNEE (Módulo II- agenda 4). 4- Fórum 3- Ampliando os conhecimentos sobre recursos digitais (Módulo III – agenda 3) 5- Fórum de discussão 4: Inclusão e PPP da Escola (Módulo IV- agenda 1) 6- Memorial Reflexivo I, II, III e IV	Módulos I, II, III e IV
Após o curso	-Questionário on line (Google docs) -Entrevista semiestruturada	Quatro meses após o término do curso

Elaborado pela autora com base nos instrumentos de coleta de dados

Ressalta-se que esses documentos constituíram a fonte natural da pesquisa, a fim de esclarecer os propósitos desta investigação qualitativa. Conforme Lüdke e André (1986, p.39), qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação sobre o comportamento humano é considerado documento para a pesquisa, “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Vale destacar que o campo investigado, ao fazer uso dos recursos das TDIC por meio da EaD *on-line*, apresentou algumas vantagens como o registro dos documentos no AVA, favorecendo o seu acesso em qualquer momento por todos os seus atores (cursistas,

formadores ou pesquisadores); possibilitando ainda voltar à realidade pesquisada sempre que necessário, a fim de buscar novas pistas.

As postagens nos fóruns de discussão, como exemplo de atividades assíncronas, revelaram as reflexões, opiniões, interação com as ideias do outro, enfim, possibilitaram os diálogos e a expressão de sentimentos espontâneos dos participantes, constituindo-se em elementos importantes para a realização da análise.

Nesse sentido, de acordo com Bodgan e Biklen (1994, p.50) na pesquisa qualitativa os dados coletados não têm como objetivo “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos e vão se agrupando” [...] “é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo”.

Na investigação, a escolha dos instrumentos de coleta, seleção e análise dos dados não ocorreu de forma aleatória, foi guiada pelos objetivos propostos na investigação. A utilização de documentos escritos pelos sujeitos durante o curso, o questionário *on-line* e entrevista consistiram um importante instrumento, buscando a compreensão das questões que permeiam esta pesquisa.

3.2.2.3 Questionário

O uso do questionário *on-line* teve como objetivo levantar dados, a fim de, avaliar os indicadores dados pelos participantes quanto ao potencial do projeto de formação continuada para promover novas reflexões, posturas e práticas pedagógicas em face da inclusão escolar de alunos com deficiência.

A elaboração do questionário foi uma tarefa que exigiu critério e planejamento, visando aos aspectos essenciais da pesquisa, visto as suas características:

o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes, repostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada. (CHIZZOTTI, 1991, p.55).

A opção pelo uso de instrumento *on-line*, como o questionário, foi viável no caso desta pesquisa, visto o acesso e familiaridade com as TDIC por parte dos cursistas durante a realização do curso. O *link* para responder ao questionário: <<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFJtaVBEaENUYTBTYVQzdUZHMWhJS0E6MQ>> foi enviado via correio do AVA TelEduc com cópia para o e-mail pessoal

aos cinquenta e dois cursistas participantes da pesquisa, obtendo-se o retorno de quarenta e um questionários.

Segundo Lakatos e Marconi (2005, p. 203), o questionário faz parte da técnica de observação direta extensiva. Trata-se de “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”.

Na elaboração do questionário (ANEXO A), houve a preocupação em levantar questões que pudessem auxiliar a compreensão dos objetivos da pesquisa. Outro aspecto considerado foi à elaboração e envio de uma carta de apresentação do mesmo, tendo em vista “estar acompanhado por instruções definidas e notas explicativas, para que o informante tome ciência do que se deseja dele” (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 205).

O aspecto material e a estética também foram observados, embora tenha sido elaborado por meio dos recursos das TDIC como a ferramenta *on-line* “*Google Docs*”, que permite elaborar documentos e planilhas que podem ser compartilhados pela Internet, houve a preocupação com os recursos digitais a serem utilizados, tendo em vista fornecer facilidade de manipulação, “espaço suficiente para as respostas, disposição dos itens, de forma a facilitar a computação dos dados” (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 205).

Quanto à forma, foram elaboradas perguntas com questões abertas, as quais permitiram ao informante responder livremente, “usando linguagem própria e, emitir opiniões” (Lakatos e Marconi, 2005, p. 206) e também com perguntas fechadas com alternativas fixas onde o informante escolheu suas respostas.

Após sua elaboração, o questionário passou pela etapa do pré-teste, sendo aplicado com professores que não participaram do curso, possibilitando corrigir pequenas falhas de compreensão de questões do instrumento.

O pré-teste consiste numa etapa importante “tendo em vista o seu aprimoramento e aumento da sua validade” (LAKATOS e MARCONI, 2005, p. 204). Segundo as autoras, o pré-teste serve também para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos:

- Fidedignidade: qualquer pessoa que o aplique terá os mesmos resultados.
- Validade: os dados recolhidos são necessários à pesquisa.
- Operatividade: vocabulário acessível e significado claro.

Ressalta-se um retorno expressivo de questionários respondidos, ou seja, entre os cinquenta e dois participantes do estudo, **houve uma devolutiva de quarenta e um**

questionários, constituindo um instrumento importante no levantamento dos dados, conforme os objetivos propostos pelo estudo.

3.2.2.4 Entrevista

O objetivo da entrevista na investigação foi aprofundar as questões observadas no questionário, tendo em vista verificar as possibilidades vislumbradas pelos educadores de efetuarem mudanças na própria atuação no processo de inclusão escolar, buscando “compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados” (LAKATOS e MARCONI, 2005, p.279).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34) “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Para Lakatos e Marconi (2005, p.201), a preparação da entrevista é uma etapa importante que requer tempo, além de uma ideia clara acerca da informação que precisa, exigindo assim, alguns cuidados que foram observados nesta investigação: o planejamento deve levar em conta o objetivo a ser alcançado; o conhecimento prévio do entrevistado com o assunto; fazer um agendamento com o entrevistado; condições favoráveis e garantia ao entrevistado quanto ao segredo e confidências de sua identidade; conhecimento prévio do campo e preparação do roteiro.

Foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada (ANEXO B), o que permitiu o aprofundamento de aspectos considerados relevantes surgidos durante a pesquisa. As entrevistas foram gravadas com o consentimento e prévia autorização dos participantes, que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, as quais foram posteriormente transcritas, tendo-se garantido ao entrevistado o sigilo e anonimato.

Outros aspectos considerados por Lakatos e Marconi (2005, p. 201-202) é o estabelecimento de relação de confiança entre o entrevistador e entrevistado, com conversação amistosa, explicitando os objetivos da entrevista e importância da colaboração do entrevistado para o desenvolvimento do estudo, devendo terminar como começou num clima de cordialidade.

Diante das características destacadas e dos objetivos propostos foram entrevistadas duas educadoras do ensino fundamental, selecionadas aleatoriamente entre as docentes que responderam ao questionário e disseram que o curso contribuiu com a sua

prática pedagógica. A opção por entrevistar um número restrito de docentes é explicada pelo fato deste instrumento não constituir a principal fonte de dados, visando somente complementar e retratar as perspectivas dos educadores. Além disso, um número maior de entrevistados demandaria um empenho excessivo na transcrição e análise dos dados, o que não se mostrou necessário, visto que os dados coletados por meio dos documentos foram suficientemente ricos para se alcançar os objetivos da pesquisa.

3.2.2.5 Descrição dos instrumentos utilizados na coleta de dados e seleção dos participantes da pesquisa

Nesta seção, apresentam-se uma síntese da pesquisa, com os seus objetivos e os instrumentos utilizados de coleta, seleção e análise, a fim de possibilitar um olhar sobre o desenvolvimento do estudo, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 – Síntese da pesquisa

Objetivo Geral: Analisar as manifestações de educadores participantes do Curso de Formação Continuada em Tecnologia Assistiva (TA) acerca de suas compreensões, posturas e práticas quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP.			
Objetivos Específicos	Metodologia – Instrumentos		
	Coleta	Seleção	Análise
1) Identificar as manifestações dos participantes da pesquisa que sejam indicadoras de sua compreensão, sentimentos, críticas e expectativas quanto ao processo de inclusão escolar.	Documentos oficiais – AVA TelEduc (início do curso)	Documentos escritos pelos sujeitos – AVA TelEduc Fórum de discussão (F1) e Memorial Reflexivo (MI)	Análise documental e uso do <i>software</i> Nvivo Procedimentos: organização em categorias
2) Avaliar suas formas de compreensão em relação ao conjunto de aspectos que envolvem sua atuação profissional: políticas de inclusão, formação de professores e as condições dadas pela organização e funcionamento do sistema escolar.	Documentos oficiais – AVA TelEduc (início e durante o curso)	-Documentos escritos pelos sujeitos: Fóruns de discussão (F1, F2, F3, F4) e Memoriais reflexivos (MRI, MRII, MRIII, MRIV)	Análise Documental e uso do <i>software</i> Nvivo Procedimentos: Organização em categorias de análise
3) Verificar suas reações e posturas, durante e após o curso, em face das condições de possibilidades de efetuar mudanças na própria atuação no processo de inclusão escolar.	Documentos oficiais – AVA TelEduc (durante e após o curso)	-Documentos escritos pelos sujeitos: Fóruns de discussão (F1, F2, F3, F4) e Memoriais reflexivos (MRI, MRII, MRIII, MRIV)	Análise documental com o auxílio do <i>Software</i> NVivo 9

4) Avaliar os indicadores dados pelos participantes quanto ao potencial do projeto de formação continuada para promover novas reflexões e posturas em face da educação inclusiva.	Documentos oficiais – AVA TelEduc Questionário (Google docs) on-line Entrevista (durante e após o curso)	- Questionário on-line: enviado para todos os educadores via <i>Google docs</i> ; - Entrevista: realizada com duas educadoras do ensino fundamental	Análise quantitativa e qualitativa: tabulação e apresentação dos dados
---	---	--	--

Elaborado pela autora

Após esse olhar acerca dos instrumentos utilizados em cada etapa da pesquisa, serão apresentados os procedimentos de seleção dos participantes da mesma.

Diante dos objetivos dessa investigação, foram selecionados apenas os cursistas vinculados a Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, visto o vínculo funcional da pesquisadora nesta Rede de Ensino e existência de uma Política Pública de Educação Inclusiva para alunos com deficiência na escola comum.

Para localizar os educadores da Rede de Ensino de Presidente Prudente/SP entre as cinquenta turmas participantes do curso de aperfeiçoamento ministrado pela FCT/UNESP de Presidente Prudente, a busca foi realizada no *site* disponível para a realização da inscrição e avaliação dos cursistas⁴⁰. Foram identificados sessenta e três cursistas, os quais estavam matriculados em três turmas diferentes. Após a localização das turmas, houve uma apresentação formal da pesquisadora no AVA informando sobre a pesquisa; e, tendo em vista os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C).

Destacou-se a participação de oitenta cursistas nas três turmas selecionadas, entre os quais sessenta e três educadores pertenciam à Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP e dezessete eram provenientes de outras redes/municípios. Em relação aos cursistas da Rede Municipal, apenas onze dos inscritos estão na estatística dos desistentes/não cursaram, conforme a Tabela 3 de estatística de cada turma, representando um número bem reduzido de desistência. Nesta tabela constam todos os cursistas inscritos e a sua situação ao final do curso:

Tabela 3 - Estatística final de notas das turmas

Turmas	Inscritos	Aprovados	Reprovados	Desistentes	Não cursaram
Turma A	27	85.19 %	0.00 %	3.70 %	11.11 %
Turma B	25	92.00 %	0.00 %	8.00 %	0.00 %
Turma C	28	75.00 %	0.00 %	7.14 %	17.86 %

Fonte: Site de avaliação do curso: < http://www.ta.unesp.br/listar_notas.php>. Acesso em 25/07/11.

⁴⁰ Site do curso: < <http://www.ta.unesp.br/principal.php>>. Acesso em 24/04/11.

Observando quantitativamente, verificou-se que não houve reprova de cursistas em nenhuma das turmas, mas em relação aos “desistentes”, apresentou uma média que variou entre 3,70% e 8%. Quanto ao item “não cursaram”, observou-se que na TB nenhum dos inscritos deixou de iniciar as atividades do curso e mesmo tendo o maior índice de desistentes (8%) entre as turmas, ainda assim, representou a turma que teve o maior índice de cursistas aprovados.

Analisando os dados da tabela acima do ponto de vista qualitativo, constatou-se um elevado índice de aprovação em todas as turmas, entre as quais se destacou a TB com 92% de aprovados, seguido pela TA com 85% e TC com 75%. Tais índices podem ser considerados muito positivos para os padrões da EaD, que ainda apresentam um percentual elevado de evasão durante o curso, revelando que o mesmo foi bem aceito pelos participantes e a sua potencialidade para a formação docente.

Ressalta-se que em todas as turmas foram considerados como “desistentes” os cursistas que se matricularam, realizaram algumas atividades e desistiram do curso e, considerou-se como “não cursaram” aqueles que também se matricularam, mas que não fizeram nenhuma atividade no AVA.

Visando a garantir o sigilo e anonimato dos participantes envolvidos, as três turmas foram designadas como TA, TB e TC, bem como os professores e educadores foram representados pela letra “P” para sua designação, juntamente com uma numeração crescente e os orientadores, diretores e vice-diretores representados pela letra “G”, acrescida de uma numeração crescente, tendo em vista caracterizá-los como gestores. Ressalta-se que neste documento dissertativo o termo “educadores” foi utilizado para representar todos os segmentos de participantes.

Ao longo do trabalho, não foi destacada a turma de origem dos participantes, sendo apresentada apenas na Tabela 4, a fim de identificá-los.

Tabela 4 - Identificação das turmas

Turmas	Professores/educadores	Gestores	Total da turma
T A	De P1 a P16	De G1 a G6	22
T B	De P17 a P33	G7	18
T C	De P34 a P42	De G8 a G10	12
3 turmas	42 professores	10 gestores	52 participantes

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do perfil

Em seguida, foram consultados os dados dos questionários preenchidos pelos cursistas no ato da inscrição, sendo selecionados os dados pessoais, acadêmicos, e

profissionais; relação com as TDIC; relação com a EaD e expectativa quanto ao curso de TA, visando a conhecer o público-alvo da pesquisa e traçar o seu perfil, conforme apresentado no item destinado ao “perfil dos participantes da pesquisa”.

3.3 Procedimentos de Análise dos Dados

O procedimento de análise dos dados desta pesquisa ocorreu por meio da sua organização em categorias, visto que, conforme Gil (1991, p.121), “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação”.

Para que as categorias sejam úteis na análise de dados, Gil (1991, p.122) destaca algumas regras básicas apontadas por Selliz et alii (1967, p. 441):

- a) o conjunto de categorias deve ser derivado de um único princípio de classificação;
- b) o conjunto de categorias deve ser exaustivo; e
- c) as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas.

Para o tratamento dos dados desta pesquisa foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo, a qual é definida por Bardin (2010, p. 42) como:

Um conjunto de procedimentos de técnicas das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos a condição de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p.44).

Conforme Chizzotti (1991, p. 98), “a análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados”, que possibilita compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo e suas significações explícitas ou ocultas.

Bardin (2010, p. 48) apresenta algumas características da análise de conteúdo:

- Trabalha especialmente com mensagens (comunicação),
- Utiliza a análise categorial temática, como uma das técnicas de análise de conteúdo,
- Tem como objetivo a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.

Assim, os métodos utilizados na análise de conteúdo desta pesquisa, partiram da exploração do material coletado, realização de repetidas leituras dos documentos

visando a construir as categorias de análise, destacando-se que nem tudo foi considerado, somente aquilo que respondeu aos objetivos pretendidos, visto que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente estabelecidos” (BARDIN, 2010, p. 146). A categorização comporta duas etapas importantes que estiveram presentes no estudo:

- O inventário: isolar os elementos;
- A classificação: repartir os elementos, e, portanto procurar ou impor certa organização às mensagens.

As categorias iniciais criadas para classificação dos dados foram sendo substituídas diante do processo de codificação, os dados foram recortados e agrupados em categorias definidas a partir da exploração do material, criando-se novas categorias, conforme as características apontadas por Bardin (2010, p. 147), ao descrever as qualidades de um conjunto de boas categorias deve possuir:

- Exclusão Mútua: as categorias devem ser construídas de modo que cada elemento só caiba em uma única categoria, ou seja, cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;
- Homogeneidade: o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. A classificação deve ter um único princípio de classificação em sua organização. Num mesmo conjunto categorial só pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise.
- Pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido e quando corresponde aos objetivos da investigação;
- Objetividade e Fidelidade: As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises.
- Produtividade: Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Nesta pesquisa, foi utilizada a análise por categorias, que segundo Bardin (2010, p. 199) trata-se da técnica mais antiga e mais utilizada da análise de conteúdo, funcionando por operações de desmembramento do texto em unidades, ou análises temáticas.

Uma das vantagens da análise de conteúdo é explicada como:

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem as informações ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, forma e no conteúdo da comunicação”. (CHIZZOTTI, 1991, p. 99).

A análise de conteúdo foi realizada com o auxílio do *software* QSR NVivo⁴¹ Versão 9 (*Software for Qualitative Research*), o qual possui um sistema que facilitou o manuseio dos dados, a sua organização e classificação por categorias. As diversas fontes de dados foram inseridas na base de dados do *software*, como pode ser observado na Figura13, visando a proceder ao trabalho de organização e categorização temática, tomando como base as particularidades da técnica de análise de conteúdo:

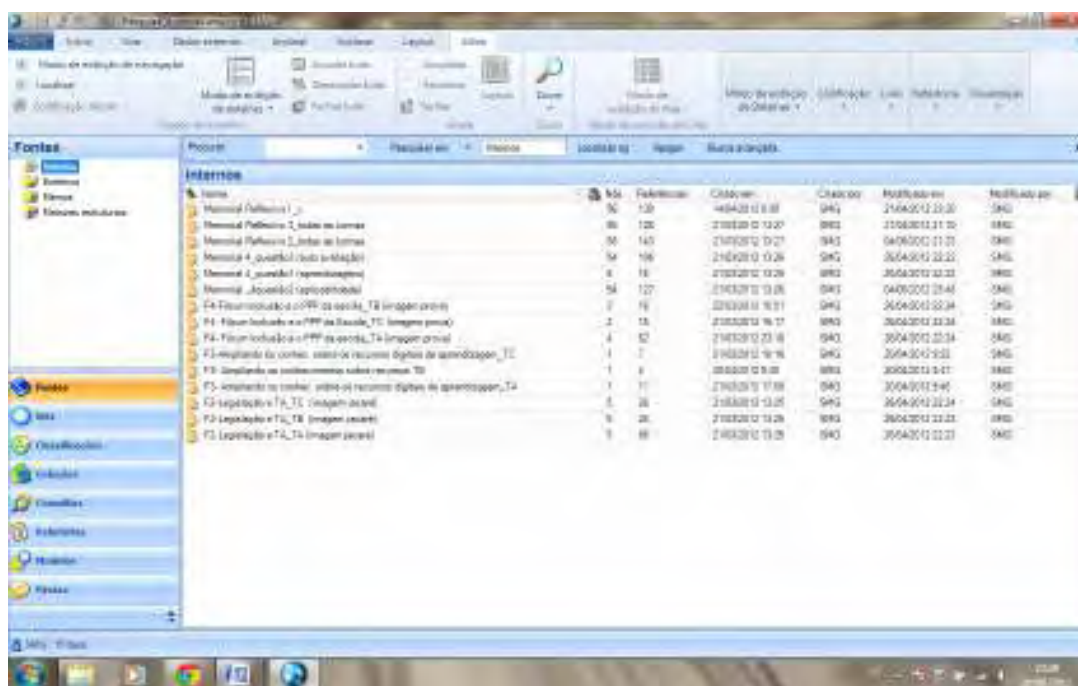


Figura 13 – Fontes de dados armazenadas no *Software NVivo 9*

Em seguida, as fontes de dados foram classificadas em categorias de análise, por meio da ferramenta “Nós” do *software*, que possibilita criar categorias já definidas a priori pelo pesquisador, como as levantadas a partir das leituras dos documentos, além permitir a criação de outras subcategorias.

Tendo inserido os dados e criado as categorias e subcategorias, foi realizado o processo de codificação dos dados nas respectivas categorias. O *software NVivo 9* permitiu que as fontes de dados ficassem lado a lado com as categorias criadas, favorecendo selecionar

⁴¹ Copyright © QSR International Pty Ltd. 1999-2011. All rights reserved.

cada porção da fonte de dados e arrastá-la até a categoria considerada pertinente, como pode ser observado no exemplo da Figura 14:



Figura 14 – Processo de Codificação

Ressalta-se que o uso do *software* facilitou a organização e o processo de categorização, principalmente devido à grande quantidade de dados, como foi o caso dessa pesquisa; além disso, viabilizou a realização das inferências⁴² acerca das comunicações.

Segundo Bardin (2010, p. 40), a intenção da análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” da comunicação, que no caso desta pesquisa se referem a documentos naturais, conforme definidos pela autora, como “materiais produzidos espontaneamente na realidade” durante o desenvolvimento do curso de Tecnologia Assistiva.

Nesse sentido, ao explicitar sobre os caminhos percorridos nesta pesquisa, cabe lembrar os riscos assumidos, visto que se trata de escolhas que, embora justificadas e respaldadas pela abordagem metodológica adotada, implicam na chegada a determinados resultados e não a outros. E esses foram os caminhos e riscos escolhidos, os quais representam as conquistas alcançadas e indicam novos caminhos a serem trilhados. Na sequência, apresenta-se o perfil dos participantes desse estudo e suas expectativas em relação ao curso de TA, alvo da pesquisa.

⁴² *Inferência*: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. (BARDIN, 2010, p. 41, nota de rodapé).

3.4 O Perfil dos participantes da pesquisa

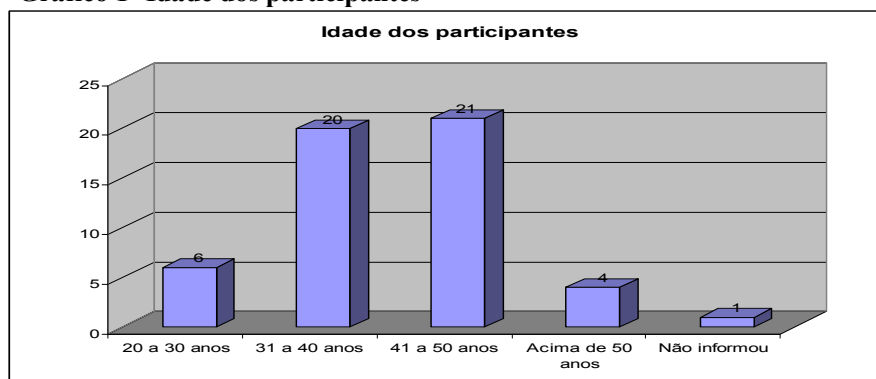
O perfil dos cinquenta e dois educadores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP que concluíram o curso de TA em 2011 foi organizado a partir dos dados obtidos no questionário *on-line* preenchido no ato de sua inscrição (disponível no site de inscrição e avaliação do curso de TA).

Entre os cinquenta e dois concluintes, trinta e três são professores (educação infantil ou ensino fundamental), nove são educadores infantis que atuam prioritariamente neste nível de ensino e dez são gestores escolares (dois diretores, dois vice-diretores, seis orientadores pedagógicos) da educação básica de ensino.

Na composição do perfil dos cursistas, foram selecionados alguns dados que revelaram quem são esses profissionais, os dados pessoais, sua formação, vínculo com a secretaria, relação com a EaD e TDIC, modalidade de ensino que atuam, além de suas expectativas em relação ao curso.

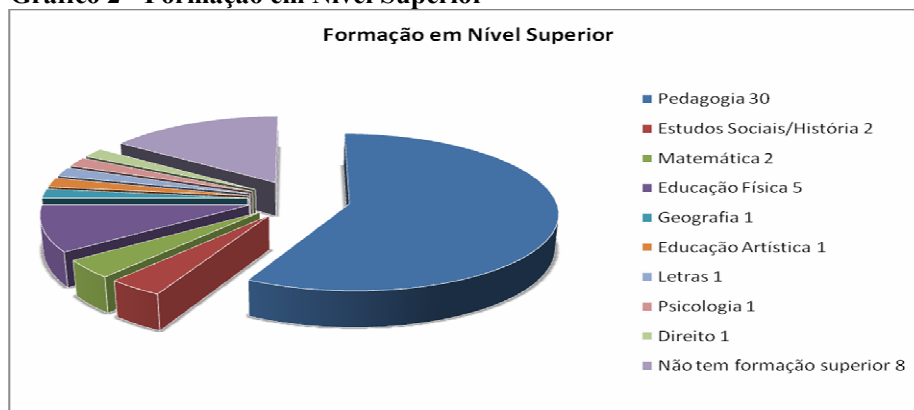
Verificou-se que 100% dos participantes são do sexo feminino, sendo que a maioria tem idade entre trinta e um a cinquenta anos, havendo poucos participantes com idade inferior a 30 anos ou superior a cinquenta anos. Entre os cinquenta e dois participantes, apenas uma informou o ano de nascimento como 2010, o que foi considerado como não informado, conforme apresentado no Gráfico 1:

Gráfico 1- Idade dos participantes



Organizado pela autora com base nos dados fornecidos pelos cursistas

Outro dado relevante para uma maior aproximação com o desenvolvimento profissional desses professores refere-se à formação para o exercício da docência. Neste item, dos cinquenta e dois participantes, trinta têm formação superior em Pedagogia, dos quais três possuem formação em mais de uma graduação, enquanto oito não têm formação superior, conforme se observa no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Formação em Nível Superior

Organizado pela autora com base nas informações dos cursistas

Quanto à formação em cursos de pós-graduação, verificou-se que trinta e dois participantes possuem especialização em diferentes áreas, tais como: educação, educação especial, psicopedagogia, matemática, avaliação, educação infantil, supervisão, desenho, gestão educacional, educação física, leitura e produção de texto, dos quais oito participantes possuem formação em duas áreas, enquanto vinte participantes não possuem formação em pós-graduação.

Quanto ao vínculo desses participantes com a Secretaria Municipal de Educação, foi constatado que quarenta e sete são profissionais efetivos da Rede de Ensino e apenas cinco são contratados há mais de dois anos. Acerca do nível de ensino que atuam, a maioria atua no ensino fundamental e apenas a P35 informou que atua nos dois níveis de ensino, conforme se observa em negrito na Tabela 5:

Tabela 5 - Nível de atuação dos participantes

Nível de Ensino	Freqüência	Participantes
Educação Infantil	23	P1, P8, P11, P15, P16, P17, P20, P22, P24, P25, P27, P29, P30, P32, P33, P35 , P36, P40, G1, G4, G5, G8, G9.
Ensino Fundamental	30	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P12, P13, P14, P18, P19, P21, P23, P26, P28, P31, P34, P35 , P37, P38, P39, 41, P42, G2, G3, G6, G7, G10.
Total	53	

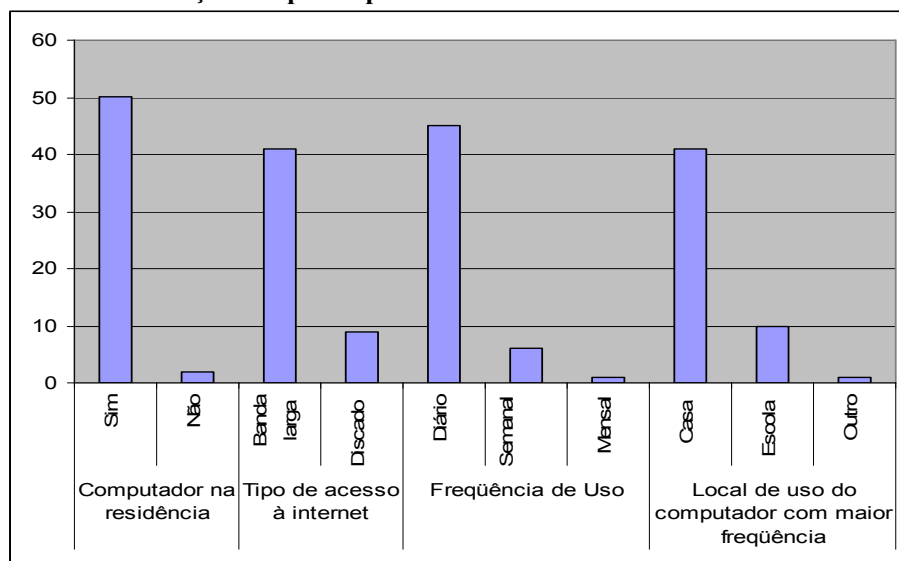
Organizada pela autora com base nos dados fornecidos pelos cursistas

No aspecto da formação por meio da EaD *on-line*, vinte e nove cursistas disseram já terem participado para complementar a sua formação profissional e uma informou que está cursando a graduação em Pedagogia.

Quanto à relação dos cursistas com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, observou-se que a grande maioria possui computador em sua residência e

conexão banda larga para acesso à internet, dos quais apenas dois não possuem computador, porém, todos o utilizam mesmo em graus de frequência diferenciados e locais, conforme observado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Relação dos participantes com as TDIC



Organizado pela autora com base nos dados fornecidos pelos cursistas

Esses dados mostraram que os educadores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP estão fazendo uso das TDIC no seu cotidiano e também na sua formação profissional, visto que vinte e nove afirmaram já terem participado de outras formações por meio da EaD e uma educadora informou que cursa uma graduação em Pedagogia.

Ressalta-se que as questões não contempladas no primeiro questionário *on-line* respondido por 100% dos cursistas no período da inscrição foram inseridas no segundo questionário *on-line* enviado após o término do curso, o qual foi respondido por quarenta e um cursistas, o que representa um retorno expressivo de 79% de questionários respondidos, indicando uma boa colaboração dos educadores com a pesquisa, conforme se observa na sequência.

Quanto à participação em cursos relacionados à temática de TA nos últimos três anos, das quarenta e uma cursistas que responderam ao segundo questionário, quinze afirmaram ter participado, enquanto vinte e seis informaram que não. Entre os cursos realizados destacaram-se: aperfeiçoamento (cinco), palestra (cinco), extensão (duas), especialização (uma) e outros (duas pessoas).

Em relação à informação acerca da existência de alunos com deficiência na escola que atuam trinta e quatro informaram ter alunos com deficiência incluídos na sala de

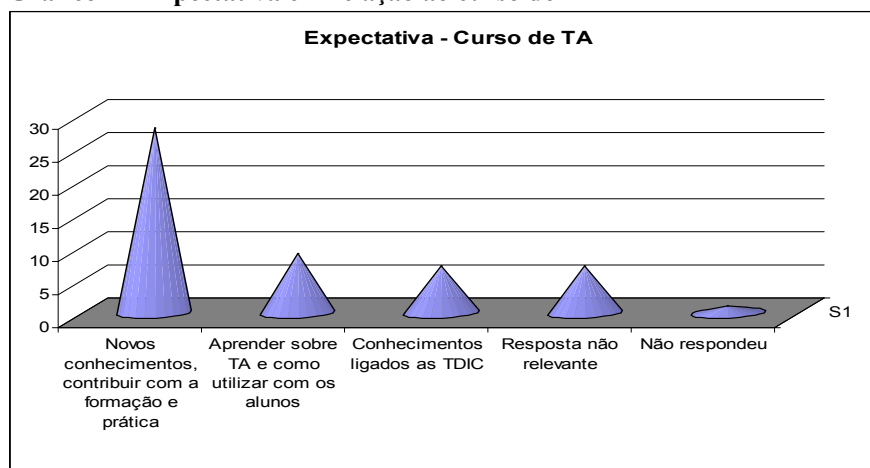
aula comum, enquanto sete cursistas disseram que não possuem alunos incluídos.

Outra questão refere-se à informação sobre quantos cursistas têm ou já tiveram alunos com deficiência na sala de aula. Assim, dos quarenta e um respondentes, trinta e uma cursistas afirmaram que tem ou já tiveram alunos incluídos e dez disseram que nunca tiveram alunos com deficiência em sua sala de aula. Essa questão permitiu compreender de onde esses cursistas falam e que experiências possuem em relação à inclusão escolar, visto que é preciso considerá-las no estudo.

3.4.1 Expectativas dos educadores quanto ao Curso de TA

No questionário *on-line* respondido no *site* de avaliação do curso, uma das questões referiu-se às expectativas dos cursistas em relação ao curso “**Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão**”. Desse modo, os dados referentes a essas expectativas foram categorizados (ANEXO D) e organizados em cinco categorias para representar as respostas dos cursistas, conforme o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Expectativa em relação ao curso de TA



Organizado pela autora com base nos dados fornecidos pelos cursistas

Observou-se que a maior frequência de respostas foi na **categoria “adquirir novos conhecimentos, contribuir com a formação e prática”** com vinte e oito respostas, sendo uma expectativa compartilhada por gestores e educadores, tais como: “*Aprender novos conhecimentos (G9); Adquirir conhecimentos e informações que ainda não possuo (P6)*”. No entanto, trata-se de respostas muito superficiais, indicando certa falta de conhecimento ou clareza quanto à temática específica do curso.

Na categoria “**Aprender sobre TA e como utilizar com os alunos**”, destacaram-se nove respostas que indicaram que estes cursistas possuem algum conhecimento

acerca da temática tratada no curso, visto que apontaram o uso de recursos em benefício dos alunos, trabalho inclusivo, valorização da diferença, etc. Entre essas expectativas, uma delas chamou a atenção por ter retratado exatamente o que o processo de inclusão representa para muitos docentes: *“Compartilhar angústia, trocar experiências e aprender sobre inclusão”* (P35).

Em relação à categoria **“Conhecimentos ligados às novas tecnologias e informática”** foram observadas sete expectativas que indicaram a falta de conhecimento acerca da temática do curso, inclusive associou-se a palavra “tecnologia” (de TA) ao seu sentido literal ligado às TDIC, conforme se observou nos depoimentos: *Obter conhecimentos sobre informática* (P26); *Aprender novas tecnologias* (P24). Esse desconhecimento foi apontado também no relato da P42 no Fórum de Discussão (F2) quando comentou: *“Quando iniciei o curso, não tinha a mínima noção do que se trataria, para mim seria algo que envolveria a parte de informática.”* (F2- P42).

Na categoria de **“respostas sem relevância”**, foram codificadas sete referências, com respostas do tipo: *“as melhores possíveis, boas, muitas expectativas, etc.”* que somada a uma resposta na categoria **“não respondeu”** revelou o desconhecimento dos cursistas acerca da temática do curso. Isso pode ser observado pelo depoimento da P37 que teve sua resposta codificada na categoria **“resposta sem relevância”** e após o início do curso, concluiu: *“interessante os textos sobre TA, na verdade eu nunca imaginei que TAs fossem coisas tão simples, sempre imaginei algo relacionado com informática!!”*(P37).

Para proceder à análise desses dados, utilizaram-se os dois questionários *on-line* enviados em momentos distintos e, por isso, apresentaram-se resultados quantitativos conforme a devolutiva dos questionários (cinquenta e dois ou quarenta e um). Nessa perspectiva, ao analisar esses dados, observou-se que embora a inclusão tenha sido mencionada no nome do curso, alvo da pesquisa, apenas nove cursistas demonstraram uma expectativa relacionada à temática, enquanto as quarenta e três não fizeram essa relação. Além disso, ao analisar esses dados relacionando-o com os trinta e um educadores (do total de quarenta e um) que responderam que têm ou já tiveram alunos com deficiência na sala e com os quinze cursistas que afirmaram já terem participado de cursos relacionados a TA nos últimos três anos, observou-se que mesmo tratando-se de uma realidade já vivenciada e/ou estudada por muitos cursistas, esta não foi suficientemente significativa para os mesmos.

Analisando os resultados dessas expectativas dos educadores em relação à constituição e fontes sociais de saberes que são utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula, cabe ressaltar que causou estranheza essa não associação do

tema aos diferentes saberes que os professores mobilizam acerca da pessoa com deficiência e inclusão escolar no seu cotidiano.

Esse resultado apresentou alguns indicadores e questionamentos, tais como: a inclusão escolar conforme vivenciada na Rede de Ensino não tem provocado posturas reflexivas? Há pouca formação para os educadores que envolva a discussão da temática? A participação em processos de formação não tem agregado os conhecimentos necessários aos saberes e fazeres docentes no que tange a inclusão escolar? A participação em processos de formação tem promovido reflexões e transformação na própria atuação pedagógica?

Enfim, trata-se de questionamentos que merecem ser investigados, visto que, segundo Tardif (2007, p. 64) o saber profissional está “*na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação*”, assim independente do saber da formação, outros saberes poderiam ter sido mobilizados, inclusive o saber herdado da experiência escolar anterior presente nos saberes dos professores, os quais compõem as suas crenças, representações e certezas sobre o ofício.

Nessa perspectiva, o estudo acerca do perfil dos participantes e suas expectativas quanto ao curso foram fundamentais para a compreensão e análise dos dados apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados e análise dos dados construída por meio de leituras, reflexões e interpretação do material coletado face aos objetivos propostos e referenciais teóricos adotados. Ressalta-se que a descrição e a análise dos dados foram permeadas por excertos dos memoriais reflexivos, dos fóruns de discussão temáticos, dos questionários *on-line* e das entrevistas.

4.1 Retomando o problema da pesquisa

A fase da análise dos dados constitui-se em um momento de grande importância para o pesquisador, especialmente numa pesquisa de natureza qualitativa (MORAES, 2006, p. 118).

De acordo com Patton⁴³ (1980 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige rigor intelectual e muita dedicação, não existindo uma forma melhor ou mais correta, mas exige uma sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

Além disso, exige intensa impregnação do pesquisador com os materiais de análise, que se concretiza a partir das leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização. (MORAES, 2006, p. 121).

Assim, nesta etapa apresentam-se os resultados obtidos e a sua análise, tendo em vista responder ao problema da pesquisa: A formação continuada em TA promoveu mudança na concepção, posturas e práticas dos educadores diante do processo de inclusão na escola?

4.2 A Formação e as posturas dos educadores diante do processo de inclusão escolar

Na verdade , quando nos deparamos com alunos portadores de necessidades especiais em nossa sala de aula levamos um susto e pensamos “como dar conta”, somos tomados por um sentimento de medo e insegurança. Teoria sobre “como lidar” com a inclusão encontramos muitas, mas na prática as coisas mudam e os desafios são imensos. (MRI-P37 – grifo nosso)

⁴³ PATTON, M.Q. Qualitative Evaluation. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.

4.2.1 As manifestações iniciais dos educadores

Nesta etapa inicial buscaram-se identificar as diferentes manifestações dos educadores que sejam indicadoras de sua compreensão, sentimentos, críticas e expectativas quanto ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na sala comum, analisando os documentos escritos pelos participantes no Fórum de Discussão: F1 – “Aprendendo sobre TA”, Memorial Reflexivo I – MRI e também, quando necessário, recorrendo a outras fontes de dados.

Os dados coletados tanto por meio da linguagem escrita, como pela linguagem oral⁴⁴ foram categorizados (ANEXO E) e analisados a partir de três categorias principais: **Aspectos Políticos** (políticas públicas, investimentos na escola e integração de outras áreas e necessidade de formação docente), **Aspectos Pedagógicos** (práticas voltadas à inclusão, trabalho em equipe na escola e dificuldades com a inclusão na escola) e **Sentimentos provocados pelo processo de inclusão** (descrença, insegurança, percepção da necessidade de mudança e compreensão acerca da inclusão), conforme a Tabela 6:

Tabela 6 – Categoria de análise: Manifestações iniciais dos participantes

	Categorias	Frequencia
Aspectos Políticos	a) Falta integração com outras áreas	4
	b) Falta investimentos	3
	c) Necessidade de formação	11
Sentimentos provocados pelo processo de inclusão	a) Descrença	10
	b) Insegurança	2
	c) Sensibilização acerca da inclusão	22
	d) Percepção da necessidade de mudança	25
Aspectos Pedagógicos	a) Relato de práticas voltadas à inclusão	7
	b) Existência de trabalho em equipe na escola	4
	c) Dificuldades com a inclusão na escola	8

A frequência refere-se ao número de respostas codificadas e não ao número de participantes

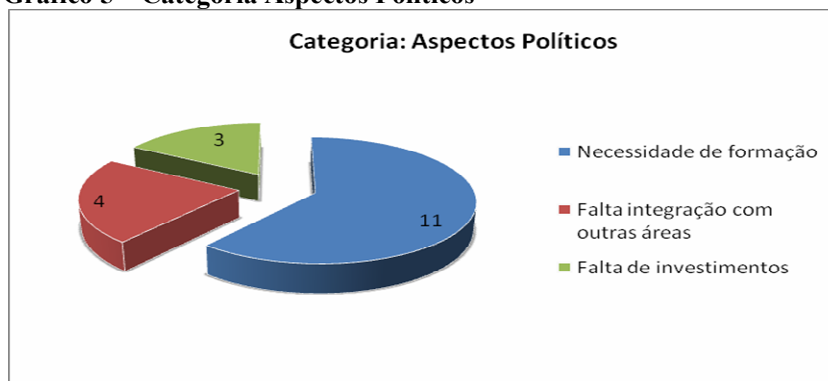
Para fins da análise essas manifestações iniciais foram avaliadas em relação ao conjunto de aspectos que envolvem sua atuação profissional: políticas de inclusão, formação de professores e as condições dadas pela organização e funcionamento do sistema escolar.

⁴⁴ Ressalta-se que tanto a linguagem escrita como oral dos cursistas passaram por correção ortográfica.

4.2.1.1 Categoria Aspectos Políticos

No que tange ao aspecto político que trata da implementação da inclusão de pessoas com deficiência na escola, alguns elementos foram destacados como importantes para que a inclusão escolar tenha bons resultados, como apresentado no Gráfico 5, com destaque à necessidade de formação docente:

Gráfico 5 – Categoria Aspectos Políticos



Elaborado pela autora com base nas categorias de análise

Destacou-se como categoria menos citada a “falta de investimentos”, com três depoimentos acerca necessidade de investimentos na divulgação e orientação acerca das TA pelo poder público, diante do reconhecimento de que se trata de recursos não conhecidos pelos educadores e que podem contribuir tanto com a qualidade de vida das pessoas que precisam fazer uso dos mesmos, quanto possibilitar novas relações de ensino e aprendizagem. Em relação às duas outras categorias mais citadas, apresenta-se a sua análise na seqüência.

Inclusão: Por que é mais fácil exigir da educação?

Notou-se, nos depoimentos codificados nas categorias “falta de integração com outras áreas” que os educadores se expressaram acerca de uma realidade, por meio da qual, se sentem “cobrados” em suas atividades profissionais/pedagógicas:

[...] porque a inclusão integra várias áreas do conhecimento e, no entanto, são atribuídas toda e qualquer responsabilidade ao professor na sala de aula? Essa é a nossa realidade. (F1-P23)

Em outros três depoimentos, observou-se que área da saúde foi citada como forma de questionar a cobrança que sentem quando o assunto é a inclusão escolar de alunos com deficiência: “a cobrança é sempre na área da educação, sendo que a saúde tem um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas com deficiência” (P8). Além disso, revelou os traços da representação social que a área da saúde possui para tratar aqueles, cujo problema se considera que necessita de cuidados médicos, como é o caso das pessoas com

deficiência. Analisando a questão sob o prisma dos saberes docentes, verificou-se que este saber pode ser proveniente de diferentes fontes, tais como os saberes pessoais dos professores, cuja fonte é a família, o ambiente de vida, a educação recebida ou da sua própria experiência na profissão, na sua sala de aula, na escola; entre outros. (TARDIF, 2007, p. 116).

Ressaltou-se ainda uma estreita relação com a abordagem cultural, conforme apresentada por Raymond Williams (1979, p. 124) e com algumas concepções acerca da deficiência presentes ao longo da história. Assim, de acordo com essa abordagem cultural, esses depoimentos encontram-se respaldados na dimensão residual⁴⁵ e ainda baseados no modelo médico da deficiência⁴⁶, ou seja, demonstram uma concepção de deficiência a partir de uma ideia ou crença formada no passado, como por exemplo, que o aluno pode ser integrado na escola, mas que precisa dos serviços da medicina para torná-lo mais apto a frequentar a escola. No entanto, embora a integração a outras áreas seja legítima e necessária na sociedade como um todo, há de se pensar que a sala de aula e as relações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem são de responsabilidade daqueles que lá desenvolvem sua profissão.

Formação: conhecer as diferenças e os diferentes?

De acordo com o Documento Subsidiário da Educação Inclusiva (MEC, 2005, p.28), a formação dos professores figura entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão, visto o sentimento de despreparo do professor para lidar com os sujeitos que não se encontram dentro dos padrões de ensino e aprendizagem da escola.

Além de representar a categoria mais citada nos “Aspectos Políticos”, a formação também esteve presente na categoria “Sentimentos provocados pela inclusão - Percepção da necessidade de mudança”, sendo associada às dificuldades encontradas para que o processo de inclusão escolar se efetive. Assim, ao se referirem às suas próprias dificuldades em lidar com os alunos com deficiência na sala de aula, a formação foi apontada como uma política que pode auxiliá-los em sua atuação pedagógica:

O **conhecimento** é muito importante para encurtar caminhos. Com ele, você ‘anda’ com mais **confiança**, a **passos mais firmes e precisos**. Acredito que esse é o primeiro de muitos passos que estou dando a esse conhecimento, com isso, espero conseguir com que a inclusão seja feita da mesma forma: confiante, firme e precisa em minhas aulas e práticas, pois **só conhecendo os ‘diferentes’, conseguirei realizar esse trabalho**. Esse tipo de curso deve ter sequência para que possamos

⁴⁵ Residual: Foi formado no passado e está ativo no processo cultural.

⁴⁶ Discutida desde o final da década de 60 e início da década de 70. (Ferreira; Guimarães 2003, p. 109)

estar cada vez mais seguros na realização dessa tarefa, e, também, deve ser oferecido a todos os professores e funcionários [...], pois, faz parte da realidade das escolas. (F1 - P4 – grifo nosso)

Outro depoimento codificado na categoria “Percepção da necessidade de mudança” compõe esta análise:

Cada vez que eu leio, algo sobre as TA vejo que, realmente, tenho que ler muuuuito mais... Como o próprio texto diz, tudo isso é novo, **mas não há como fugir ou fingir que essa realidade não existe! As diferenças (?) estão cada vez mais perto de nós, e temos sim que aprender a lidar com elas e, para isso, precisamos estudar.** (F1-P4 – grifo nosso)

Notou-se que, nestes dois depoimentos, os educadores indicaram a necessidade de formação docente para atuar com *a diferença* e com *os diferentes*. Afinal, o que querem dizer ao utilizarem esses termos para se referir à pessoa com deficiência? E o que os faz acreditarem que a inclusão escolar de alunos com deficiência é uma *realidade nova*?

Essa questão foi analisada sob diferentes aspectos, visando a entender as perspectivas dos educadores.

Para iniciar a discussão, ressalta-se a existência de uma política pública voltada à inclusão escolar da pessoa com deficiência no contexto de atuação desses educadores, desta forma, não se trata de uma realidade desconhecida ou nova aos educadores; visto que mobilizam diferentes saberes em sua prática docente, entre os quais, destacam-se os experienciais, relacionados aos saberes baseados no seu trabalho, no conhecimento de seu meio, conforme explicado por Tardif (2007, p.38).

Quanto ao uso dos termos diferente e diferença para referirem-se as pessoas com deficiência (PD), segundo Kathryn Woodward (2009, p.40) essa marcação das diferenças são estabelecidas nas relações sociais, por meio de sistemas classificatórios, assim, explica que a diferença é o que separa uma identidade da outra, por formas de oposição nós/eles, eu/outro, etc. Nessa perspectiva, notou-se que a pessoa com deficiência é vista pelos educadores em oposição à pessoa normal e não na perspectiva de sua identidade e diferença. Ropoli (2007) explica que:

Na perspectiva da inclusão escolar, **as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas** e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas (ROPOLI, 2010, p.7 - grifo nosso).

De acordo com Silva (2009, p. 97) a posição dos educadores em relação ao que chamam de diferença (para designar a pessoa com deficiência) encontra respaldo na **estratégia pedagógica liberal**, que consiste em cultivar bons sentimentos e a boa vontade para com a “diversidade” cultural, além do pressuposto de que o diferente tem que ser

respeitado e tolerado, revelando uma superioridade daquele que tolera e respeita. Nesse sentido, o autor esclarece que a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo pedagógico e curricular, por isso, destaca a **estratégia pedagógica e curricular** como forma de se tratar as diferenças na sala de aula, a partir das contribuições da teoria cultural (pós-estruturalista):

a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política, centrados na discussão de sua produção. Nesse sentido, o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria guiado pela pergunta: Como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? Assim, necessita de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença, fornecendo instrumentos para questionar os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separa por meio das diferenças. (SILVA, 2009, p. 97)

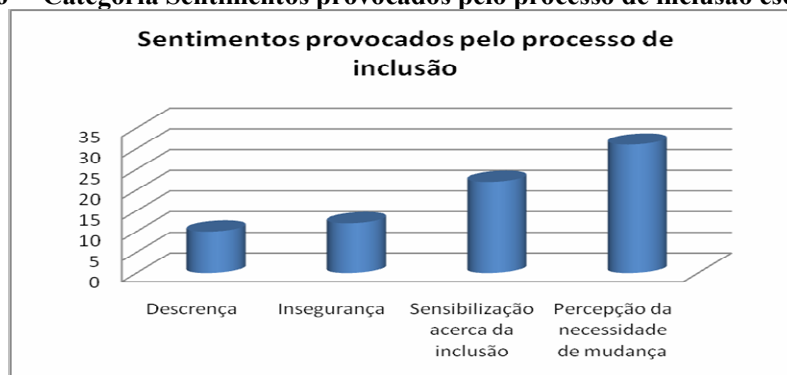
Nesse sentido, a formação deve pautar-se na estratégia pedagógica e curricular como uma possibilidade de busca de novas formas de atuação docente junto aos alunos com deficiência. E para isso, deve abarcar conhecimentos, reflexões e práticas que proporcionem novos sentidos e posturas dos educadores frente à inclusão escolar.

4.2.1.2 Categoria Sentimentos provocados pelo processo de inclusão escolar

Ao se eleger uma categoria expressa como sentimento cabe esclarecer que esta foi compreendida a partir da definição de estruturas de sentimento: “como experiências sociais *em solução*, distintas de outras formações semânticas sociais que foram *precipitadas* e existem de forma mais evidente e imediata” (WILLIAMS, 1979, p. 136).

Nessa perspectiva, os sentimentos identificados nesta fase da pesquisa, referem-se à descrença, a insegurança e a sensibilização quanto à inclusão, conforme apresentados no Gráfico 6 e analisado na sequência por meio de análises temáticas:

Gráfico 6 – Categoria Sentimentos provocados pelo processo de inclusão escolar



Elaborado pela autora com base nas categorias de análise

Entre o que está escrito e o que acontece no contexto da escola

Na categoria “descrença” foram codificadas dez referências, as quais indicaram a insatisfação dos educadores com a Política Pública Municipal que estabelece e regulamenta o processo de educação inclusiva na Rede de Ensino, como se observa em um dos depoimentos:

Oi tutora, **Acabei de ler o texto sobre tecnologia assistiva nas escolas...é lindo....mas, eu queria ver essas pessoas uma semana nas escolas onde ocorre uma inclusão de faz-de-conta** (não por culpa delas, mas o próprio sistema as obriga). É claro que algumas adaptações são possíveis e são feitas, mas outras... [...]. E ainda tenho que ler que temos que ter "perseverança e paciência"... Ai, desculpa-me, mas ando tanto descrente das coisas.... tenho motivo bem real pra isso... **PS: quem sabe até o final do curso mudo de ideia (e desejo muito)** (F1-P39 – grifo nosso)

Esse depoimento, em consonância com os demais codificados revelou o descompasso entre as atuais políticas, legislações e práticas sociais com a forma como este processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência têm sido compreendidas e vividas pelos educadores no contexto da escola. Seguindo a explicação de Mantoan (2003, p.46), observou-se que “uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece verdadeiramente, nas salas de aula, no dia-a-dia” das escolas, conforme evidenciado.

A política pública baseada nos princípios da educação inclusiva, diante dos documentos oficiais, significa romper “com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas” (ROPOLI et al, 2010, p. 7), cujo mote é o atendimento às diferenças “sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar” (MANTOAN, 2003, p. 25).

Nessa perspectiva, verificou-se certa resistência do educador em relação ao processo de inclusão, mediante a sua dificuldade de romper com o conservadorismo presente nas escolas, mesmo quando a legislação apresenta superação e avanços; assim como se notou traços da dimensão cultural residual, conforme destacada por Raymond Williams (1979, p. 125), ou seja, ainda prevalece uma ideia formada no passado, de que o lugar da pessoa com deficiência não é na escola comum, a qual está ativa no processo cultural dos educadores como um elemento efetivo que deveria acontecer no presente.

Outro aspecto analisado nesta categoria indicou que o fato de os educadores não se sentirem participantes da elaboração da política pública e de não terem formação específica voltada à educação especial os levou a minimizar o potencial de seus próprios conhecimentos pedagógicos, a sentimentos como a insegurança, a descrença e a críticas em relação ao processo de inclusão adotado pela Rede Municipal de Ensino como uma “inclusão

de faz de conta”.

De acordo com Tardif (2007, p. 15) o saber dos professores é social e ao mesmo tempo “o saber dos atores individuais que os possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. Nesse sentido, tornou-se fundamental compreender a natureza do saber dos professores colocando-os em relação com o que **são** (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc), **fazem**, **pensam** e **dizem** no seu contexto de trabalho cotidiano. Nessa perspectiva, ressalta-se o depoimento da P39, que além de sua crítica, apontou uma possibilidade e um desejo de mudar a sua opinião em relação à inclusão escolar, o qual também foi considerado um indicador quanto à potencialidade do processo de formação para promover novas posturas e práticas docentes com vistas à inclusão escolar.

Como garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência?

Nesse estudo constataram-se alguns elementos que abalaram as certezas dos educadores, em especial, a própria presença de alunos com deficiência, o fato de não saberem se sua atuação e posturas estão de acordo com o trabalho que acreditam que deve ser feito com esses alunos (baseados na homogeneidade) e a falta de segurança relativa aos conhecimentos da formação.

Em vários depoimentos verificou-se uma ênfase na deficiência e no processo de ensino e aprendizagem; a preocupação com alguns tipos de deficiência, culturalmente considerados os mais difíceis; além do preconceito como um entrave ao processo de inclusão, conforme interações entre a P14 e P9 no fórum de discussão:

E quando a **deficiência é múltipla**? Como ofertar acessibilidade metodológica?
(P14)

É verdade P14.... No que se refere á **deficiência mental**, por exemplo, o professor precisa de conhecimento de como esta criança pode aprender para fazer a **adequação metodológica**. Então, no rol de Tecnologia Assistiva, no caso da Deficiência Mental, é preciso incluir Formação para o Professor. (F1-P9)

Essa preocupação dos educadores em fazer adequações metodológicas encontra respaldo em práticas educativas baseadas na homogeneidade e no processo de integração, cuja visão é a de compensar a dificuldade do aluno com deficiência, “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.” (MANTOAN, 2003, p. 23)

Outro depoimento da P39 revelou as tensões que a inclusão de alunos com deficiência tem provocado, bem como as reflexões quanto à prática pedagógica:

Pessoal, **antes** de ler os textos e ver os vídeos com a diversidade de equipamentos de tecnologia assistiva, **era confortável me refugiar na situação de 'ignorância'** para **aceitar e justificar** uma **inclusão** na sala de aula **sem uma garantia da aprendizagem do aluno**. Mas, agora... **a inquietação grita... todo aluno tem direito a aprendizagem! Como vamos garantir essa aprendizagem?** Bem, o caminho é o uso das tecnologias assistivas de forma produtiva... creio **que ainda há a barreira** do tempo **do professor**, tanto para planejar aulas inclusivas, quanto para fazer as intervenções individuais em sala de aula... creio que isso esbarre na carga horária e na quantidade de alunos por classe. **É preciso rever também este aspecto do trabalho com a inclusão escolar.** (F1-P9 – grifo nosso)

Nesses depoimentos, observou-se a presença de uma visão que já fora apresentada em documentos oficiais, como o Documento Subsidiário da Política de educação Inclusiva (MEC, 2005, p. 10), onde propõe a individualização do ensino por meio de planos específicos de aprendizagem para o aluno, a partir de uma concepção que tem como justificativa a diferença entre os alunos e o respeito à diversidade.

No entanto, propostas de planos individualizados e “adaptações curriculares” baseiam-se na ideia de facilitação, simplificação, treino, memorização das atividades e constituem uma concepção já superada no âmbito das políticas públicas, conforme explicado por Santos:

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminação e adaptações (SANTOS, 2010, p.15)

Em relação à tarefa do professor Tardif (2007, p. 120) também esclarece que a mesma “consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la”. Assim, deve elaborar estratégias e esquemas cognitivos e simbólicos, visando a ajudá-lo a transformar a matéria em função de condicionantes como o tempo, o programa, o projeto pedagógico da escola, de seus alunos, da avaliação, etc.

Nesse sentido, a inquietação e a busca de alternativas observadas em relação ao ensino para os alunos com deficiência se relacionam com o processo de formação docente, visto que a forma como este tem se efetivado não tem conseguido instrumentalizar o docente para atuar diante da complexidade da sociedade atual, fazendo com que o mesmo se sinta inseguro na gestão da aprendizagem quando se depara com alunos que não se encontram dentro de um padrão, social e culturalmente aceitos.

Em relação à educação dos alunos com deficiência, especialmente as consideradas mais severas, como a deficiência mental, ou outras que fogem ao “padrão de normalidade” são as que causam maior preocupação ou preconceito. Quanto a isso Batista e Mantoan (2006) esclarecem que:

O aluno com deficiência mental, como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a

sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O nosso maior engano é generalizar a dotação mental das pessoas com deficiência mental em um nível sempre muito baixo, carregado de preconceitos sobre a capacidade de, como alunos, progredirem na escola, acompanhando os demais colegas. Desse engano derivam todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa, que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida e que sempre é capaz de aprender e de exprimir um conhecimento. (BATISTA; MANTOAN, 2006, p.25).

Nesse sentido, para que os educadores percebam essa perspectiva quanto às ações educativas que podem ser realizadas com as pessoas com deficiência, considerou-se a importância e necessidade uma formação fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua prática, conforme destacadas por Prado e Silva (2009, p. 64), por meio dos processos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, os quais podem possibilitar novos patamares de compreensão sobre a prática, aprofundar e ampliar as relações, favorecendo ao professor sistematizar o conhecimento e mobilizar novas atitudes e posturas diante de seus alunos com deficiência.

A inclusão caminha a passos lentos...é difícil, mas não impossível

Com vinte e duas referências codificadas na categoria “sensibilização acerca da inclusão”, verificou-se um movimento em relação à mobilização de sentimentos considerados “nobres” como a “aceitação e respeito, amor”:

Realmente **o caminho é longo e árduo, mas se cada um fizer a sua parte**, mesmo parecendo ser impossível mudar o mundo sozinha, o pouco que se faz com **amor e dedicação**, mesmo que os resultados esperados venham lentamente, com certeza contribuirá para melhorar a vida de alguém, o que fará valer a pena a nosso esforço! Abraços! (F1-P30 – grifo nosso)

Manifestações de sentimentos com essas características, de acordo com Silva (2009, p. 97), aproximam-se da estratégia pedagógica liberal que considera que a natureza humana tem uma variedade de formas de se expressar culturalmente e todas devem ser “respeitadas” e “toleradas”.

Nesta mesma perspectiva, observaram-se em alguns depoimentos que os educadores se mantêm fortemente apoiados numa cultura dominante, cuja concepção é a de “superioridade” do professor em relação às pessoas com deficiência, embora apresentem um discurso de aceitação:

Concordo com você, **até alguns anos pessoas com necessidades especiais eram proibidas até de sair para a rua, hoje melhorou muito**, mas precisamos mais, de uma **conscientização** maior vinda dos nossos **governantes, da população, das famílias e nós educadores** que temos poder para mudar esta situação, **é difícil, mas não impossível**.Um abraço. (F1-P8 – grifo nosso)

Nesse depoimento, destacou-se a importância da escola na formação dos cidadãos e da necessidade de novas atitudes por parte dos diferentes segmentos (governo, família, população), além de uma concepção que considerou a importância do amor, dedicação e respeito às diferenças como possibilidade de mudança em relação ao processo de inclusão.

Não apenas nesta categoria, mas de uma forma geral durante o estudo, observou-se o uso de conceitos e definições acerca da **pessoa com deficiência** (termo oficial) e também de terminologias já ultrapassadas e não mais usuais, convivendo na mesma temporalidade, tais como: o diferente, as diferenças, a população especial, pessoas com necessidades especiais e portador de necessidades especiais, reforçando o raciocínio que opõe deficiência/diferença ou normal/deficiente, bem como, uma compreensão de que a diferença é baseada numa identidade fixa, estável e permanente e só resta aceitá-las.

A necessidade de trabalhar com as famílias dos alunos com deficiência também foi apontada como um dos caminhos para a inclusão ter resultados positivos na escola: *“Acredito que a primeira coisa seria um trabalho mais direcionado as famílias, as famílias ainda têm muito preconceito, fazer que elas aceitem melhor e achem isto como “normal””* (M1-G4 – grifo nosso)

A crença da necessidade de primeiro trabalhar com a família fundamenta-se numa representação social e cultural dominante, assim como o preconceito tem base histórica, social e cultural, visto o período de extermínio e segregação pelo qual as pessoas com deficiência passaram. Entretanto, ao se apontar o preconceito da família pode-se acabar ocultando o preconceito da própria escola e o seu papel na viabilização do processo de inclusão escolar. Nesse sentido, embora a família possa passar pelo problema da aceitação, o que também precisa ser considerado pela escola; não se trata do problema central, visto a necessidade de a escola desenvolver novas formas de atuação pedagógica.

Observou-se ainda, poucos relatos nos quais os cursistas expressaram a sua opinião acerca do lugar que consideram o melhor para a educação dos alunos com deficiência, como esse apresentado:

[...] ele tem atraso mental, estudava em uma escola municipal aqui de Prudente, minha cunhada ia buscá-lo na escola e por várias vezes encontrava ele sempre excluído dos outros, a professora não passava lições, o caderno sempre ia em branco, não fazia nenhuma atividade diferente, foi quando ela resolveu radicalizar **tirou ele da escola dita "normal" e colocou ele para estudar na Apae, ele foi muito bem atendido lá.** (F1-P8 – grifo nosso)

No depoimento da P8, observou-se a busca de um exemplo concreto para

firmar a oposição normal/deficiente e ênfase na escola especializada como o melhor “lugar” para a educação das crianças com deficiência (embora, possa ser esta a opinião de outros que não expressaram).

A questão da oposição do lugar (escola especializada/ escola comum) está ligada ao próprio histórico da educação especial, onde **o lugar** dos alunos com deficiência era compreendido e efetivado nas escolas especiais, concomitante à história da escola comum, que não contava com a presença de alunos com deficiência na escola. Por isso, quando a P8, docente da Rede de Ensino na qual ocorreu o problema citado, destacou que na escola comum o aluno era excluído e na escola especial ele foi bem atendido, compartilhou da opinião de que a escola comum, da qual faz parte, não é o lugar de alunos com deficiência.

Essa visão relaciona-se a outros depoimentos quanto à necessidade de ajuda de outros segmentos para que a inclusão se efetive na escola comum, como “equipe multidisciplinar”, “suporte técnico” e de “psicólogos” nas escolas.

Tais manifestações dos educadores fundamentam-se no modelo médico e terapêutico da deficiência, cuja expectativa é que outro profissional, que quase sempre não se trata de um professor, pode mudar a atual situação das escolas diante do processo de inclusão que vivenciam. Notou-se que os educadores mencionaram essa necessidade, embora, conforme os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, esta Rede de Ensino participante da pesquisa já dispõe de diferentes serviços, envolvendo diferentes profissionais e especialistas na área da educação especial, tais como o serviço de tutoria⁴⁷ na sala de aula, AEE ministrado por professores especialistas, além do serviço de itinerância que visa à orientação ao professor da sala regular.

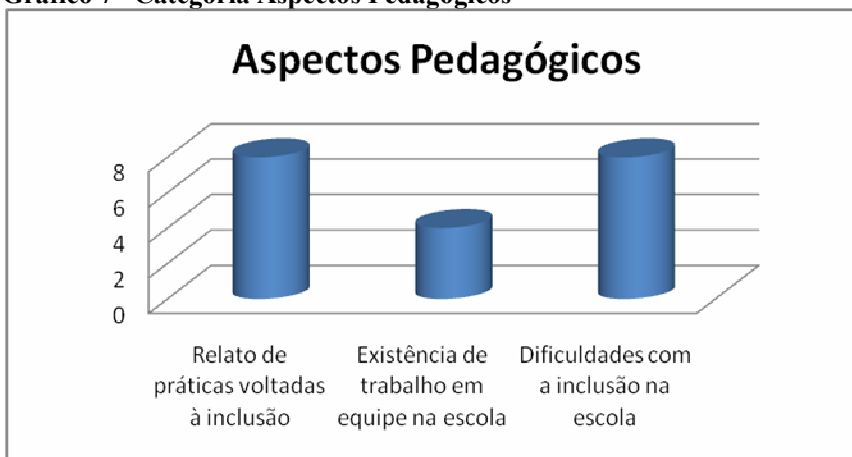
Assim, visando a garantir ações para que a escola seja um lugar comum para todos, para valorizar a diferença de cada um dos alunos, a sua forma e tempo de aprender, de se expressar, de interagir com o outro e com o conhecimento, sem exclusão; há necessidade de sentimentos que valorizem a identidade e a diferença dos alunos, no lugar da aceitação e do respeito à pessoa com deficiência ou de justificar. Além disso, no âmbito da escola, considerou-se a importância de se envolver toda a equipe escolar, contar com a colaboração dos serviços da educação especial, como o AEE e especialmente construir coletivamente um projeto político pedagógico voltado à diferença,

4.2.1.3 Categoria Aspectos Pedagógicos

⁴⁷ Serviço que disponibiliza um tutor (cuidador) para auxiliar a criança na sala de aula.

Nesta categoria os depoimentos foram categorizados em: práticas voltadas à inclusão; trabalho em equipe na escola e dificuldades com o processo de inclusão, cuja análise temática buscou articular os sentidos presentes, conforme observado no Gráfico 7:

Gráfico 7– Categoria Aspectos Pedagógicos



Elaborado pela autora com base nas categorias de análise

Práticas, dificuldades e resistência ao novo

Um dos problemas que interferem diretamente na prática pedagógica é a quantidade de alunos que temos na sala. Um professor que possui DI na sala de aula na rede municipal de Presidente Prudente atende a **28 alunos para um único professor, não temos também acesso aos recursos tecnológicos.** No ano passado o laboratório de informática da UE (Unidade Escolar) em que leciono foi montado, porém **os computadores apresentam o programa Linux**, o que dificulta a elaboração de alguns tipos de atividades, pois **posso dificuldade em lidar com o programa.** Todas as salas de **aulas são heterogêneas**, possuindo diferentes características, **assim as leituras que realizei no curso proporcionaram crescimento intelectual o que reflete diretamente na minha prática.** A profissão professor requer estudos constantes, pois a cada momento estamos sempre lidando com fatos e realidades diferentes. (MR1-P12 – grifo nosso).

Nesse depoimento, um dos problemas apresentados referiu-se à quantidade de alunos na sala, embora esse número apresentado já representasse uma redução do número de alunos em 20%, conforme estabelecido no documento da Política Municipal de Educação Especial na Educação Básica de Presidente Prudente/SP (SEDUC, 2011), além disso, aos alunos cuja deficiência exige maior auxílio/cuidados, a Seduc disponibiliza o serviço de tutoria, conforme já relatado. Outro apontamento destacado referiu-se à falta de acesso a recursos tecnológicos, que pelo próprio relato pôde-se observar que este recurso existe; no entanto, a principal dificuldade é do professor em lidar com a tecnologia.

Observou-se ainda que a cursista percebeu a importância dos conhecimentos proporcionados pela formação continuada para o exercício da profissão docente e a sua

relação com o contexto social e escolar. Inclusive, ao dizer que todas as salas de aula são heterogêneas, revelou o entendimento de que a inclusão requer uma forma de organização diferente, que não separa os “fortes dos fracos” ou o “normal do deficiente”. No entanto, por meio desse depoimento também se pode ler o não dito, ou seja, há uma forte tendência, por parte dos professores, mesmo não explicitado, de que as classes sejam “homogêneas”, afinal, a sua formação os preparou para o exercício da docência diante dessa concepção.

Nesse sentido, explicita-se a importância de os processos de formação de professores considerarem que o professor atua num contexto complexo e diversificado, o que exige um novo modelo de formação docente onde não tem lugar para o modelo tradicional de ensino, transmissor de saberes prontos e verdades absolutas ou alunos homogêneos.

Nessa perspectiva, as diferentes manifestações dos educadores revelaram que, embora os alunos com deficiência já frequentem a sala de aula regular, ainda há dificuldades nas relações estabelecidas com a inclusão escolar e políticas públicas locais, bem como em aceitar essa realidade; observaram-se concepções e práticas mais voltadas a integração da pessoa com deficiência do que à inclusão; a ideia de tolerância e de respeito que sinalizam uma compreensão de que as diferenças são fixas e só resta respeitá-las, além disso, o termo diferença foi utilizado para se opor a pessoa normal e não para valorizar a sua diferença.

Por fim, ressalta-se que as manifestações identificadas nesta fase inicial revelaram expectativas, concepções, compreensões, sentimentos e críticas (ainda que provisórias) permeadas por processos de permanência e mudança convivendo em um mesmo momento histórico e pelos diferentes aspectos da cultura (dominante, residual e emergente). Notou-se que os indicadores de mudança nem sempre foram facilmente perceptíveis, visto que os sujeitos podem mudar suas práticas e representações de forma descontínua em diferentes temporalidades, ou seja, diante de uma mesma situação o sujeito pode apresentar um comportamento que representa uma ruptura em relação ao passado, enquanto em outro aspecto esse comportamento pode permanecer inalterável; como também, em determinado aspecto pode-se observar indícios, resíduos de uma nova forma de pensamento emergindo, conforme observados neste estudo durante o curso.

4.3 A investigação durante o curso: Formação, posturas e práticas dos educadores

Durante o processo de ensino e aprendizagem no AVA, buscou-se verificar as reações e posturas dos educadores em face às condições de possibilidade de efetuar

mudanças na própria atuação no processo de inclusão escolar. No entanto, cabe ressaltar que, ao tratar de aspectos que envolvem a mudança, não há a intenção de buscar resultados absolutos, mas a forma como se revelam em determinadas situações sociais. Para isso, os depoimentos foram categorizados (ANEXO F) e terão seus resultados apresentados com base nas atividades realizadas durante o curso, conforme a Tabela 7:

Tabela 7 – Categorias de análise: investigação durante o curso

Categorias		Frequência
Categoria I – Influência das Políticas e legislações	a) As políticas e leis não garantem a inclusão	36
	b) Concepções e posturas dos educadores diante do processo de inclusão	23
	c) Função da Escola diante da inclusão	8
Categoria II- Influência da formação para a prática pedagógica	a) Novas aprendizagens- recursos digitais de aprendizagem e TA	28
	b) Aplicação dos OAs	15
	c) Compartilhar conhecimentos	9
	d) Trocas de experiências entre a turma	3
Categoria III- Influência da formação para a compreensão acerca da inclusão escolar	a) Barreiras da Inclusão na Escola	21
	b) Reflexão sobre a necessidade de mudança	49
	c) Práticas Pedagógicas que contribuem com a inclusão	30
	d) Formação de Professores para a inclusão	5

A frequência refere-se ao número de respostas codificadas e não ao número de participantes

4.3.1 Categoria: Influência das Políticas e legislações

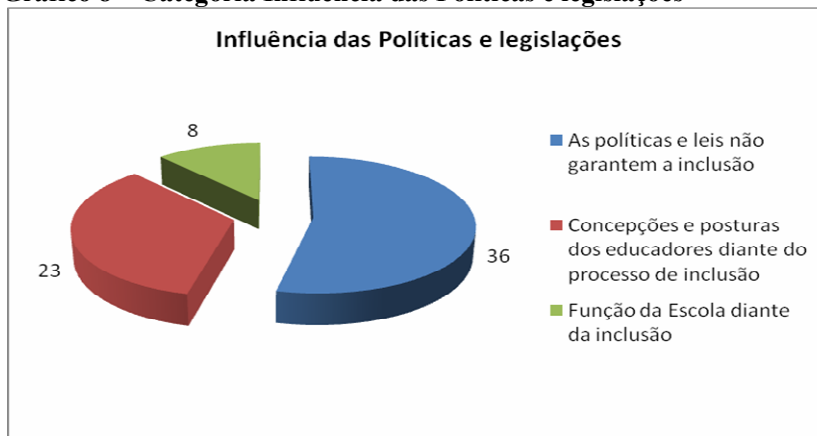
Essa categoria foi analisada por meio das interações estabelecidas no Fórum de Discussão 2 - "Legislação Brasileira e a Tecnologia Assistiva para a Inclusão de Pessoas com Deficiência", que consistiu na análise das **barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência e sua inclusão no contexto educacional**, a partir da Figura 15:



Figura 15 - Ilustração para análise e discussão no Fórum⁴⁸

Nesta etapa foram identificadas trinta e seis referências com depoimentos que revelaram que as políticas e leis não garantem a inclusão, vinte e três referências que indicaram as concepções e posturas dos educadores em face do processo de inclusão escolar e oito referências em relação à função social da escola diante da inclusão, conforme ilustrado no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Categoria Influência das Políticas e legislações



Elaborado pela autora com base nas categorias de análise

Quanto à função da escola, observaram-se depoimentos favoráveis ao processo de inclusão diante da função social da escola de promover uma educação para todos, bem como oferecer recursos e atendimento especializado aos alunos com deficiência, com destaque a três referências que indicaram o apoio da Secretaria de Educação: “[...] a Educação Municipal conta também com várias salas de recursos, é muito bom ver que o professor não está realizando um trabalho solitário, mas sim que está tendo um auxílio para a melhora do ensino nas salas de aula”. (F2 – P19).

⁴⁸ Fonte: AVA Teleduc - Retirada de uma Atividade do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado - UFC (Universidade Federal do Ceará)

Concepções e posturas dos educadores diante da inclusão

Durante a análise da ilustração, muitos educadores se colocaram à margem oposta da escola refletindo sobre o sentimento de um aluno com deficiência em relação à escola:

Observando essa figura fiquei me perguntando quantas pessoas já se sentiram assim: O **QUE FAZER? COMO CHEGAR LÁ?** Imagine um portador de necessidades especiais quando chega pela **primeira vez na escola** ou se consegue **sentir a insegurança da professora por não estar preparada para trabalhar com ele, é muito triste.** (F2-P6- grifo nosso)

Nesse depoimento, a P6 analisou a situação na perspectiva do aluno e destacou o seu sentimento diante de uma **escola** que **dificulta** a sua entrada e da **insegurança** de um professor **não preparado para trabalhar com ele**, ou seja, a análise foi realizada sob a perspectiva do que acontece na escola e de como o professor se coloca diante desse processo. Analisando sob a perspectiva dos saberes dos professores, esse depoimento pode ter origem em um saber experiencial, cuja fonte social é a “prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc” (TARDIF, 2007, p. 63).

Em outras análises, essa perspectiva também compareceu junto a discursos como os da benevolência e da tolerância, ou seja, ao se colocar no lugar do aluno, retratou-se a forma como este aluno se sente e como precisa ser tratado na escola, a partir de uma visão de que o processo de inclusão depende de atitudes de sensibilização e de aceitação por parte dos educadores: “*A figura mostra bem os sentimentos das crianças NEE, pois não é fácil vencer tantos obstáculos todos os dias e depender da boa vontade dos outros!!*” (F2-P30-grifo nosso).

Notou-se que a análise da ilustração, feita pelos educadores, sensibilizou alguns docentes acerca das barreiras que os alunos com deficiência encontram para chegar, permanecer e conviver numa escola que “não está preparada” para recebê-lo, visto a sua dificuldade de romper com o passado e de (re)organizar sua atuação e posturas. Mantoan (2003, p. 78) explica que esse argumento de não estar preparado ou não terem sido preparados é o mais frequentemente utilizado pelos professores, quando os mesmos resistem à inclusão.

Verificou-se ainda que essas manifestações fundamentam-se em dimensões éticas conservadoras, expressas por sentimentos e atitudes como a tolerância e respeito pelo “diferente”. Nesse sentido, a tolerância representa um sentimento generoso daquele que tolera, bem como a sua superioridade em relação à pessoa com deficiência e o respeito representa uma compreensão de que as diferenças são fixadas no indivíduo e, assim, só resta aceitá-las sem nenhuma expectativa em relação à evolução do quadro de especificações da

deficiência, constituindo-se assim, um dos aspectos que precisa ser superado no cotidiano de uma escola para todos.

Atravessando a ponte: As leis existem, mas a escola não está preparada.

Vários depoimentos indicaram que nem sempre o que está escrito nos documentos legais é praticado nas escolas:

Aquela imagem me transmitiu a seguinte mensagem: 'se você **tentar entrar vou lhe devorar aqui mesmo ou lá dentro, com porta fechada é mais fácil!!!**' (F2-P4 - grifo nosso)

A espera diante os obstáculos, o que fazer, como fazer??? O que existe lá dentro???? Quem pode entrar? São perguntas que vêm à mente ao olhar a figura. A possibilidade de acesso existe (a “ponte” (desenho) pode abaixar e permitir a entrada), mas **o que existe lá dentro que garante a permanência?** (F2-P14- grifo nosso)

Embora tenham se utilizado de metáforas muito representativas para apontar a existência de barreiras, foi possível identificar como o processo de inclusão é sentido e vivido pelos educadores e escolas. A frase “*se você tentar entrar vou te devorar aqui mesmo ou lá dentro, com a porta fechada é mais fácil*”, permitiu inferir que, representa um educador contrário a esse processo de inclusão, mas tendo que aceitá-lo, não vai facilitar a permanência do aluno com deficiência na sala de aula.

Observaram-se ainda reflexões acerca das barreiras que a escola pode criar: “[...] *pode barrar tanto as crianças que têm deficiências como as crianças pobres e ambas, infelizmente, ficam à margem do sistema escolar*”. (F2-P24). E nesse sentido, destaca outras formas de exclusão e preconceito existentes nas relações sociais e na escola, em relação ao pobre, ao negro, aos que tem dificuldades para aprender, etc.

Em consonância com os resultados da investigação inicial, por meio da análise da ilustração, os educadores reconheceram que a escola pode criar barreiras e que, além disso, a escola e os educadores têm as suas próprias barreiras que dificultam o acesso e a permanência do aluno com deficiência. Em outro depoimento:

Analisando a figura vejo que ainda **acontece muito na escola o medo de enfrentar o diferente**, faz com que as pessoas se fechem para a realidade da vida, mas se a gente se puser no lugar do deficiente o que será que iríamos sentir? O que esta faltando nesta escola e também no mundo? **Será falta de conhecimento ou de sensibilidade?** Já temos muita gente lutando contra esta diferença, mas ainda falta muito por fazer. (F2-P28- grifo nosso)

Notou-se que os educadores deixaram vir à tona os seus sentimentos em relação da inclusão escolar, sendo possível identificar posturas de rejeição ao processo de

inclusão escolar diante das barreiras apontadas e das metáforas utilizadas para representá-las. Sentimentos de rejeição e posturas observadas, como o “medo” de enfrentar o diferente, denotam que a base do ensino para esses educadores pauta-se em práticas e posturas tradicionais, em que somente é valorizado quem é normal.

Essas diferentes reações e posturas dos educadores revelaram ainda as contradições existentes entre o que se estabelece enquanto legislação, políticas públicas, princípios e fundamentos da educação inclusiva com o que de fato acontece no dia-a-dia da escola.

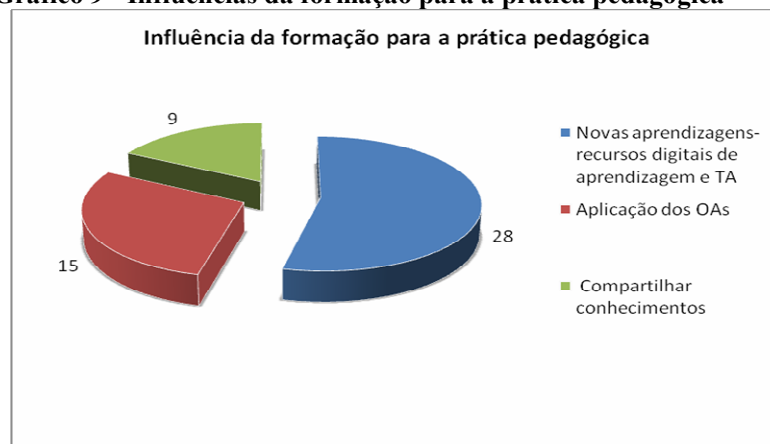
Desta forma, percebeu-se que nas questões que envolvem a pessoa com deficiência, os educadores ainda apresentam posturas baseadas em elementos sociais e culturais residuais, que para Williams (1979, p. 126), grande parte do elemento residual se relaciona com formações sociais anteriores e fases do processo cultural nas quais certos significados e valores foram gerados.

Analisando de acordo com a origem e fontes dos saberes docentes, conforme os estudos de Tardif (2007, p. 63), também se observaram a presença de diferentes fontes de saberes, tais como: os experienciais, os pessoais, os da formação anterior e outros, não sendo possível apontar essa ou aquela fonte como a origem desses saberes expostos durante a análise do educador.

E nesse sentido, destaca-se que essas posturas impedem que os educadores realizem práticas que atendam a todos os alunos de sua sala, que valorizem e problematizem a questão das diferenças (não somente da deficiência), bem como que construam novas formas de explorar as habilidades e conhecimentos de todos por meio de suas experiências da profissão, as quais também compõem os saberes docentes.

4.3.2 Categoria: Influência da formação para a prática pedagógica

Na categoria: Influências da formação para a prática pedagógica foram codificadas nove referências que indicaram que a formação proporcionou “compartilhar os conhecimentos adquiridos”, enquanto quinze apontaram que “proporcionou a aplicação dos AO” e vinte e oito revelaram que a formação “proporcionou novas aprendizagens em relação aos recursos digitais e TA”, conforme ilustrado no Gráfico 9 e apresentado na sequência por meio de análises temáticas.

Gráfico 9 - Influências da formação para a prática pedagógica

Elaborado pela autora com base nas categorias de análise

A formação aliando os conhecimentos a prática pedagógica e uso das TDIC

Nesta fase, verificou-se que cursistas que apresentaram maior receptividade ao processo de inclusão desde o início do curso, ao fazer uso do OA também pensaram na interface do mesmo para o aluno com deficiência, como é o caso da P38:

Este OA veio ao encontro de minhas necessidades, pois estou no momento trabalhando nas aulas de geografia com meus alunos do quarto ano "estações do ano" e os movimentos de rotação e translação. Acho complicado fazer os alunos entenderem este tema usando como recurso os livros e o globo terrestre. Ao iniciar minha pesquisa estive observando vários objetos educacionais, mas o escolhido foi este devido à real necessidade do momento, ou seja, meu planejamento. **Essa animação sobre estações do ano é mais visual, portanto para inserir alunos DVs nessa atividade é necessário que os alunos trabalhem em duplas...e um outro colega vá narrando o que está acontecendo na animação!!!** (F3-P38 – grifo nosso)

Neste caso, observou-se que a professora conseguiu aliar os seus conteúdos didáticos ao uso do computador e também pensou em estratégias para trabalhar com esse OA junto com aos alunos com deficiência visual, o que revelou o potencial do professor para viabilizar a inclusão dos alunos na sala de aula regular, especialmente quando este não apresenta um preconceito em relação ao processo de inclusão.

Outros depoimentos revelaram a receptividade que os cursistas tiveram em relação ao uso dos objetos de aprendizagem (OA) e a expectativa de uso deste recurso no processo de ensino e aprendizagem, como no exemplo:

Como gestora de escola, nos tornamos responsáveis por todas as práticas pedagógicas [...] Quanto ao uso da tecnologia na educação, sugeri no HTPC que os professores utilizassem esse recurso [...] no processo de alfabetização. Também na matemática [...] projeto de apoio escolar (reforço). Resumindo, **o início do curso já me fez repensar as práticas pedagógicas dentro da escola, propondo estratégias**

para a superação das dificuldades dos alunos com ou sem algum tipo de “deficiência, transtorno ou síndrome” e ajudando o professor na busca de novas práticas efetivas por meio da tecnologia. (MR1- G7 – grifo nosso)

Nesse sentido, foi possível observar o potencial da formação para a reflexão das práticas pedagógicas realizadas no contexto da escola e sua influência para a realização de novas formas de atuação e práticas pedagógicas na escola. Verificou-se também que o trabalho com os alunos com dificuldade de aprendizagem é organizado por intermédio de projetos de apoio escolar (reforço escolar). Conforme Mantoan (2003, p. 61), projetos dessa natureza diferem-se de uma proposta de escola que reconhece e valoriza as diferenças, entretanto, de acordo com a autora, os mesmos são feitos pelas escolas com a concordância ou incentivo dos sistemas de ensino.

Em outros depoimentos foi destacado o uso das TDIC como recurso para colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos e o seu potencial para a aprendizagem dos alunos com deficiência:

[...] Pude perceber que OA contribuiu com a alfabetização que já vinha sendo estimulada em sala de aula, mas o OA foi além de alfabetizar, ele fortaleceu a auto-estima da criança deficiente, ela sentiu-se capaz de realizar as tarefas por si própria (na maior parte do tempo depende de alguém para auxiliá-la em suas atividades cotidianas). O objetivo da atividade foi alcançado a partir do momento em que, **mesmo com a deficiência de não se locomover, a criança pode utilizar as mesmas ferramentas que suas colegas.** (F3- P21)

Esse depoimento revelou que os conhecimentos da formação foram aplicados no contexto de trabalho docente, proporcionando a ocorrência do processo de reflexão na ação e sobre a ação do educador. Observando-se ainda, o potencial do computador como uma TA para promover a participação autônoma da pessoa com deficiência física e do OA para a aprendizagem, além do alcance de outros aspectos essenciais, como o desenvolvimento da autonomia e autoestima do aluno.

Verificou-se que a aplicação dos OAs na escola oportunizou a realização de um trabalho conjunto entre o gestor e o professor da sala, favorecendo tanto a reflexão acerca das atividades realizadas na escola como a oportunidade de inserir novos conhecimentos à prática pedagógica. Em vários relatos, observaram-se as minuciosas descrições acerca do trabalho realizado, destacando a escolha do aluno, as características de sua deficiência, sua participação na sala de aula, a maneira que a educadora desenvolveu o trabalho, qual e como o OA foi aplicado, as interações estabelecidas com a criança, entre outros detalhes. Nesse sentido, observou-se o quanto essa atividade proporcionada pela formação foi significativa para os educadores e seus alunos, diante dos desafios que tiveram que ser superados por ambos e, sobretudo por seus resultados na aprendizagem.

Ao relatar a aplicação do OA, a P9 destacou uma prática favorável ao trabalho pedagógico para viabilizar a aprendizagem e a inclusão: *“Para a aplicação do OA organizei os alunos em duplas, garantindo que em cada dupla tivesse pelo menos um aluno alfabetizado”*. Ressalta-se que essa organização “em duplas” encontra respaldo na teoria de Vygotsky, acerca do desenvolvimento real e potencial, por meio da qual se entende que um aluno mais experiente possa ajudar o outro a desenvolver a sua aprendizagem (Oliveira, 1999, p. 60 apud Vygotsky, 1984).

Observou-se durante as atividades de aplicação dos OAs, que os educadores perceberam que os conhecimentos que desenvolveram junto aos alunos sem deficiência, “serviram” aos alunos com deficiência, visto que não houve diferenciação na atividade, apenas na forma como foi aplicada e nas intervenções realizadas pelo professor. Ressalta-se que essa experiência pode contribuir para que os educadores compreendam que não há necessidade de preocuparem-se com adaptações curriculares, mas em utilizar estratégias de ensino e aprendizagens que sejam voltadas às necessidades de cada aluno com ou sem deficiência.

Outro dado significativo, além dos aspectos citados, foi que por meio da atividade de aplicação do OA, as cursistas se aproximaram mais do seu aluno com deficiência e puderam perceber o seu potencial:

[...] achei que não ia conseguir fazer nada com esta criança, mas ele me surpreendeu com seus conhecimentos já adquiridos, mostrando ao contrário do que pensamos, ele bem estimulado e bem trabalhado é mais inteligente e esperto que muitos, que dizem ser "normais"(F3-P28 – grifo nosso)

Nesse depoimento, a cursista revelou uma concepção inicial de pouca expectativa em relação ao aluno com deficiência e no seu potencial para aprender. A reflexão mostrou o quanto essa expectativa ou crença pode estar equivocada.

Por meio dos relatos verificou-se que a maior barreira da inclusão encontrava-se na dificuldade do docente em aceitar esse processo, respaldada pela ideia de que para o aluno com deficiência pouco poderia ser feito pelo professor, como se houvesse uma barreira, além das diversas citadas, a barreira imposta pela própria identidade, ou seja, a deficiência, a qual pode ser considerada a responsável por causar as atitudes de rejeição, exclusão ou segregação.

No entanto, as experiências práticas vivenciadas no curso foram essenciais para que os cursistas percebessem a importância do seu papel como mediadores do processo de aprendizagem e o quanto seus alunos podem aprender e interagir com o conhecimento, quando lhes é proporcionado isso na sala de aula.

Práticas Pedagógicas: como ensinar a turma toda?

Durante as discussões ocorridas no “Fórum de Discussão” acerca de práticas pedagógicas, verificaram-se quais as mudanças que os educadores consideravam necessárias para tornar essas práticas inclusivas, bem como que obstáculos precisariam ser superados. E nesse sentido, destacaram-se as principais ideias:

Uma prática pedagógica que contempla a inclusão **requer uma reorganização do** processo educacional vigente, não só do professor, mas da escola como um todo. **Acredito que o ensino de conteúdos predefinidos por livros didáticos, lousa, giz etc, não está sendo o suficiente para garantir inclusão e ou adaptação a alunos com deficiência nas escolas.** (F4-P5 – grifo nosso).

Este é um ponto chave P5. **Não dá pra se trabalhar a diferença por métodos padronizados**, a apostila neste sentido só leva a homogeneização. (F4-P1 – grifo nosso).

Observou-se nos depoimentos a presença de algumas práticas consideradas inadequadas diante do processo de inclusão, bem como o quanto mudar essas práticas os tira da situação de “colocar a culpa no outro” e requer atitudes internas de acreditar, de querer, de estar aberto à mudança, que conforme citado pela P4 (F4), **“a mudança “dá trabalho!! Às vezes, até dói...”**. Para responder a questão das mudanças na prática, o discurso utilizado baseou-se nos saberes da formação e não das experiências vivenciadas com a inclusão escolar, ou seja, teoricamente se demonstrou conhecer os caminhos necessários; e também o quanto é difícil promover a operacionalização dessas ações no cotidiano.

Nesse sentido, durante o F4, notou-se a ausência de discussões ou relatos acerca de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos cursistas em sua sala de aula, conforme solicitadas no fórum. Observou-se que esses relatos compareceram a partir da mediação pedagógica da tutora no AVA, a qual tendo notado esse problema, realizou diversas intervenções, como no exemplo abaixo:

Tutora - Olá meninas, Uma outra questão: Como poderia ser uma organização da sala de aula para que estimulasse a participação de todos? (F4 – tutora xxxx).

Cursista: Formando duplas, grupos e mesmo que seja individual trabalhar com o mesmo conteúdo procurando fazer um levantamento prévio do que o aluno(a) já sabe, o que esta conseguindo assimilar [...]. (F4-P6).

Nos vários depoimentos expressos a partir da mediação pedagógica da tutora, foi possível identificar a presença de práticas como: o trabalho em grupos, duplas e também individual, trabalhar com o mesmo conteúdo, o trabalho com projetos, levantamento prévio acerca dos conhecimentos dos alunos, um olhar especial para os alunos, conhecer sua realidade, roda de conversa, maior participação dos alunos, espaços diversificados, valorização da participação de todos, etc., o que foi considerado adequado para atender às

diferenças dos alunos.

Ressalta-se que essa intervenção foi apropriada, visto que motivou uma discussão alicerçada em situações realmente vivenciadas na sala de aula. A utilização dessa estratégia foi proporcionada pela abordagem de EaD adotada pela formação (estar junto virtual) e pelos recursos disponíveis no AVA para a comunicação assíncrona, por meio da ferramenta “ Fórum de discussão”.

Desse modo, abarcando as possibilidades de trabalho realizadas pelas cursistas em sua prática pedagógica, as quais foram destacadas no fórum de discussão, pode-se inferir, conforme Mantoan (2003, p.70), que para ensinar a turma toda sem exceções e sem exclusões, é preciso considerar que **os alunos sempre sabem alguma coisa e que todos podem aprender a seu tempo e do jeito que lhes é próprio.**

Mantoan (2003, p. 70) aponta alguns aspectos que consideramos de suma importância aos professores que desejam ensinar a turma toda:

- É preciso manter uma expectativa elevada em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desistir de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares,
- O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno,
- As dificuldades e limitações dos alunos devem ser reconhecidas, mas não devem restringir o processo de ensino,
- Ensinar atendendo as diferenças dos alunos, não significa diferenciar o ensino para cada um, por isso, devem abandonar o ensino transmissivo.

Nesse sentido, para ensinar todos os alunos, considera-se a necessidade de abandonar concepções, posturas e prática de ensino que não valorizam as diferenças, mas que, ao contrário, dão origem à discriminação, ao preconceito e à exclusão. E conforme os resultados desta etapa da pesquisa, o caminho para a construção de práticas que atendam a todos os alunos não está distante daquilo que o professor faz no seu dia-a-dia. É preciso considerar que assim como os alunos sem deficiência os alunos com deficiência sempre podem aprender alguma coisa e o professor como o responsável por este processo deve lançar mão de diferentes estratégias de ensino e, como se observou neste estudo, exercer o seu papel de mediador, bem como precisa acreditar no potencial dos alunos.

Sentidos e Caminhos da inclusão... o que a escola pode fazer para valorizar a todos

A proposta do Fórum F4 - Inclusão e o “Projeto Político Pedagógico da

Escola” buscou relacionar as ideias do texto⁴⁹ com a imagem apresentada na agenda (Figura 16)⁵⁰, visando discutir sobre o **sentido da inclusão, além dos conceitos e propostas sobre o que pode ser feito para que a escola consiga valorizar a todos.**



Figura 16 - Ilustração para reflexão e discussão no F4

A ilustração é provocativa e relaciona-se com os as crenças, posturas, práticas e com o próprio objeto do trabalho docente. Segundo Tardif (2007, p.128) “o objeto do trabalho do professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo”. E neste caso, refere-se a um grupo de alunos com características não homogêneas, visto a sua deficiência, assim como poderia se referir a outros grupos (branco ou negro, rico ou pobre, etc).

Ao analisarem a imagem, os cursistas a associaram à figura do professor tradicional que se preocupa com a transmissão dos conteúdos sem se importar se algum aluno apresenta alguma dificuldade ou diferença, **destacando-o como um modelo ultrapassado e apontando a presença de barreiras atitudinais que podem ser superadas**, como se observa em um dos depoimentos:

A imagem reflete muitas situações que vivemos nos dias atuais, acho que o problema maior ai é a questão das barreiras atitudinais, você não acha? **E quando digo atitudinais falo em relação à população em geral** que olha com indiferença a criança na escola, o adulto na sociedade e principalmente no mercado de trabalho. (F4-G3 – grifo nosso)

Também há um destaque quanto a atitudes excludentes, não apenas em relação aos alunos com deficiência, mas também aos que apresentam algum tipo de dificuldade. Apontando fatores que levam o professor a fazer opções que nem sempre são

⁴⁹ Texto: O direito à diferença nas escolas (Maria Teresa Eglér Mantoan)

⁵⁰ Figura disponível na agenda Curso de TA (módulo IV – agenda 1) – Autor da Imagem: Ricardo Ferraz. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/acessodehumor/ver_imagem.asp?id=7>.

favoráveis à inclusão, como observamos abaixo:

[...] Muitas vezes a escola prioriza quem "acompanha os conteúdos" e deixa de lado os demais. Isso inclui os alunos com deficiência. **O despreparo e a falta de suporte impõem ao professor a escolha em progredir ou não: ou auxilia os alunos com dificuldade ou expande os conhecimentos dos demais.** (F4-G2 – grifo nosso).

Nesse depoimento, o despreparo e a falta de suporte foram os argumentos utilizados para retratar uma realidade em que a escola só consegue trabalhar com aquilo para o que foi historicamente preparada, “a homogeneidade” e que tudo o que foge ao padrão de “normalidade” abala suas estruturas.

Quanto ao fato de o professor fazer opções na sala de aula, Tardif (2007, p. 208) explica que para atingir as finalidades pedagógicas, o professor toma certas decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam, explica ainda que, trata-se de um julgamento baseado nos saberes do professor e em razões que o levam a fazer esse ou aquele julgamento e a agir em conformidade com eles.

Entre as discussões, observou-se uma reflexão acerca da necessidade de mudança na metodologia do professor. Notou-se ainda que as discussões representaram uma mudança em relação à compreensão inicial observada, quando o maior destaque eram as dificuldades encontradas, entre elas, o despreparo profissional e a ausência de formação docente, conforme o depoimento abaixo:

E a imagem nos mostra, o quanto se fazem necessárias ESTRATEGIAS DIFERENTES para que o aluno se interesse, se desenvolva, por isso é tão importante a FORMAÇÃO, as trocas, a mudança de atitude! Fica muito claro que a imagem está representando uma escola excludente, um professor que utiliza uma metodologia que desconsidera as diferenças, que não se importa com os alunos, que não busca a interação, um professor que não é mediador da aprendizagem. A postura deste professor mostra uma escola que está a serviço de uma sociedade que exclui, que não convive reconhecendo e valorizando as diferenças. (F4-P14)

Analisar uma **situação vivida pelo outro** (professor da ilustração) fez com que os cursistas se sentissem mais à vontade para fazerem uma análise crítica da situação. Por meio dessa análise demonstraram conhecer algumas possibilidades e caminhos para que a educação inclusiva se efetive na sala de aula. Nesse sentido, o professor foi colocado no foco da mudança em face do processo de inclusão escolar, além disso, chamaram a responsabilidade para si e para a escola, ao lado das políticas educacionais, como apresentado abaixo:

O professor precisa ter um olhar diferente, ter a sensibilidade em conhecer cada aluno independente de suas limitações e dificuldades, e os alunos assumirem seus deveres na escola da melhor maneira e serem respeitados e terem uma educação de qualidade que é direito todos. (F4-P8 – grifo nosso).

Alguns depoimentos revelaram a compreensão de que a inclusão implica na

mudança de paradigma e na reorganização da escola e por isso, reafirmam que a forma como a escola está organizada hoje não propicia a inclusão; porém esse pensamento não é consensual, como se observou na interação estabelecida no fórum:

[...] temos que fazer muitas coisas que já chegam prontas e fim, manda fazer e cumpra. Poucas questões podem ser discutidas, a maioria tem que ser cumprida. Não acredito que haja uma escola totalmente pronta para receber e atender como deve ser os alunos de inclusão. [...] Acredito que chegaremos à tão sonhada inclusão, que funcione e realmente atenda as necessidades dos alunos. A meu ver, **alguns professores não são avessos à inclusão, mas sim há falta de respaldo para trabalhar com esses alunos.** (F4-P35 – grifo nosso)

Não sei... se está distante assim... são tantos cursos aparecendo sobre o assunto. Creio que está mais próximo do que distante da escola inclusiva. Devido às reformas nas escolas e cabe ao professor como diz a autora: **"rever, recriar suas práticas e entender as novas possibilidades educativas"**.(F4-P11 – grifo nosso)

Nesta mesma direção, há quem pense que o processo de inclusão é algo distante da realidade da escola, enquanto outros conseguem vislumbrar uma maior proximidade. Neste mesmo fórum, por meio das reflexões propostas pelas colegas, a P9 que havia afirmado que estavam distante da proposta da *inclusão*: *“Penso que estamos muito distantes do que é a proposta da inclusão, pois segundo o conceito da autora, é preciso fazer a reconstrução da escola”* (F4- P9); acabou concordando sobre o papel da escola para garantir o direito à diferença: *“Realmente. Como bem colocado pela Mantoan, as pessoas precisam viver o direito de serem diferentes. E a escola precisa atender as especificidades dessas diferenças”*. (F4-P9 – grifo nosso)

Nesse sentido, destaca-se que transformar as atuais práticas educativas na escola não é uma tarefa fácil, visto que envolve, além da transformação da escola e do currículo, os diferentes atores sociais e seus diferentes saberes:

o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais (TARDIF, 2007, p.33).

Assim, as discussões acerca do processo de inclusão ganharam sentido somente quando os educadores começaram a perceber alguns caminhos que podem lhes ajudar na (re)construção de suas posturas e práticas. Nessa direção, o documento da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão⁵¹ (2004, p. 35) contribui ao esclarecer que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e explorar sua capacidade de aprender. Isso pode

⁵¹O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. (Brasília, 2004). Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em 05/05/12.

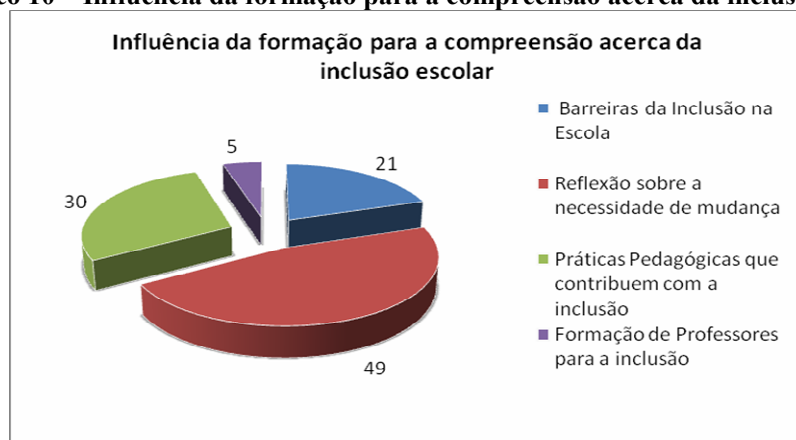
ocorrer por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se envolve na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, resolver um problema ou realizar uma tarefa. Esse é um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo modelo é baseado na transmissão dos conhecimentos. (BRASÍLIA, 2004, p.35).

Embora durante o curso se tenha observado a presença de barreiras em relação ao processo de inclusão, entre elas, as impostas pelos elementos culturais, pela confluência entre os diferentes saberes que constituem os saberes docentes presentes nos sentimentos, posturas e práticas dos educadores, constatou-se que a formação proporcionou diversas mudanças na compreensão acerca do processo de inclusão na escola. Entre eles a compreensão de que para incluir é preciso sensibilidade, reconstrução da escola, mudança de paradigmas, novas atitudes e práticas docentes voltadas à diferença.

4.3.3 Categoria: Formação de professores para a inclusão

Nesta fase, buscou-se verificar as reações e posturas dos educadores para realizarem mudanças na própria atuação, conforme ilustrado no Gráfico 10 e analisado na sequência:

Gráfico 10 – Influência da formação para a compreensão acerca da inclusão escolar



Elaborado pela autora com base nas categorias de análise

A inclusão escolar da pessoa com deficiência não é um bicho de sete cabeças

Embora ao longo do curso se tenha observado sentimentos, posturas e práticas distintas e até muitas vezes preconceituosas em relação à inclusão escolar da pessoa com deficiência, também se observou o movimento de mudança nesse sentido, sendo possível verificar a influência da formação continuada para o exercício da profissão, conforme os depoimentos abaixo:

Depois dessas quatro semanas mudei muito a minha visão de inclusão; no início **sabia de sua importância, mas não tinha ideia como poderia melhorar a vida e incluir no meio escolar as crianças com necessidades,** por intermédio de infinitos recursos. (MR2-P17 – grifo nosso)

[...] No meio deste módulo, recebi em minha sala um aluno com deficiência intelectual vindo da APAE, então tudo é novo para ele que nunca havia frequentado uma escola comum e também é novo para mim que nunca havia trabalhado com nenhuma criança com deficiência. E esse módulo está me ajudando bastante a refletir as necessidades do meu aluno e me mostrando caminhos aos quais devo recorrer para auxiliá-lo em sua aprendizagem. (MR2- P18)

Cabe destacar que essas reflexões feitas no “memorial reflexivo” durante a formação, permitiram identificar que muitas das barreiras na relação dos educadores com o processo de inclusão escolar estavam relacionadas a uma concepção de pessoa normal em oposição à pessoa com deficiência devido a influências sociais e culturais, bem como à falta de conhecimentos acerca do processo de inclusão escolar, as quais foram sendo (re)construídas por meio pela formação continuada.

Entre os sentimentos de **insegurança** apresentados inicialmente, foi possível observar em algumas reflexões, a presença da **autoconfiança para lidar com inclusão** proporcionada pela formação:

Acredito que após ler um pouco sobre a temática, **seria mais tranquilo** receber uma criança na minha sala de aula, **mesmo ainda com meus medos e receios, mas com certeza com muito menos preconceito.**(MR1-P1 – grifo nosso)

Depois de ter realizado o estudo de caso que foi muito interessante tive dois sentimentos distintos: o primeiro é que fiquei tranquila, pois **trabalhar com criança que tem deficiência não é um "bicho de sete cabeças" cabe ao professor** desenvolver o lado pesquisador para **acabar com essa tal "insegurança" ao receber uma criança com deficiência em sua sala de aula.** [...]. (MR2-P11 – grifo nosso)

No depoimento da P1, observou-se o conflito do educador diante de seus medos e receios em relação à pessoa com deficiência, ou seja, ficou evidente a presença de elementos que o educador traz de suas experiências de vida, sociais e culturais para a atuação docente. No entanto, embora se percebesse que muitas barreiras ainda precisavam ser vencidas, o cursista sinalizou o preconceito como já superado neste processo.

Assim também, notou-se mais autoconfiança da P11, ao mencionar uma atividade realizada “*in loco*” no seu contexto escolar, onde a mesma percebeu que “*trabalhar com a criança que tem deficiência não é um bicho de sete cabeças*”, além disso, destacou as barreiras que o professor deve superar como a insegurança e a necessidade de um novo papel do professor.

Nessa perspectiva, ressalta-se que, embora os indicadores de mudança nem sempre sejam facilmente perceptíveis, os resultados destacados podem ser considerados como

indicadores de mudanças na relação do professor com o processo de inclusão de alunos com deficiência, os quais foram possibilitados pela formação continuada, o que reforça a sua importância para que o professor possa transformar sua postura e atuação pedagógica.

As possibilidades de mudanças na atuação docente diante da inclusão

Alguns indicadores dados pela formação e pelos cursistas foram avaliados em face da possibilidade de os educadores efetuarem mudanças em sua compreensão e posturas diante do trabalho que desenvolvem junto aos alunos com deficiência.

No memorial reflexivo I, a P9 destacou que as aprendizagens proporcionadas pela formação propiciaram transformações no seu fazer pedagógico, apontando os recursos do AVA TelEduc como modelos que podem ajudar na organização da sua sala de aula, exemplificando com o uso de portfólio individual junto aos seus alunos. Nesse sentido, observou-se a influência dos recursos utilizados pela EaD *on-line*, como o portfólio individual, proporcionando a inserção de novas estratégias pedagógicas na sala de aula.

Cabe ressaltar que essa mesma cursista (P9) ao continuar sua reflexão sobre suas aprendizagens, evidenciou a ausência de conhecimentos na área específica de TA, a qual abrange recursos para promover maior independência e autonomia na aprendizagem dos alunos com deficiência, conforme a reflexão:

Ao encerrar o módulo quatro faço o seguinte balanço: **Tive acesso a informações preciosas** sobre a quantidade e a variedade de recursos de acessibilidade. Conheci muitos materiais para inclusão (aparelhos e objetos denominados: tecnologia assistiva), e isso foi surpreendente. **O conceito que eu tinha sobre T.A. era muito vago e indefinido. Agora contextualizando o termo vejo quanto é amplo este conceito e quanto são necessários para garantir o direito das pessoas com deficiência exercerem sua cidadania.** (MR2-P9-grifo nosso)

Ainda no memorial reflexivo II, essa cursista apresentou várias reflexões, que foram analisadas tendo em vista os aspectos que se referem à organização da escola e a influência da formação nesse processo de reflexão:

Na maioria das classes há mais de uma criança com deficiência, **o professor dispõe de pouco tempo para atendimento qualitativo e quantitativo de todos os alunos**, ficam como que "apagando incêndios", [...] Para conseguir mudanças na estrutura, como redução no número de alunos, aumento do tempo para planejamento e principalmente formação adequada para trabalhar com o aluno com deficiência. [...] (MR2-P9-grifo nosso)

A P9 exemplificou como a escola organiza a distribuição de alunos com deficiência por sala, relatando que há “mais de uma criança com deficiência na maioria das

salas”, o que revelou que as salas são organizadas considerando o princípio da “heterogeneidade”, cujos agrupamentos de alunos encontram-se conforme estabelecem os documentos legais acerca da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino. Além disso, apontou as dificuldades que os docentes enfrentam no dia-a-dia, como pouco tempo para o atendimento aos alunos, a existência de vários alunos com algum tipo de dificuldade e como consequência utilizou a metáfora “apagando incêndio” para expressar a realidade.

No entanto, ao mesmo tempo em que apontou as dificuldades e as tensões com as quais se depara, também destacou as contribuições da formação na mudança de sua compreensão acerca desse processo de inclusão:

Durante as quatro semanas as várias ações, leitura, vídeos, discussões trouxeram novas maneiras de enxergar a questão da inclusão na perspectiva da aprendizagem; **pude repensar que incluir precisa estar além de somente colocar o aluno dentro da escola; é preciso que estando na escola este aluno possa encontrar um ambiente ótimo de aprendizagem [...]** (MR2-P9-grifo nosso)

...Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma não conduz a uma transformação pedagógica das escolas, exigida pela inclusão. Esta inovação implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo. ... **Penso que estamos muito distantes do que é a proposta da inclusão**, pois segundo o conceito da autora, é preciso fazer a reconstrução da escola. (F4-P9 – grifo nosso)

Embora a formação tenha contribuído para uma nova compreensão, os argumentos enumerados acerca da ausência de alguns elementos, apontados como importantes para favorecer a inclusão, justificaram a não efetivação de práticas voltadas à inclusão na escola, conforme estudadas e compreendidas.

Destacou-se ainda o depoimento da P9 no fórum de discussão, trazendo importante contribuição ao refletir acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP):

É interessante **quando começamos analisar o documento que rege nosso fazer pedagógico... mesmo tendo participado de sua construção percebemos que ficaram lacunas... faltam ações, não por não terem sido mencionadas no planejamento, mas por terem sido consideradas pelo grupo como inexecutável.** Afinal, a escola precisa dar conta de tantas coisas, que falta tempo, espaço, recursos (materiais e humanos)... só não falta disposição e responsabilidade... nossa escola tem se empenhado em desenvolver um trabalho educativo comprometido com o desenvolvimento de todos os alunos. (F4-P9 – grifo nosso)

Esse relato revelou a importância de os projetos de formação voltados à inclusão escolar considerarem tanto os aspectos gerais sobre os saberes que os professores precisam colocar em prática na sala de aula, como também trazer propostas de discussão do PPP no contexto da escola, visto que essa prática permite aos educadores repensar a inclusão a partir do seu contexto de atuação, desde a elaboração, a retomada e a avaliação constante da vivência do PPP na escola. Segundo Mantoan, (2003, p.64) “a reorganização das escolas

depende de um encadeamento de ações que estão centradas no Projeto Político Pedagógico”.

Além disso, ao longo da formação constataram-se outras mudanças, conforme observado no depoimento da P39, no qual revela que a sua descrença em relação ao processo de inclusão é permeado também pelo desejo de mudança:

Oi tutora, **acabei de ler o texto sobre tecnologia assistiva nas escolas...é lindo....mas, eu queria ver essas pessoas uma semana nas escolas onde ocorrem uma inclusão de faz-de-conta[...]**

PS: quem sabe até o final do curso mudo de ideia (e desejo muito) (F1-P39 – grifo nosso)

Na fase inicial da pesquisa, a P39 revelou um forte sentimento de descrença quanto ao processo de inclusão, conforme tem ocorrido na Rede Municipal de Ensino. Durante o curso, um relato dessa mesma cursista indicou mudanças em sua prática docente junto aos alunos em relação ao trabalho em grupo, influenciada pelo curso:

[...] Mas o mais interessante é notar como **estou estimulando mais meus alunos a trabalharem em grupo. São mudanças sutis, mas dou créditos ao curso por isso, por me fazer refletir sobre esse tema.** Contudo, eu sei que a **maior dificuldade estará por vir**, nos outros módulos, **quando tratarmos do tema específico desse curso**, pois **em virtude da experiência que ando enfrentando, tenho algumas ressalvas.** (MR1-P39 – grifo nosso)

O trabalho em grupo constituiu uma das estratégias pedagógicas consideradas adequadas e necessárias ao trabalho pedagógico com todos os alunos. A ausência deste tipo de prática largamente incentivada por meio de documentos oficiais que estabelecem acerca das práticas pedagógicas, reflete a dificuldade do docente em lidar com propostas que privilegiam a interação como um aspecto fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Quanto à frase *“a maior dificuldade está por vir quando tratar do tema específico do curso [...] tenho algumas ressalvas.”*, observou-se que a mesma foi superada devido à metodologia proporcionada pelo curso:

Confesso que ao iniciar este curso, eu imaginei que seria apenas mais um a ficar discutindo, discutindo... sobre a inclusão. Mas deparei-me com um nível elevado de discussão, que realmente fazia valer a pena debater. **Faz-me pensar, de modo crítico sobre o tema, de fazer relações concretas com a minha prática.** Por isso chego à conclusão que **o trabalho realizado dentro da minha escola é feito dentro das possibilidades e condições oferecidas.** Ainda não temos alunos DV na unidade, por isso os programas de informática não são aplicados, mas já verifiquei que os computadores de lá possuem. Mas só quando for realmente utilizar é que poderão dizer se dão certo. [...] Com relação a essa última agenda que trata da **legislação, deixou-me triste ao saber que há tanta lei não cumprida, e sinceramente, não sei o que fazer pra que elas sejam cumpridas.** Porque pra mim, só discutir e debater sobre estas leis não é suficiente para colocá-las em prática. **Não depende só do professor... e isso deixou-me triste.** Mas um dia, quem sabe, muda alguma coisa... **Até lá vamos torcendo pra ter cursos como estes... que nos fazem refletir** (MR2- P39)

Neste depoimento verificou-se a influência do curso de formação para a

P39, a qual apresentou muitas ressalvas com o processo de inclusão escolar desde a fase inicial da pesquisa. O fato de ter reconhecido a possibilidade de desenvolver/construir práticas pedagógicas junto a alunos com deficiência na escola já indicou uma abertura à mudança. E, mesmo tendo destacado essa superação, apontou fatores que interferem nesse processo, como as leis que não são cumpridas.

Ao longo da formação constataram-se vários indícios de mudanças na compreensão acerca do processo de inclusão desta cursista, conforme os depoimentos:

Apreendi muito sobre os Oas: onde encontrar sites, outros objetos interessantes. É claro que tudo isso ajudará muito a minha prática, pois irá enriquecer meu plano de aula. Pude trocar essas informações do curso com as outras professoras da escola, que acharam interessantes os OAs. [...] **Consegui aprender que há outros recursos que podem facilitar a aprendizagem de todos os alunos (com ou sem deficiências); que todos são capazes de realizar as atividades basta adaptá-las se for necessário.** (MR3-P39)

Iniciei este curso com a sensação de que seria “mais um”... Confesso que fui tomada pela surpresa de que existem sim cursos que contribuem para o enriquecimento profissional. Já ressalto a estrutura do curso, mais abrangente e de fácil acesso, isto contribuiu muito para a realização dos trabalhos. [...] **O tema de inclusão é trabalhoso, porque tem que derrubar muitas barreiras, inclusive as minhas**, mas aos poucos pude perceber que realmente o que faz a diferença é a parceria. O professor jamais pode permitir que este caminho fosse trilhado na solidão, é fundamental a parceria, o envolvimento de todos. **Tive dificuldade em lidar com o novo, com o diferente, pensamentos diferentes, isto com certeza foi um dos grandes desafios. Mas valeu a pena conhecer ideias novas, pensamentos novos de pessoas com quem provavelmente não teria contato.** A dificuldade técnica foi com relação ao programa *Scrapbook*; não consegui abrir, foi uma pena, porque lendo os relatos dos outros cursistas parecia muito legal. Tentei instalar o programa para abri-lo, mas não consegui. Um projeto assim *on-line* e em grupo, nunca tinha feito, foi uma experiência bem abrangente, que facilitou a organização. (MR4Q2- P39)

A P39 apresentou desde o início da formação um forte sentimento de descrença quanto ao processo de inclusão na escola e, durante o curso, constatou-se uma mudança na sua forma de ver e de falar sobre esse processo na escola, conforme explicitado pela mesma: **“o tema de inclusão é trabalhoso, porque tem que derrubar muitas barreiras, inclusive as minhas”**. Nesse sentido, Tardif (2007, p. 16) destaca que o saber dos professores não depende somente dos saberes disciplinares curriculares, profissionais e experienciais, mas também da personalidade, das emoções e entre outros elementos da experiência profissional dos professores.

Outro aspecto a ser destacado refere-se ao processo de **reflexão na ação e reflexão sobre a ação** da P19 durante o curso. A mesma apresentou vários elementos que dificultam o processo de inclusão; apesar disso revelou indícios de mudança diante do processo de inclusão. Em um de seus depoimentos expressou: **“Ainda falta muito para**

melhorar a aprendizagem dos alunos, em todos os sentidos, da estrutura do prédio escolar até os recursos disponíveis a ele, assim como o preparo do educador [...].” (F1-P19 – grifo nosso). Neste depoimento, com todos os argumentos utilizados, a P19 revelou uma compreensão de que a inclusão é um processo difícil de dar certo, mas que foi seguida por outra reflexão, onde destacou algumas atitudes que cabem ao professor, entre elas, não esperar somente pelo poder público:

Encontramos muitas dificuldades na escola quanto à falta de adaptação, **mas não devemos ficar esperando o estado/município fazer as adaptações**, temos que procurar alternativas para auxiliar o aluno, e às vezes **cabe ao professor buscar essas alternativas** (F1-P19 – grifo nosso).

Em outro depoimento, embora ainda denuncie a existência de preconceito e de falta de recursos para adaptações, observou-se que a P19 já vislumbrava a possibilidade deste trabalho dar certo na escola, apontando algumas alternativas de trabalho em equipe:

O professor não deve também achar que está sozinho, o aluno não é só dele, é de cada funcionário da escola, dos serviços gerais ao diretor e **todos têm que ajudar** no sentido de **trabalhar em grupo para melhorar o aprendizado do aluno**. **A dificuldade encontra-se no preconceito das pessoas e na falta de recursos direcionados para adaptações**. (MR1-P19 – grifo nosso)

Na entrevista realizada quatro meses após o término do curso, também se notou depoimentos que revelaram um processo de reflexão na ação:

No curso fizemos muitas reflexões; havia alguns textos para ler [...] nas discussões começamos a ver no bate-papo que, na verdade, o aluno é incluído na sala, ele só está entrando na sala; às vezes, o professor, por falta de conhecimento, de prática acaba excluindo o aluno. **Até quanto às atividades adaptadas, tinha a ideia de que era assim...simplificar a atividade pra ele...vou fazer uma atividade mais fácil. Não é fazer a atividade mais fácil e sim dar uma atividade, tentar aproximar o grau de dificuldade só facilitando pra ele os meios ... Fiquei muito chocada porque vi que excluía**, por exemplo, o aluno que tinha hiperatividade; na minha sala havia dois casos; eles não conseguiam trabalhar em grupo, trabalhava individualmente, isso no começo, porque um deles batia, xingava, não conseguia trabalhar em grupo. Então, **comecei a olhar diferente pra essa criança** e vi que, na verdade, não é que ela não sabe se comportar no grupo, ela não tem a paciência, o tempo dos outros de esperar; **eu achei que a educação, nós estamos incluindo as crianças... mas o professor não está preparado ainda para a inclusão**. (Entrevista-P19 – grifo nosso).

Durante a entrevista, constatou-se que a educadora passou por um processo de reflexão sobre a sua prática e isso a fez modificar sua postura, sua forma de olhar para o seu aluno e entendê-lo; no entanto, as tensões e dilemas vivenciados com essa experiência a fizeram concluir que, embora o aluno esteja incluído na sala, o professor ainda não está preparado.

Caberia continuar esse estudo, verificando a influência dos diferentes aspectos sociais, históricos e culturais que levam os educadores a terem posturas

contraditórias, por um lado revelam um processo de mudança pessoal e profissional em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, por meio da mobilização de novos sentimentos, posturas e práticas; por outro lado, o objeto humano do seu trabalho (aluno com deficiência), mobiliza outros sentimentos e julgamentos que os levam a acreditar que não estão preparados.

Nesse sentido, Tardif (2007, p. 132) esclarece que “a pedagogia é feita de tensões e dilemas, de negociações e de estratégias de interação” e assim, a tarefa de ensinar (o que chama de fazer escolhas), depende “da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente dos próprios alunos”.

Desta forma, embora o trabalho do professor seja permeado por diferentes saberes e provenientes de diferentes fontes, os dilemas e tensões que o processo de inclusão escolar representa, indicaram a necessidade de os processos formativos possibilitarem uma formação que vá além dos conhecimentos científicos e curriculares, visando a proporcionar o desenvolvimento de novas capacidades de aprendizagem, da relação, da convivência, da cultura, do contexto e da interação com o outro.

Influências da EaD na formação e no processo de mudança

Durante a formação, observou-se que a modalidade em que a formação continuada ocorreu (EaD *on-line*) proporcionou o uso de diferentes meios, recursos e das TDIC, como também favoreceu aos cursistas o contato, a exploração e a utilização de diferentes recursos, os quais foram essenciais para garantir a participação no curso por meio do AVA TelEduc, o que para muitos cursistas representou mais uma das aprendizagens, como se observa no relato abaixo:

[...] Com a realização das atividades propostas **pude perceber as grandes possibilidades de interação e aprendizagem que me foram possíveis vivenciar.**
(MI-P2)

No início tudo era novo (mesmo tendo feito um curso a distância) **este particularmente, é muito mais organizado, de fácil acesso.** As ferramentas utilizadas são mais claras e objetivas. O trabalho em grupo flui com mais facilidade
(MI-P39)

Notou-se por meio dos depoimentos que as dificuldades com o AVA foram logo superadas devido a sua interface simples, que possibilitou rápida aprendizagem e interação. Além disso, a abordagem de EaD, “*estar junto virtual*”, favoreceu a ocorrência de múltiplas interações no AVA, bem como o acompanhamento e intervenções do tutor a e

formador, durante o processo de aprendizagem dos cursistas, o que motivou a participação.

De acordo com alguns autores, como Valente (1999, 2002, 2003, 2007); Prado, Almeida, M.E.B e Valente (1999, 2001, 2002); Prado e Almeida (2002), entre outros, a abordagem do estar junto virtual apresenta contribuições essenciais para a *formação reflexiva* do professor, tendo como *eixo norteador a prática pedagógica e o seu contexto de trabalho*. Além disso, “o estar junto virtual [...] explora a potencialidade interativa das TIC propiciada pela comunicação multidimensional, que aproxima os emissores dos receptores dos cursos, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração” (ALMEIDA, 2003, p. 330).

Constatou-se que as TDIC utilizadas durante a formação proporcionaram uma nova cultura de uso das tecnologias no cotidiano dos cursistas, conforme relatado abaixo:

Aprendi também por meio deste curso a configurar e adaptar os computadores para que todos possam ter acesso a essa tecnologia e usufruir de mais este benefício, **conhecimentos que antes por mim não eram acionados e confesso que senti até um pouco de receio em baixar os arquivos, mas quando instalei percebi a importância de mais essa ferramenta e passei a utilizá-la em minha rotina.** (M4.1-P14)

Além disso, a abordagem do “estar junto virtual” privilegiou intensa interação e comunicação entre os cursistas e equipe do curso de TA, favorecendo a ocorrência de uma formação reflexiva, visto o exemplo da P6, que no início da formação apresentou uma crítica a política pública municipal, com a seguinte opinião: “[...] *com certeza enquanto não houver um trabalho em equipe e disponibilidade em nos atender será apenas colocar aluno portador em sala*” (F1-P6 - grifo nosso). No entanto, observou-se que a partir das atividades proporcionadas durante a formação, foi possível ao professor, refletir sobre a sua prática e vislumbrar novas formas de trabalhar com o aluno com deficiência:

Tenho uma aluna portadora desde o início do ano, só que até hoje ninguém me disse qual é ao certo sua deficiência, faço tudo que posso para trabalhar da melhor forma. **Hoje, após as leituras, os vídeos, eu vejo que poderia fazer muito mais por ela se tivesse novos recursos. Tenho certeza que até terminarmos este curso aprenderei muito e conseguirei fazer muito mais por ela** (F1-P6 – grifo nosso)

No depoimento abaixo, essa mesma professora, relatou sobre o trabalho que desenvolveu no laboratório de informática com os seus alunos da 4ª série, explicando que ao aplicar o OA com a aluna com deficiência, os demais alunos realizaram uma pesquisa da disciplina de geografia:

[...] enquanto os outros 26 alunos realizavam uma pesquisa na disciplina de geografia sobre migração, apliquei a atividade do OA na aluna portadora de necessidade intelectual. **No primeiro momento a aluna ficou olhando para o computador com expressão de encantamento, questionei se ela conhecia aquela tecnologia e a mesma me respondeu tudo o que via na fazenda. Quando iniciei a aplicação da atividade percebi que ela sentiu uma certa insegurança por ser algo novo, realizei as intervenções necessárias e a aluna foi demonstrando segurança sem medo de errar.** Notei uma dificuldade mais profunda em

estabelecer relações entre o número de animais que entravam e que saíam do curral, pois esta atividade exigia da aluna uma maior concentração e raciocínio rápido. **Finalizando a atividade cheguei à conclusão de que OAs são ferramentas que auxiliam os professores no complemento de suas aulas** contribuindo para que ocorra um a inclusão digital e uma troca mútua entre o contexto vivido e o experienciado (F3-P6 - grifo nosso)

Neste depoimento, ficou evidente que os demais alunos já estavam familiarizados com o computador, enquanto a aluna com deficiência não. Isso revelou uma postura e uma compreensão de que com o aluno com deficiência se deve trabalhar com conteúdos diferenciados, “mais simplificados”. Por outro lado, a cursista parece ter superado a barreira inicial relacionada à inclusão escolar, diante da possibilidade de experienciar a realização de uma atividade junto à aluna com deficiência e de constatar as potencialidades deste trabalho sem a necessidade de simplificar a atividade ou de deixar a pessoa com deficiência excluída dela, devido a uma possível baixa expectativa do educador diante da deficiência do aluno.

Observou-se que a baixa expectativa do professor em relação ao aluno com deficiência é uma das barreiras que dificulta o trabalho numa perspectiva de educação para todos, da qual o aluno com deficiência faz parte. No entanto, quando o professor vislumbra alternativas e explora novas possibilidades de trabalho junto ao aluno com deficiência, vê que esse trabalho é possível e necessário.

Assim, notou-se que as aprendizagens, discussões e reflexões sobre a prática favoreceram mudanças nas atitudes iniciais apresentadas, que foram contrárias tanto quanto à forma como a inclusão foi implementada pelas políticas públicas no município, quanto ao próprio processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Nesse sentido, a formação além de integrar o uso das TDIC, propiciou a ocorrência de uma formação fundamentada na reflexão do cursista sobre a prática docente por meio da reflexão na ação e reflexão sobre a ação, o que favorece as condições para a mudança na prática pedagógica (PRADO e SILVA, 2009, p.64).

Diante dessas considerações, ressaltam-se algumas vantagens proporcionadas pela modalidade em que o curso ocorreu, tais como o uso de diversas atividades síncronas e assíncronas, por meio do AVA, as quais privilegiaram intensa comunicação e interações; aliadas a utilização de diferentes estratégias pedagógicas como: fóruns de discussões, vídeos, análise de ilustrações, leituras, atividades em grupo, atividades práticas no contexto da escola, atividades de uso das TDIC, OAs e TA, *feedback* rápido aos cursistas. Esse conjunto de recursos e estratégias utilizados na formação possibilitou situações que desafiaram e instigaram a participação do grupo, favoreceu o processo de

reflexão dos cursistas durante a formação e revelou o potencial da formação continuada na mudança de posturas e práticas pedagógicas no contexto da escola.

Tendo apontado os indicadores que indicaram a potencialidade da formação na transformação de concepções, sentimentos e práticas dos educadores, procedeu-se a investigação dessa realidade após o término do curso, conforme apresentado na sequência.

4.4 Após a formação... Explorando as práticas pedagógicas: contribuições e mudanças na perspectiva dos cursistas

Nesta etapa foi utilizado o questionário *on-line*, com o objetivo de ampliar o levantamento de alguns dados da pesquisa, o qual foi enviado quatro meses após o término do curso, a fim de avaliar os indicadores dados pelos participantes quanto ao potencial do projeto de formação continuada para promover novas reflexões e posturas em face da educação inclusiva.

Entre as **quarenta e uma cursistas que responderam a esse questionário**, obtivemos a informação que **trinta e uma educadoras têm ou já tiveram alunos com deficiência em sua sala de aula**, ou seja, analisando esse resultado, tanto entre os respondentes deste questionário, quanto entre o número total de participantes da pesquisa (cinquenta e duas), o mesmo indicou que a maioria dos participantes do curso tem alguma experiência pedagógica junto a alunos com deficiência na sala de aula comum.

Esse resultado indicou que além dos saberes provenientes da formação, da vida, da família, da escolarização anterior e de outras fontes; os professores que já tiveram experiências com alunos com deficiência. Desta forma, segundo os estudos de Tardif (2007, p.38), pode-se concluir que os educadores possuem os saberes experienciais ou práticos, ou seja, possuem saberes baseados em seu trabalho cotidiano e do seu meio em do processo de inclusão escolar.

Para estes cursistas (trinta e um) foi perguntado sobre a contribuição do curso em relação a essa experiência com os alunos. A questão foi: **O curso de TA poderia ter contribuído com a sua prática pedagógica no trabalho com esse aluno? Em caso afirmativo, qual seria essa contribuição? Você teria feito algo diferente?**

Em relação à contribuição do curso para a prática, onze cursistas apontaram que teria oportunizado **maior preparo profissional e maior segurança** na realização do

trabalho pedagógico, conforme os depoimentos: “*O curso forneceu reflexões e alternativas de ensino, fazendo com que eu trabalhasse de forma mais preparada e com maior segurança*” (Questionário *on-line*); “*Sim, pois com tantos conhecimentos adquiridos durante o curso, o meu trabalho com este aluno com certeza seria melhor e diversificado*” (Questionário *on-line*).

Ainda em relação a essa questão, três cursistas destacaram que essa contribuição seria em relação à **reflexão acerca da inclusão social e escolar**: “*O curso me auxiliou bastante, mudei meu foco de visão*”.

Nesse sentido, a formação foi destacada como uma política capaz de instrumentalizá-los com conhecimentos e práticas necessárias à sua atuação pedagógica junto aos alunos com deficiência, bem como, possibilitar a utilização de novas metodologias de trabalho junto aos alunos, proporcionando o estabelecimento de novas relações e posturas voltadas a uma educação para todos.

Quanto à questão: **Você teria feito algo diferente?** Nessa questão obtiveram-se vinte respostas que revelaram uma descoberta do potencial das TDIC, OA e TA para o processo de ensino aprendizagem, conforme expressaram:

O aluno tinha déficit de atenção e era completamente apático, eu não conseguia me comunicar com ele. Eu teria usado os OAs, jogos cartões de comunicação e usado os recursos do computador, mas na época ele não era acessível com é hoje (Questionário *on-line*).

Sim o curso poderia ter contribuído, na prática pedagógica, pois já tive aluno com deficiência visual, aluno com hiperatividade e autista; por meio do curso eu teria a oportunidade de utilizar *softwares* adequados para cada aluno de acordo com sua necessidade, poderia ter desenvolvido um trabalho com recursos tecnológicos que contribuiria para potencializar suas habilidades. (Questionário *on-line*).

Esses novos recursos pedagógicos proporcionados pelas TDIC, TA e OAs utilizados durante a formação mostraram aos cursistas que é possível utilizá-los no processo de ensino e aprendizagem, visto o seu potencial para os alunos com deficiência e nas relações pedagógicas estabelecidas na escola. Nesse sentido, puderam refletir sobre esses recursos em relação aos alunos que já passaram por sua sala de aula:

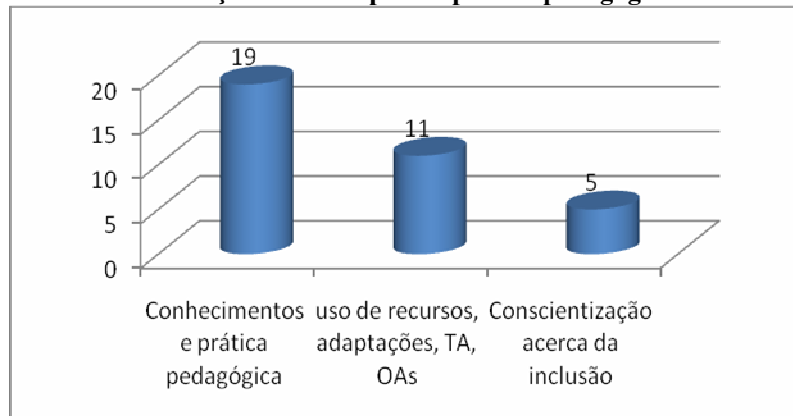
Acredito que teria explorado melhor as habilidades de minha aluna. Tentei fazer o melhor com ela, mas percebi que poderia ter feito muito mais. Isso gerou em mim um desconforto e **conversando com a atual professora, fui dando sugestões em como ela poderia trabalhar este ano, utilizando os OA's** (Questionário *on-line* – grifo nosso).

Nesse depoimento, observou-se que mesmo a educadora não ministrando aulas para a aluna com deficiência no ano em que participou do curso (2011), a mesma relacionou os conhecimentos desta formação às necessidades da aluna, compartilhando com a atual educadora da criança; sendo um indicador de que a formação realmente contribuiu com

a reflexão e prática pedagógica.

A outra questão teve como objetivo conhecer a perspectiva dos participantes em relação à importância atribuída à formação: **Você acha que o curso de TA pode contribuir com a formação continuada de professores? Se sim, qual seria a principal contribuição?** O resultado pode ser observado no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Contribuição do curso para a prática pedagógica dos educadores



A frequência refere-se ao número de argumentos citados

Entre as dezenove respostas obtidas, observou-se que a principal contribuição proporcionada pelo curso foi em relação aos “conhecimentos e prática docente”, conforme o depoimento:

Sim. A principal contribuição é buscar auxiliar o professor no conhecimento do que é possível e do que já existe de recursos que contribuem para o acesso do aluno aos conteúdos escolares e a uma autonomia maior. (Questionário *on-line*).

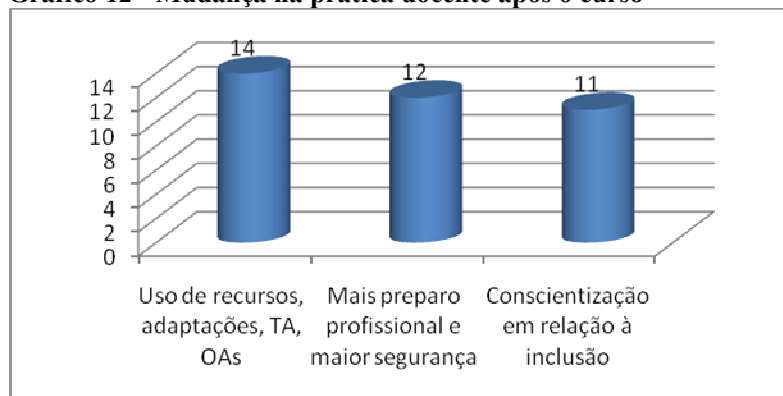
Outra contribuição apontada por onze cursistas referiu-se a “Conhecimentos para o uso de recursos, adaptações, TA, OAs”, assim como na questão anterior. A utilização e a importância desses recursos foram destacadas em relação aos alunos com deficiência, conforme observado abaixo:

Sim, atualmente a **tecnologia pode contribuir** muito em todas as áreas, principalmente aos professores que trabalham na educação e tem como objetivo **preparar o educando para a sua vida**; no caso das TA, **além de preparar os alunos com deficiência temporária ou definitiva para a vida também diminui as diferenças e aumenta a potencialidade**. A **formação continuada tem como objetivo preparar o professor para oferecer tais recursos aos seus alunos**. (Questionário *on-line* – grifo nosso).

Para verificar outros indicadores quanto ao potencial do projeto de formação para promover novas reflexões e posturas em face da educação inclusiva, foram efetuadas outras questões: 1) Houve alguma mudança na sua prática docente depois de haver participado desse curso? 2) Foi desenvolvida alguma ação na escola a partir do curso? 3) Qual foi a ação?

Em relação à primeira questão, houve certo equilíbrio entre os aspectos apontados como mudança na prática docente, conforme se observa no Gráfico 12, abaixo:

Gráfico 12 - Mudança na prática docente após o curso



A frequência refere-se ao número de argumentos citados

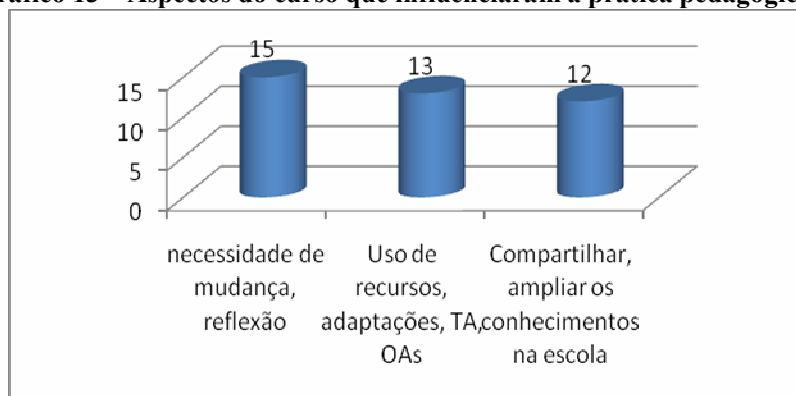
Conforme a perspectiva dos participantes, a maior mudança na prática pedagógica influenciada pela formação referiu ao uso de recursos, adaptações, TA, OAs. No entanto, as outras mudanças destacadas (maior preparo profissional e segurança/conscientização para a inclusão social e escolar) apresentaram-se em equilíbrio com a primeira, tendo o mesmo grau de significância nos diferentes âmbitos da relação pedagógica, conforme os depoimentos:

Sim, hoje **utilizo os OA não só com aluno com deficiência**; após o curso **tenho uma nova visão ao montar os projetos** que serão desenvolvidos com meus alunos. (Questionário *on-line* – grifo nosso).

Não tenho aluno com deficiência, mas com certeza minhas concepções mudaram muito em relação a eles. **Já não fico torcendo para que em minha classe não tenha alunos com deficiência.** (Questionário *on-line* – grifo nosso).

Em relação à segunda questão, que buscou identificar se foi desenvolvida alguma **ação na escola** a partir do curso, obtiveram-se vinte e três respostas “não” e dezoito “sim”. Essa informação pode ser considerada positiva, visto que 44% das escolas tiveram ações desenvolvidas, indicando que o curso foi multiplicado nestas dezoito escolas, não ficando restrito aos seus participantes. Quanto à ação desenvolvida, repetiram-se os resultados anteriores, sendo destacados o uso de recursos, adaptações, TA e OAs, os quais também foram mencionados em outras questões que tratam da prática pedagógica.

Outra questão foi formulada visando a buscar os indícios acerca do que os cursistas se apropriaram da formação e que poderão utilizar em suas atividades pedagógicas: **Que aspectos do curso contribuíram para a sua prática pedagógica e que poderão ser colocados em prática, mesmo tendo finalizado o curso?** Seus resultados podem ser observados no Gráfico 13:

Gráfico 13 – Aspectos do curso que influenciaram a prática pedagógica

A frequência refere-se ao número de argumentos citados

Nessa questão surgiu uma nova categoria, que embora esteja em equilíbrio com as demais, foi a mais citada: “necessidade de mudança e reflexão”, conforme os depoimentos: “*Em todos os aspectos, inclusive mudança de paradigma, de comportamento etc*”. (Questionário *on-line*), assim como outros no mesmo sentido:

Passei a planejar melhor meu tempo e no planejamento parar para me questionar se com determinada atividade estou atingindo a todos os meus alunos, e senão, quais alternativas poderei explorar. Passei a ouvi-los mais, trabalhei com um projeto e vi que podemos não só alfabetizar, mas sim fazer o aluno refletir sobre o mundo a sua volta. (Questionário *on-line*).

Por meio desses depoimentos, após a formação, observou-se que as manifestações iniciais de resistência, crítica e de descrença quanto ao processo de inclusão escolar não compareceram. E, entre as influências da formação destacaram-se aquelas voltadas à prática docente e a necessidade de mudança e reflexão.

Trata-se de indicadores importantes para compreender a importância da formação para aqueles que estão na sala de aula, convivendo com todas as tensões e dilemas da sua profissão.

As duas últimas questões buscaram delinear o quanto os cursistas atribuíram de importância à formação continuada na perspectiva da inclusão escolar tanto para a categoria de professores, como para a categoria de gestores. Ressalta-se que entre as respostas não foi encontrada nenhuma contrária, conforme alguns destaques apresentados no Quadro 7.

Quadro 7: Importância dada à formação para professores e gestores.

Você recomendaria esse curso para outros professores.	Você recomendaria esse curso para gestores?
Sim, este curso proporciona grande aprendizagem, e nos dá segurança para desempenhar um bom trabalho junto de nossos	Recomendo... eles também precisam conhecer a realidade vista em sala de aula pelo professor, para que todos possam no

<p>alunos sejam ou não portadores de necessidades especiais.</p> <p>Sim porque o conhecimento adquirido no curso é muito significativo para a formação do professor, principalmente quando temos algum aluno com deficiência ou mesmo para potencializar a aprendizagem de nossos alunos com ou sem deficiência.</p> <p>Acho que todos os professores da rede devem fazer esse curso, para que todos estejam pensando sobre a inclusão e entendam o papel da escola e de todos os profissionais envolvidos.</p>	<p>começo do ano elaborar um plano diretor que atenda o perfil de todos os alunos da escola.</p> <p>Sim, quando o trabalho é realizado em grupo tudo se torna mais seguro e simplificado. Deve ter não só a participação de gestores, professores e educadores, mas de todos os funcionários da Unidade Escolar.</p> <p>Com certeza, muitas vezes os cursos são oferecidos apenas aos professores, sendo que os gestores poderiam mediar esse trabalho com os profissionais onde atuam.</p>
--	--

Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários

Na questão: **Você recomendaria esse curso para outros professores**, verificaram-se quarenta e cinco argumentos favoráveis a essa formação para outros professores, chamando a atenção às respostas que indicaram a importância dessa formação tanto para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência, como para os alunos sem deficiência, bem como aquelas que indicaram mudanças de concepção, posturas e práticas pedagógicas em face do processo de inclusão escolar.

Em relação à questão: **Você recomendaria esse curso para gestores**, foram encontrados trinta argumentos favoráveis, com destaque à importância da participação do gestor; ao seu papel de mediador das relações pedagógicas e ao apoio no desenvolvimento das atividades. Esse aspecto pôde ser observado durante a formação, visto que os participantes que fizeram o curso junto com um de seus gestores conseguiram maior apoio no desenvolvimento de ações necessárias ao desenvolvimento das atividades, tais como a instalação de *softwares* nos computadores; realização de atividades práticas em conjunto, o estabelecimento de diversas interações e reflexões acerca de seu contexto de trabalho, da sala de aula e de seus alunos com deficiência.

Comparando esta fase da pesquisa, após o processo de formação, com a fase inicial, diante dos indicadores dados pelos participantes da formação continuada em TA, constatou-se diversas mudanças, no que tange aos sentimentos, críticas, posturas e práticas dos educadores, tanto em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, quanto às políticas públicas no município.

Em suma, este estudo proporcionou avaliar as formas de compreensão e críticas em relação ao conjunto de aspectos que envolvem a atuação profissional: políticas de inclusão, formação de professores e as condições dadas pela organização e funcionamento do

sistema escolar no município em que a pesquisa foi realizada.

Embora durante o curso se tenha observado a presença de barreiras em relação ao processo de inclusão, provenientes de diferentes fontes, como as sociais, da cultura, da formação, da experiência, entre outras, constatou-se que a formação proporcionou diversas mudanças na compreensão acerca do processo de inclusão na escola. Entre elas a compreensão de que para incluir é preciso sensibilidade, reconstrução da escola, mudança de paradigmas, novas atitudes e práticas docentes voltadas à diferença.

Verificou-se que, as políticas públicas e documentos legais acerca da inclusão de alunos com deficiência na escola comum são pouco conhecidos pelos educadores e que os mesmos não garantem a efetivação desse processo no contexto da escola; apontando a necessidade de projetos de formação que promovam a sua discussão, bem como que possibilitem momentos de reflexão na ação e sobre a ação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores na escola.

Sobre os dilemas e tensões identificados destacou-se: não se sentem preparados para lidar com as pessoas com deficiência, bem como para realizar práticas pedagógicas adequadas. No entanto, os mesmos foram superados, durante as atividades práticas, quando puderam envolver toda a sala (alunos com e sem deficiência), sem diferenciar as atividades ou reduzi-las devido à deficiência do aluno. Por meio da mediação pedagógica durante a aplicação das atividades da formação, os educadores puderam observar o potencial de aprendizagem das pessoas com deficiência. Assim, este aspecto da formação foi extremamente valioso, visto que a partir dele se abrem novas perspectivas em relação a como ensinar a turma toda, podendo ter seus estudos ampliados, assim como fazer parte da pauta nas discussões das escolas e servir de referência na elaboração de outros projetos de formação na área da educação inclusiva.

Ressaltou-se que algumas especificidades da modalidade EaD *on-line* utilizadas na formação, tais como o AVA TelEduc, a abordagem do “estar junto virtual” e as estratégias pedagógicas oportunizaram maior participação, colaboração, interação, bem como favoreceu e estimulou a ocorrência da reflexão sobre a ação e uso das TDIC; revelando o seu potencial para a formação de professores e projetos de inclusão escolar.

Além disso, destacou-se a participação dos gestores na formação, como um elemento que contribuiu com o processo de formação no contexto da escola, por meio das discussões, reflexões, trabalho conjunto com o educador, aplicação de atividades pedagógicas, entre outros fatores fundamentais.

Por fim, os indicadores dados por este estudo, revelaram que o projeto de

formação continuada promoveu novas reflexões e posturas dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP em face do processo de inclusão escolar em comparação com a investigação realizada no início do curso. Notou-se que a formação teve um papel fundamental no que tange a novas possibilidades de realização de práticas pedagógicas junto ao aluno com deficiência na sala comum, antes não vislumbradas entre os educadores. Nesse sentido, cabe ressaltar que a formação pode fazer sentido aos educadores quando lhes é dada a oportunidade de trilharem novos caminhos que possam lhes ajudar na (re)construção de suas posturas e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da formação continuada de professores para a educação inclusiva, esta investigação propôs a realização de uma análise das manifestações de educadores participantes do Curso de Formação Continuada em Tecnologia Assistiva (TA) acerca de suas compreensões, posturas e práticas quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP, vislumbrando avaliar os indicadores dados pelos participantes quanto ao potencial do projeto de formação continuada para promover novas reflexões e posturas em face da educação inclusiva.

Nessa investigação nos deparamos com o desafio de articular as temáticas que envolvem o campo da pesquisa, ou seja, a formação continuada de professores, a educação inclusiva e a compreensão de posturas e práticas dos educadores. Para tanto, buscou-se um referencial teórico que pudesse retratar o atual contexto social, as demandas presentes no campo da educação, as concepções que permeiam o campo da formação continuada de professores e da educação inclusiva, no que tange especialmente, a pessoa com deficiência. Procurou-se ainda retratar a metodologia de EaD e formação de professores adotada pelo projeto de formação continuada, buscando-se tecer uma rede de significações para a pesquisa e responder a questão: **A formação continuada em TA promoveu mudança na concepção, postura e prática dos educadores diante do processo de inclusão na escola?**

A educação inclusiva ocupa um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino revelam a necessidade de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las (MEC/SEESP, 2007). Trata-se de um “território” permeado por diferentes movimentos, lutas, poderes, saberes, crenças, descrenças, representadas por diferentes concepções e ações, marcadas em momentos históricos distintos por meio de práticas de exclusão, segregação, integração ou inclusão.

Nesse sentido, processos como os da inclusão de pessoas com deficiência, devem ser analisados, considerando-se que nem sempre a presença de leis, programas ou documentos oficiais é suficiente para mudar a realidade da escola. Diante dessa perspectiva, constituiu-se essencial a contribuição de discussões teóricas, tais como: a teoria educacional crítica, acerca do multiculturalismo, da diferença e identidade (Silva, 2009), (Woodward, 2009), Mantoan (2003); a abordagem cultural apresentada por Williams (1979) que aponta três dimensões culturais que se fazem presentes e exercem influência em qualquer sociedade:

dominante, residual e emergente; assim como a constituição e fontes de saberes docentes e o destaque dado à pedagogia⁵²(Tardif, 2007), como uma categoria que não é inocente, neutra ou utilitária, mas ao contrário, é portadora de questões sociais e ao mesmo tempo, ilustra as tensões e os problemas de nossa época. Assim, compreendeu-se que o lugar de onde os educadores falam e desenvolvem o seu trabalho, trata-se de uma noção social e culturalmente construída, na qual estão presentes ideologias, crenças, valores e interesses. Desta forma, neste estudo buscou-se analisar essas relações que permeiam a prática educativa na sala de aula, considerando ainda que:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2007, 118).

Nesse sentido, o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola comum foi analisado, durante a pesquisa, diante dos aspectos sociais, da cultura, das dimensões históricas, de seus processos de permanência, mudança e de múltiplas temporalidades, verificando-se traços de uma sociedade e de uma cultura que não são neutras e que revelam as tensões que vivenciam no seu cotidiano, especificamente, diante desse objeto de trabalho do docente (pessoas com deficiência). Destacaram-se alguns elementos que influenciaram a relações pedagógicas, como as ideologias, crenças e valores; as características não homogêneas dos alunos, a deficiência, a diferença e uma história marcada diferentes concepções e práticas junto às pessoas com deficiência.

Assim, diante dos resultados, observou-se a importância de os processos formativos realizados na perspectiva inclusiva, abordarem a questão das diferenças, considerando as dimensões culturais, sociais, curriculares e pedagógicas, visto a influência que exercem nos indivíduos e sociedade.

E foi nesse contexto que o presente estudo se desenvolveu, buscando a contribuição dos pressupostos oficiais da educação inclusiva e dos referenciais teóricos estudados nas áreas convergentes à investigação.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em localizar⁵³ os cursistas e as respectivas turmas onde estavam matriculados os educadores provenientes da Rede Municipal

⁵² É o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

⁵³ No *site* utilizado pela equipe formadora do Curso de TA para as inscrições e acompanhamento do processo de avaliação individual dos cursistas.

de Ensino de Presidente Prudente-SP, em seguida, houve a apresentação da pesquisa e dos objetivos do estudo nos três AVAs selecionados. E, após, buscaram-se os dados para traçar o perfil dos cinquenta e dois participantes, bem como os documentos que estabelecem os princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Verificou-se que a Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP possui diretrizes e documentos oficiais próprios que estabelecem e organizam a Política de Educação Especial na Educação Básica e as Diretrizes Pedagógicas para a organização e funcionamento do AEE, nos quais se verificou a existência de ações realizadas pelo profissional da educação especial junto ao professor da sala comum, além de ações de formação continuada. No entanto, observou-se que embora existam ações comuns aos educadores do AEE e da sala comum, há necessidade de mais investimentos públicos na formação dos educadores da sala comum.

Os resultados referentes às **expectativas dos educadores** quanto ao curso de TA, chamou a atenção pelo fato de trinta e uma educadoras já terem experiência anterior com alunos com deficiência na sua sala e, somente nove delas, relacionarem o tema do curso com o processo de inclusão educacional. Esse resultado apresentou alguns indicadores e questionamentos, tais como: a inclusão escolar e a formação continuada, conforme vivenciadas na Rede de Ensino não têm provocado posturas reflexivas e possibilidades de transformação na própria atuação pedagógica dos educadores? Há pouca formação para os educadores que envolva a discussão da temática? A participação em processos de formação não tem agregado os conhecimentos necessários aos saberes e fazeres docentes no que tange a inclusão escolar?

Quanto à pesquisa realizada no **início da formação continuada**, cujo objetivo foi identificar as manifestações dos participantes da pesquisa que fossem indicadoras de sua compreensão, sentimentos, críticas e expectativas quanto ao processo de inclusão escolar, obtiveram-se os seguintes resultados e indicadores:

Nessa etapa, foram identificadas tanto as dificuldades dos educadores em lidar com questões relativas à inclusão escolar, como os sentimentos que esse processo provoca nos profissionais, como a insegurança, o medo do novo, do diferente e entre outros, o de não se sentirem preparados. Além desses, observou-se também a presença de manifestações quanto a sentimentos distintos, por um lado, relacionados a atitudes de respeito, carinho, aceitação e tolerância em relação à pessoa com deficiência e por outro lado, a resistência das educadoras quanto a novas posturas e práticas.

Pôde-se compreender que a descrença, a insegurança e as críticas em relação

ao processo de inclusão adotado pela Rede Municipal de Ensino revelaram tanto a insatisfação dos educadores quanto à Política Pública Municipal que estabelece e regulamenta o processo de educação inclusiva nesta Rede de Ensino, quanto à contradição que vivenciam no seu contexto de trabalho em relação às experiências do dia-a-dia e à política pública baseada nos princípios da educação inclusiva.

Quanto ao resultado que indicou a necessidade de formação docente, observou-se que a mesma é baseada na crença de que sem conhecimentos específicos acerca dos tipos e especificidades das deficiências não é possível promover práticas pedagógicas inclusivas, levando-os a minimizar o potencial de seus próprios conhecimentos pedagógicos. No entanto, Tardif (2007, p. 64) esclarece que os saberes dos professores não são provenientes somente da formação, mas de diferentes fontes, como a “história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” e desta forma são mobilizados no dia-a-dia e, independente de sua origem, convergem para a realização da intenção educativa, conforme identificados neste estudo.

Nesta fase inicial, também se observaram manifestações de sensibilização em relação à inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, diante da mobilização de sentimentos considerados “nobres” como a “aceitação, o respeito e o amor”, o que sinaliza uma compreensão de que as diferenças são fixas e só resta respeitá-las; assim o termo diferença foi utilizado para se opor a pessoa normal em detrimento da valorização da diferença. Em relação às manifestações relacionadas à família, a equipes multidisciplinares e escolas especializadas, as mesmas são baseiam-se em uma representação social e cultural dominante, na qual se acredita que esses elementos (família, médico, psicólogos e professores especialistas em educação especial) são importantes para a solução dos problemas das pessoas com deficiência. No entanto, não se tratam de soluções para os reais problemas que precisam enfrentar, ou seja, as suas próprias manifestações diante da inclusão escolar e o seu papel na educação de todos os alunos.

Observou-se ainda a dificuldade dos educadores em visualizar na Política Pública Municipal, a existência de diferentes formas de apoio ao processo de inclusão escolar, tais como: o grupo de gestores da escola (diretor administrativo, vice-diretor e orientador pedagógico); a formação em serviço na qual podem discutir e refletir sobre os dilemas da prática docente; as orientações da equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação; as atividades do Centro de Avaliação e Acompanhamento e salas de recursos, realizadas por profissionais especializados; o trabalho de acompanhamento e orientação realizado na sala comum, pelas professoras itinerantes, bem como a presença de tutores para auxiliar na sala de

aula, em casos de alunos, cuja deficiência apresenta a necessidade de maior auxílio.

Cabe ressaltar que esses serviços fazem parte das ações da Política Pública Municipal e visam garantir a efetivação do processo de inclusão escolar no município, sendo considerados uma referência a outras Redes de Ensino na implementação dos serviços da educação especial.

Por meio da pesquisa foi possível constatar a complexidade que envolve a inclusão de pessoas com deficiência, enquanto um movimento social que abrange aspectos históricos e culturais e que agrega as tensões presentes na formação docente e nas políticas públicas.

Nesse sentido, evidenciou-se a dificuldade presente na escola em superar suas raízes na racionalidade técnica, apontada por Schön (1983), assim como, revelaram-se quais os desafios precisam ser enfrentados e superados, tanto por parte das instituições formadoras de professores, como pelos educadores, escolas e Rede Municipal de Ensino, bem como reforçou a necessidade de formação docente.

Quanto à etapa da pesquisa **durante o curso**, os objetivos foram verificar as reações e posturas dos educadores em face das condições de efetuar mudanças na própria atuação no processo de inclusão escolar, bem como avaliar os indicadores dados pelos participantes quanto ao potencial do projeto de formação continuada para promover novas reflexões e posturas em face da educação inclusiva, por meio dos quais foi possível constatar que a formação influenciou a ocorrência de novas posturas e práticas dos educadores diante dos resultados observados no início da formação.

Em relação a como os educadores conceberam e compreenderam o contexto social, político, educacional e as relações existentes entre esses e o seu papel na tarefa educativa em face ao processo de inclusão escolar, observou-se uma semelhança à parábola dos Viajantes do Tempo, apresentada por Papert (1994), descrita no primeiro capítulo desta dissertação onde, mesmo diante de um contexto social e mundial em plena transformação, nem sempre essa realidade foi percebida ou incorporada nos saberes e fazeres dos profissionais. As dificuldades observadas em lidar com o “novo” e com a “diferença” no âmbito da nova sociedade tem como consequência, “lentos” processos de mudança no campo educacional, como no caso da inclusão escolar.

Quanto às atuais políticas de educação inclusiva, notou-se que as diferentes reações e posturas dos educadores indicaram as contradições existentes entre o que se estabelece enquanto legislação, políticas públicas, princípios e fundamentos da educação inclusiva com o que de fato acontece no dia-a-dia da escola, sendo permeadas pelo sentimento

de não fazer parte das decisões acerca daquilo que praticam na sala de aula, bem como, por acreditarem que sem formação específica sobre como trabalhar com as diferenças na sala de aula não há meios para se promover a inclusão de alunos com deficiência na escola.

Quanto à preocupação dos educadores com o ensino e aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, embora legítimos de uma prática educativa, precisam ser redimensionados diante da sociedade do conhecimento, a qual não valoriza somente conteúdos, mas a uma formação que prepare para a vida em constante interação com o mundo.

As argumentações quanto a questões da aprendizagem, da falta de formação do professor e de suas dificuldades diante da pessoa com deficiência foram uma constante durante a pesquisa, mesmo quando se deparavam com a descoberta de novas possibilidades de atuação. Esses aspectos, se analisados sem uma intensa impregnação do pesquisador com os dados coletados poderia não captar o que realmente acontecia na sala de aula quanto à mobilização de saberes, posturas e práticas voltadas a aprendizagem das pessoas com deficiência.

Assim, na busca pela significação dessas relações, alguns indicadores revelaram como os educadores desenvolveram suas atividades pedagógicas junto aos alunos com deficiência, observando-se **práticas consideradas adequadas a todos os alunos**, tais como: o trabalho em grupos, duplas e também individual, o mesmo conteúdo a todos, o trabalho com projetos, o levantamento prévio acerca dos conhecimentos dos alunos, um olhar especial para os alunos, o conhecimento da sua realidade, as roda de conversa, maior participação dos alunos nas aulas, espaços diversificados, a valorização da participação de todos, etc. Diante dessa perspectiva, pôde-se inferir que, se tratam de estratégias pedagógicas que podem ser adequadas tanto aos alunos com deficiência como aos alunos sem deficiência.

No entanto, cabe ressaltar que, nesse momento, tais práticas não foram percebidas pelos educadores, enquanto possibilidades de trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. Durante a formação, as atividades práticas que os cursistas puderam aplicar junto aos alunos com e sem deficiência proporcionaram aliar a teoria à prática pedagógica, momentos de reflexão sobre a ação e na ação, maior interação entre professores e alunos com deficiência, trabalho conjunto entre educadores e gestores, por meio dos quais, estes se “surprenderam” com as potencialidades dos alunos com deficiência no desenvolvimento das atividades, mobilizando novos sentimentos, posturas e práticas, bem como maior segurança e autoconfiança do professor nas relações pedagógicas com alunos com deficiência.

Assim, ao desenvolverem atividades práticas de aplicação do OA junto aos alunos com deficiência, observaram que estas “serviram” aos alunos sem deficiência, visto que não houve diferenciação na atividade, apenas na forma como foi aplicada e nas intervenções realizadas pelo professor, ou seja, esse resultado revelou que não há necessidade de fazer “adequações ou adaptações curriculares para os alunos com deficiência”.

Desta forma, ressalta-se que esse resultado poderá contribuir para que os educadores encontrem respostas quanto a questões relacionadas à prática pedagógica e sobre como poderão se mobilizar diante da aprendizagem dos alunos; bem como colaborar com as ações de formação continuada da Rede Municipal de Ensino, tendo em vista que a formação de professores deve “partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias” (Gatti, 2009, p. 257), agregando novos sentidos à formação numa perspectiva de educação para todos.

Além disso, converge ainda com o que estabelece a Declaração de Salamanca (1994, p. 11), quando destaca que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”.

Outro aspecto a ser destacado enquanto resultado dessa pesquisa refere-se à EaD, modalidade de ensino em que a formação se efetivou, em especial, a influência da mediação didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, a qual foi realizada conforme estabelecido no artigo 1º do Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005)⁵⁴, ou seja, por intermédio da “utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”; bem como a opção pela abordagem do “estar junto virtual” durante o curso, a qual proporcionou uma intensa comunicação entre os cursistas e o tutor da turma, além de *feedback* constante e rápido.

Observou-se que o tutor teve papel fundamental na interação com as cursistas, instigando-as a refletir acerca de suas compreensões, atitudes e posturas diante da inclusão escolar, favorecendo a reflexão na ação e sobre a ação e a construção de novos conhecimentos. Notou-se ainda que a utilização das diferentes ferramentas do AVA para a comunicação síncrona ou em tempo real, como o bate-papo (com recursos de áudio e escrita) e para a comunicação assíncrona, como o fórum de discussão, o correio (*e-mail*) e o portfólio

⁵⁴ O Decreto nº. 5.622/2005 regulamenta o artigo 80 da LDB de 1996.

possibilitaram que as cursistas se expressem acerca de suas ideias, compreensões, sentimentos, dúvidas, realizando ainda várias trocas de experiências relacionadas ao seu contexto de trabalho, além de propiciar uma nova cultura de uso das TDIC entre as mesmas.

Na **última etapa da pesquisa** realizada quatro meses após o término do processo de formação foram utilizados outros dois instrumentos de coleta de dados: o questionário *on-line* e a entrevista a duas educadoras visando a ampliar os dados da pesquisa e avaliar o potencial do projeto de formação para promover novas posturas e práticas pedagógicas voltadas a educação inclusiva. Observaram-se, especialmente, as contribuições da formação como uma política capaz de instrumentalizá-los com conhecimentos, práticas e novas formas de compreender esse processo, os quais são necessários à sua relação pedagógica junto aos alunos com deficiência. Nesta fase, verificou-se ainda, uma descoberta, pelos cursistas, dos recursos proporcionados pelas TDIC, TA e OAs e de sua potencialidade para o processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos (com deficiência ou não), possibilitando a utilização de novas metodologias de trabalho.

Avaliando os indicadores dados pelos participantes quanto ao potencial do projeto de formação, pôde-se constatar que, embora sentimentos diversos tenham permeado a formação, esse processo influenciou a ocorrência de novas posturas e atitudes dos educadores em face do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, bem como contribuiu para a reflexão acerca da importância do papel do professor enquanto mediador das relações estabelecidas na sala de aula.

Os estudos revelaram as características do contexto de atuação dos cursistas, os dilemas pessoais vividos com o processo de inclusão, mostrando que é possível vencer as barreiras mais difíceis, como as atitudinais e pedagógicas; que os alunos podem aprender quando lhes é dada a oportunidade; que é necessário e possível refletir sobre a prática e mobilizar novas posturas e práticas. Nesse sentido, seguem outras considerações.

A formação de professores ocupou um lugar de destaque com o sentimento de não se perceberem preparados. Ressalta-se que os dilemas vivenciados pelos educadores no dia-a-dia, os quais puderam ser tematizados neste trabalho, precisam ser considerados pelas políticas públicas municipais, visto que a formação inicial, ainda baseada na racionalidade técnica, não tem contemplado a diversidade de situações que problemáticas com as quais os mesmos se deparam no cotidiano. Além disso, outro indicador que ficou evidente na pesquisa é que a simples existência de legislações e diretrizes ou a forma que as mesmas têm sido levadas à escola, não tem mobilizado a ocorrência de novas posturas e práticas pedagógicas na sala de aula.

Quanto a esse resultado, o mesmo é considerado como uma consequência do modelo de escola e do modelo de formação ultrapassados que ainda imperam na sociedade atual. Concordamos com Prieto quando afirma que:

as instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças, nem mesmo de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade particularmente nas sociedades complexas do século XXI” (PRIETO, 2006, p.33).

Assim, considera-se oportuno e urgente a ruptura do atual modelo de escola, baseado em concepções e práticas baseadas nos princípios da homogeneidade, as quais têm como consequência a produção de práticas que não valorizam a diferença. E nesse sentido, essa consideração se estende a todos os níveis de ensino, em especial, as instituições formadoras de professores, como responsáveis por continuar formando os professores da mesma forma como faziam no passado, diante de uma sociedade em constante evolução.

Ressalta-se também a importância que a **formação continuada** dos profissionais da educação, seja fundamentada nos princípios de uma escola inclusiva, havendo a “preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como um fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.27).

Diante dessa necessidade, e em relação aos desafios que essa formação deve propor, concordamos com Almeida⁵⁵ (2001), quando declara que:

quanto à formação de professores para a inclusão escolar, entendemos que inicialmente se faz necessário desconstruir algumas concepções, tais como a ideia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com experts ou com especialistas em educação especial; a ideia de que só turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, como se todos os alunos assimilassem da mesma forma e numa mesma proporção o que lhes foi repassado; e finalmente, a ideia de que o domínio da teoria precede a prática (visão precedente de formação) como se a formação a priori, sem conhecer o aluno concreto e real, assegurasse ao professor facilidades para o trabalho. (ALMEIDA, 2001, p. 65 *apud* MARQUES, 2004, p. 7).

E nesse sentido, ao finalizarmos essas considerações apresentam-se alguns indicadores dados pelos resultados da pesquisa em face do processo de inclusão escolar:

- A necessidade de uma política pública de formação continuada de professores, voltada aos educadores da sala comum, visando a:
 - ✓ Ajudá-los a lidar melhor com a complexidade de tarefas educativas que a profissão lhes exige;

⁵⁵ ALMEIDA, D. B. *Formação de Professores para a escola inclusiva*. In: LISITA, Verbena Moreira S. S. (org.). *Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 59-68.

- ✓ Desenvolverem-se como profissionais críticos e reflexivos diante de sua própria prática para fazer frente aos desafios que o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência representa;
- ✓ Ajudá-los a redimensionar questões que envolvem conteúdos acadêmicos e a sua relação com as demandas da nova sociedade do conhecimento, que não valoriza somente conteúdos, mas a uma formação que prepare para a vida em constante interação com o mundo;
- No âmbito da escola, considera-se a importância de se envolver toda a equipe escolar e, especialmente construir coletivamente um Projeto Político Pedagógico voltado à diferença, visando a garantir ações para que a escola seja um lugar comum para todos, para valorizar a diferença de cada um dos alunos, a sua forma e tempo de aprender, de se expressar, de interagir com o outro e com o conhecimento, sem exclusão.
- É preciso proporcionar aos educadores maiores possibilidades de conhecer, explorar e experimentar o potencial do computador como uma TA para promover a participação autônoma da pessoa com deficiência física, dos OAs e demais recursos das TDIC para o desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e da autoestima de todos os alunos.
- Para ensinar a turma toda sem exclusões, os educadores não precisam se preocupar com adaptações curriculares para alunos com deficiência, mas com estratégias de ensino e aprendizagem que sejam voltadas às necessidades de todos. Para isso, deve-se lançar mão de diferentes atividades e estratégias:
 - ✓ Diversificar as formas de realização das atividades pelos alunos, propondo situações em que possam trabalhar coletivamente como nas rodas de conversa, em grupos, duplas e também individual,
 - ✓ Trabalhar com o mesmo conteúdo com todos os alunos, sem diferenciação na atividade, apenas nas formas de interação e intervenções realizadas pelo professor;
 - ✓ Trabalhar com a metodologia de projetos, visto que permite maior interação e participação dos alunos;
 - ✓ Organizar espaços e atividades diversificadas na sala de aula, bem como, valorizar a participação de todos, etc.
 - ✓ Acreditar no potencial dos alunos, considerar que assim como os alunos sem deficiência os alunos com deficiência sempre podem aprender alguma coisa.

Buscou-se com esses indicadores aproximar questões da formação e da inclusão de alunos com deficiência na escola com o contexto da prática docente, visto que é

na prática que aparecem as situações problemáticas e os dilemas que precisam ser ressignificados pelos educadores.

Em suma, os resultados alcançados neste estudo, em especial no âmbito da prática pedagógica, fundamentaram-se nos indicadores oferecidos pelos participantes, uma vez que neste estudo não foi possível utilizar outros procedimentos metodológicos como a observação *in loco*, o que faz parte das perspectivas de trabalho futuro desta pesquisadora; haja vista que o curto prazo para o desenvolvimento das atividades do mestrado não é suficiente para um período longo de permanência no campo da pesquisa.

Diante de tais considerações, vimos que este trabalho não se finaliza, mas abre novas possibilidades de estudos a todos aqueles que buscam uma educação para todos, sem discriminação e sem exclusão. Destaca-se a necessidade de continuidade desse estudo em diferentes frentes, tais como um aprofundamento quanto à influência de projetos de formação para a construção de práticas pedagógicas inclusivas junto aos alunos com deficiência na sala de aula comum (observação *in loco*); desenvolvimento de novas metodologias na sala de aula a partir do uso da TA, OA ou TDIC; formação e prática de gestores escolares em face de mobilizar a equipe escolar diante do processo de inclusão; análise quanto à gestão e vivência do Projeto Político Pedagógico e seus desdobramentos nas ações de formação continuada promovidas no contexto da escola, tendo em vista transformar o discurso de oferecer uma educação inclusiva para alguns grupos, como os deficientes e uma educação de qualidade para outros; bem como estudos voltados à EaD na formação de professores e seus impactos na prática docente; entre muitas outras possibilidades que podem ser suscitadas pelos leitores.

Antes, porém, de dar por encerrado este texto, quero relatar um pouco do que significou esta minha experiência como pesquisadora e enquanto profissional - coordenadora pedagógica da rede de ensino em que a pesquisa foi realizada.

Em minha atuação profissional⁵⁶, embora esteja em contato com questões que envolvem os serviços da Educação Especial, como também, por meio da participação em ações de formação continuada realizadas pela SEDUC em parceria com a SECADI/MEC⁵⁷, nem sempre foi possível vislumbrar a possibilidade de atuação em relação a questões que envolvem a inclusão escolar da pessoa com deficiência em projetos que não estivessem ligados a Educação Especial. Diante do envolvimento com a pesquisa e de seus resultados foi

⁵⁶ Responsável pela elaboração, execução e coordenação de projetos desenvolvidos na Rede Municipal e formação continuada dos profissionais da Educação; atualmente responsável por projetos relacionados às TDIC.

⁵⁷ Além da participação em outras ações, em 2012 participei do Seminário Regional de Educação Inclusiva, em Presidente Prudente-SP (SEDUC/SECADI/MEC) e do VII Seminário do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em Brasília-DF - (SECADI/MEC).

possível perceber, não somente a possibilidade, mas a importância de se abranger questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência em toda e qualquer ação de formação continuada de educadores, tendo em vista a importância de ajudá-los a refletir acerca de suas dúvidas e dificuldades surgidas na prática junto ao seu conjunto de alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Ressalta-se esse resultado como um indicador a todos os responsáveis pelas ações de formação continuada de professores na SEDUC, visando a tratar as questões de ensino e aprendizagem na perspectiva de uma educação inclusiva, a qual deve abarcar e valorizar a diferença de todos, inclusive na sua forma e tempo de aprender.

Como pesquisadora, vale à pena destacar que os dados iniciais deste estudo motivaram a hipótese de que chegaríamos ao seu final tendo como resultado que os educadores não aceitaram o processo de inclusão, foram resistentes e que a formação não teria proporcionado nenhum impacto favorável ao desenvolvimento de novas posturas e práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, durante a formação foi possível adentrar profundamente em questões que envolveram os docentes, a sua formação, posturas e práticas diante do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, permitindo verificar o quanto essa formação potencializou novas posturas e práticas nas relações dos docentes com o conjunto de fatores que envolvem o seu trabalho. Além disso, ao concluir este estudo, foi possível observar o quanto os depoimentos dos educadores contribuíram na ressignificação dos meus próprios sentimentos, concepções, crenças e valores diante do processo de inclusão da pessoa com deficiência.

E, para finalizar, destaca-se a contribuição deste trabalho, em especial, para a Política de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, bem como a outros projetos realizados pela SECADI/MEC visando à formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. R. Fac. Ed., São Paulo, v. 22, n°2, p.11-42, jul/dez 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a02.pdf>>. Acesso em 20/10/11.

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, M.I.de. In: *Retrato da Escola no Brasil*. C. A. A., L. A.P., L. F. D. (et al.). Brasília, 2004.

ALMEIDA, M. E. B. de. *Educação a distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas*. 2002. Disponível em: <<http://www2.ufmg.br/ead/ead/Home/Biblioteca-Digital/Referencias/Educacao-a-distancia-no-Brasil-diretrizes-politicas-fundamentos-e-praticas>>. Acesso em 28/08/11.

_____. *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em 28/08/11.

ALMEIDA, D. B. de. *Formação de Professores para a escola inclusiva*. In: LISITA, V. M. S. S. (org.). *Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 59-68.

ALVES In: *Sala de Recursos Multifuncionais: Espaços para Atendimento Educacional especializado*. ALVES, M.O. G., GRIBOSKI, C. M., DUTRA, C. P. - Brasília : Ministério da Educação/SEESP, 2006.

BARBOSA, A. M. E. C. *A importância da Tecnologia Assistiva no processo de inclusão escolar*. Site Prômenino. Biblioteca. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/6c1daaf9-9b82-41bb-987e-e7fc00bb39a7/Default.aspx>>. Acesso em 03/03/12.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4 ed. Lisboa, Edições 70, 2010.

BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

BERNARDINO, Herbert Soares. *A Tutoria na EAD: Os Papéis, as Competências e a Relevância do Tutor*. Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL, Volume 2, número 4, Julho. 2011. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: 10/11/12.

BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre/RS, 2008.

BOGDAN, R.C, BIKLEN, S.K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora, 1994.

BORBA, M. de C. et al. *Educação a distância online*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em 18/08/11.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*, 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l110172.htm> Acesso em 10/06/10.

_____. *Plano de Metas Todos pela Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em 10/06/10.

_____. *Referencial de Qualidade para a Educação Superior à Distância*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em 10/06/10.

_____. *Proformação*. <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/>> Acesso em 20/07/11.

_____. *Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm> Acesso em 28/06/11.

_____. *Portaria 2.253 de 18 de Outubro de 2001* <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/pdi/p2253.pdf>> Acesso em 20/08/11.

_____. *Portaria 2.253 de 10 de dezembro de 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf> Acesso em 20/08/11.

_____. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Site do Curso *Tecnologias Assistivas, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão de deficientes*: <<http://www.ta.unesp.br/tecnologiasassistivas.php>> Acesso em 18/07/10.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 10/06/11.

_____. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em 10/06/11.

_____. *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 10/06/11.

_____. *Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009*. Institui *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf> Acesso em 10/06/11.

_____. *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_1.pdf> Acesso em 08/07/10.

_____. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais*, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 05/07/11.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

DUTRA; SANTOS. *Inclusão: Revista da Educação Especial*/Secretaria de Educação Especial. V.5, n1 (jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

FERREIRA, M. E. C. GUIMARÃES, M. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, M. M. S.; REZENDE, R. S. R. *O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um estudo de caso*. <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto19.htm>>. Acesso em 10/12/1012.

FREITAS, S. N. (org.) *Diferentes contextos de educação especial/inclusão social/PROPESP – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial*. Santa Maria: Pallotti, 2006.

GATTI, B. A. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GARCIA, M. In: ANDRÉ, M. *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. *Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

GARCIA, J.C.D. e PASSONI, I.R. *Tecnologia Assistiva nas Escolas: Recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência*. ITS Brasil/Microsoft, 2008. Disponível em: http://200.145.183.230/TA/4ed/material_apoio/modulo2/M2S1A3_Tecnologia_Assistiva_nas_Escolas.pdf Acesso em 20/04/11.

GIL, A.C. *Técnicas de pesquisa em economia*. São Paulo: Atlas, 1991

IMBERNÓN, F. *Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, D. M., *Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa*. In:

LAKATOS, E.M., MARCONI, M.A. *Metodologia Científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M.A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LITWIN, Edith (org). *Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2001

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARTINS, L. de A. R. *Projeto Formação de Profissionais para a Educação Inclusiva de pessoas com necessidades especiais – desenvolvimento e avaliação de programas: alguns registros*. In: FREITAS, S. N. (org.) *Diferentes contextos de educação especial/inclusão social/PROPESP – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial*. Santa Maria: Pallotti, 2006.

MARQUES, L. P. *Implicações da inclusão no processo pedagógico*. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 31 (2): 197-208, jul./dez. 2006.

MARQUES, L.P. *Como se tem pensado as inclusão nos cursos de Pedagogia e Psicologia das IFES Mineiras*. Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas - Ações Inclusivas de Sucesso, 2004.

MORAES, M. C. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces*. Ciência & Educação, v. 12, p.117-128, 2006.

MORAN, José Samuel. *O que é educação a distância*, 2002. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acesso em: 23/05/11.

MOREIRA, M.F.S. *Fronteiras do Desejo: Amor e Laço Conjugal nas décadas iniciais do século XX*. São Paulo (SP), 1999. 464p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NÓVOA, A. *Profissão docente*. Revista Educação, São Paulo, n. 154, fev. 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>> Acesso em 13/09/11.

NÓVOA, A. *Revista Escola*. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296377.shtml?page=page2> Acesso em 13/09/11.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *VYGOTSKY: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OMOTE, S. *Mudanças de Atitudes Sociais em relação à inclusão*. Paidéia, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>> Acesso em 10/11/11.

PATTON, M.Q. *Qualitative Evaluation*. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980. In.: LÜDKE; ANDRÉ, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PORTO, Y. da S. *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. In: MARIN, A. J. (org.). *Formação Continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRADO e ALMEIDA in: Valente, J.A, Almeida, M. E. B. de, et al. *Formação de Educadores a distancia e integração das mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

PRADO, M.E.B., VALENTE, J.A. *A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica*. In: MARIA CANDIDA MORAES. **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas: SP, 2002.

PRADO; SILVA. *Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 61-74, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1434/1169>> Acesso em: 20/04/11.

PRIETO, R. G. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação do Brasil*. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006

RADABAUGH, M. P. NIDRR's Long Range Plan - Technology for Access and Function Research Section Two: NIDRR Research Agenda Chapter 5: TECHNOLOGY FOR ACCESS AND FUNCTION. Disponível em: http://www.ncddr.org/new/announcements/lrp/fy1999-2003/lrp_techaf.html e <http://www.ncd.gov/newsroom/publications/1993/assistive.htm#5>>. Acesso em 05/03/12.

ROPOLI et al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. A Escola Comum Inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

RUÉ, Joan. *O que ensinar e por quê: elaboração e desenvolvimento de projetos de formação*. Tradução B&C Revisão de Textos Ltda – São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, M. T. da C. T. *O Projeto Político Pedagógico, autonomia e gestão democrática*. In: ROPOLI et all. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. A Escola Comum Inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE. *Atendimento Educacional especializado: diretrizes pedagógicas para a organização e funcionamento do AEE*, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE. *Educação Inclusiva: Política Municipal de Educação Especial na educação Básica de Presidente Prudente/SP*, 2011.

SCHLEMMER in: Barbosa, Rommel Melgaço: *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas*. Doutorado em Educação: Currículo. PUC - São Paulo, 2000.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. *Educação a distância no Brasil: Caminhos, Políticas e Perspectivas*. ETD - Educação Temática Digital, Campinas. V.10, nº 2, p.16-36, jun. 2009 - ISSN:1676-2592.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*; tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. In: PRADO, M.E.B.B; SILVA, M.G.S.M. *Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n.79, p.61 – 74, jan. 2009.

SILVA, T. T. da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. SILVA. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNESP. *Tecnologias Assistivas: projetos e acessibilidade promovendo a inclusão*. Manual do cursista. 2 ed. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2009.

VALENTE, J. A. *Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas*. In: VALENTE, José Armando (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, 1999. Disponível em <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro1/>> Acesso em 20/04/11.

VALENTE In: Joly, M.C.R.A: *A Tecnologia no Ensino: Implicações para a Aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VALENTE, in Vallin, Celso et all. *Educação a distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VALENTE, J.A., ALMEIDA, M.E.B. (orgs.): *Formação de Educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO *ON-LINE* RESPONDIDO APÓS O TÉRMINO DO CURSO

Prezado cursista,

Essa pesquisa visa analisar as influências do Curso de TA no contexto escolar, como um curso de formação continuada de professores, realizado em nível de aperfeiçoamento, através da Educação a distância. Desta forma, solicitamos a sua contribuição e colaboração para a pesquisa, preenchendo e enviando o questionário abaixo, o mais breve possível. Basta preencher e clicar em "enviar".

Lembramos que seu nome não será divulgado em nenhum momento da pesquisa.

Muito Obrigada pela colaboração!

Simone Gakiya

Mestranda em Educação - Unesp- Presidente Prudente/SP.

Questões:

1-Você já fez outros cursos relacionados à temática de Tecnologia Assistiva nos últimos três anos?

2-Em caso afirmativo, qual a modalidade do outro curso realizado por você?

3- Na sua escola tem alunos com deficiência incluídos?

4-Você tem ou já teve algum aluno com deficiência em sua sala de aula?

5- O curso de Ta poderia ter contribuído com a sua prática pedagógica no trabalho com esse aluno? Em caso afirmativo, qual seria essa contribuição? Você teria feito um trabalho diferente?

6- Você acha que o curso de TA pode contribuir com a formação continuada de professores? Se sim, qual seria a principal contribuição?

7- Houve alguma mudança na sua prática docente após ter participado desse curso? Qual?

8- Foi desenvolvida alguma ação na sua escola?

9- Em caso positivo, qual foi a ação?

10 – Que aspectos do curso contribuíram para a sua prática pedagógica e que poderão ser colocados em prática, mesmo tendo finalizado o curso?

11- Você recomendaria esse curso para outros professores? Justifique a resposta.

12- Você recomendaria esse curso para gestores escolares. Justifique a resposta.

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo da pesquisa:

Verificar quais as contribuições da formação continuada em TA, realizado através da EaD, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar de professores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, cuja política pública municipal é voltada à inclusão de pessoas com deficiência (PD) na escola.

Desenvolvimento da pesquisa:

Para desenvolver essa pesquisa, estou analisando os registros escritos no AVA TelEduc onde o curso se desenvolveu, vou utilizar os dados do questionário, para verificar se o curso continua influenciando a prática pedagógica.

Assim, eu gostaria de fazer uma entrevista com professores que tem alunos incluídos e que apontaram que o curso proporcionou mudança na prática docente para aprofundar um pouco mais sobre algumas questões:

- 1- Você poderia recordar um pouco sobre o trabalho com aluno com deficiência antes e depois do curso?
- 2- Você disse que o curso proporcionou mudança na sua prática pedagógica. Como você percebeu essa mudança? Em que momento isso foi possível?
- 3- Fale um pouco sobre como as atividades foram aplicadas com os alunos. Que atividades foram trabalhadas durante o curso e após o curso?
- 4- Como você avalia o desenvolvimento dessas atividades na sala de aula?
- 5- Que aprendizagens do curso você considera fundamentais e vai continuar colocando em prática?
- 6- Não tendo outras perguntas, você gostaria de acrescentar mais alguma questão sobre o curso?

Obrigada por responder e colaborar com a pesquisa!

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Sra. está convidada a participar desta pesquisa intitulada “A formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva: contribuições para a prática docente” que tem como finalidade analisar as contribuições de um curso de formação continuada, realizado na modalidade de Educação a distância (EaD) para a ação docente, no contexto de uma escola inclusiva. Como colaboradora, a senhora será entrevistada e suas aulas serão observadas.

Participar como voluntária deste estudo contribuirá com as investigações propostas pelo pesquisador, no entanto, tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que tenha qualquer prejuízo. A qualquer momento poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador e orientador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Sua participação não lhe trará complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. As informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais de modo que somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Isso porque esperamos que este estudo traga dados importantes para se entender como os cursos realizados na modalidade de EaD através do uso das TICs contribui com a formação continuada dos professores e com a sua prática pedagógica na sala de aula.

Sua participação na pesquisa não lhe acarretará nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação.

ANEXO D

EXPECTATIVAS ACERCA DO CURSO DE TA

a) ADQUIRIR NOVOS CONHECIMENTOS <Internos\\Expectativa TA> - § 28
referências codificadas

Referência 1 - G1- Enriquecer conhecimentos para transmitir aos funcionários.

Referência 2 -G2- Espero que ele venha complementar minha formação, colaborar na minha atuação e na de meus colegas

Referência 3 - G3- Aprender sobre o que são as Tas

Referência 4 - P1- Aprender e aprofundar meus conhecimentos e aplicabilidade em sala de aula

Referência 5 - G4- Que possa me ajudar no dia dia

Referência 6 - G5-Desenvolver conhecimento na área de tecnologia assistiva

Referência 7 - P2- Contribuir para meu desenvolvimento profissional

Referência 8 - G6- Adquirir conhecimento para uso prático do mesmo

Referência 9 - P6- Adquirir conhecimentos e informações que ainda não possuo.

Referência 10 - P9- Ampliar os conhecimentos sobre o tema

Referência 11 - P11- É de conhecer novas estratégias para contribuir e auxiliar os alunos, tornando-os independente

Referência 12 - P12- que amplie meus conhecimentos

Referência 13 - P13- Eu espero adquirir novos conhecimentos para aperfeiçoar meu trabalho.

Referência 14 - P15- Conhecer o trabalho, e aprender como lidar com diversas situações

Referência 15 - P17- Quero aprender assim como aprendi em outros cursos

Referência 16 - P18- que possa contribuir para a minha prática na sala de aula.

Referência 17 - P21- Compartilhar novidades para melhor trabalha com os alunos.

Referência 18 - P22- espero que o curso seja edificante para o meu conhecimento.

Referência 19 - P23- De muita aprendizagem, de valorização da profissão.

Referência 20 - P27- São as melhores possíveis. Espero aprender muito com esse curso.

Referência 21 - P28- Que me abra novos caminhos para a minha vida profissional e amplie os meus conhecimentos

Referência 22 - P29- Que enriqueça mais meus conhecimentos, ajudando no meu trabalho

Referência 23 - P30- Espero adquirir novos conhecimentos e atualização profissional.

Referência 24 - P36- Estou feliz em saber que vou aprender e aperfeiçoar o meu conhecimento

Referência 25 - P38- Trazer novos conhecimentos para melhorar a pratica profissional

Referência 26 - G9- Aprender novos conhecimentos

Referência 27 - P41- ESPERO QUE CONTRIBUA PARA MINHA MELHORA PROFISSIONAL

Referência 28 - G10- Aperfeiçoamento profissional

b) Aprender sobre TA e como utilizar com o alunos<Internos\\Expectativa TA> - § 9 referências codificadas

Referência 1 -P3- Ampliar e adquirir novos conhecimentos sobre TA, e como utilizar em benefício aos alunos.

Referência 2 - P5- Espero que melhore a minha atuação profissional,com crianças que necessitem de recursos tecnológicos

Referência 3 - P7- Aprender o que é a Tecnologia Assistiva e como utilizá-la em benefícios dos alunos que necessitarem

Referência 4 - P10- APRENDER MAIS E DESENVOLVER UM TRABALHO MAIS INCLUSIVO EM RELAÇÃO AS NOVAS TECNOLOGIAS

Referência 5 - P14- Contribuir para um novo fazer pedagógico, valorizando a diferença.

Referência 6 - P31- Conhecer melhor o tema, pois tenho uma aluna portadora de Deficiências Múltiplas.

Referência 7 - P33- Conhecer melhor o trabalho sobre tecnologia assistivas, não conhecia.

Referência 8 - P34- Ampliar conhecimentos que já tenho na área, atualizando-os de forma a melhorar meu trabalho

Referência 9 - P35- Compartilhar angústia,trocar experiências e aprender sobre inclusão

c) Conhecimentos ligados às novas tecnologias, computador <Internos\Expectativa TA ≥ - § 7 referências codificadas

Referência 1 - P4- QUE EU POSSA APRENDER A USAR O COMPUTADOR COMO UMA FERRAMENTA A MAIS DE TRABALHO

Referência 2 - P16- Que possa nos ajudar a aproveitar as tecnologias que estão à disposição para um melhor trabalho.

Referência 3 - P24- Aprender novas tecnologias.

Referência 4 - P26- Obter conhecimentos sobre informática

Referência 5 - G8- Aprender a usar mais recursos tecnológicos e usá-lo no ensino

Referência 6 - P39- Adquirir mais conhecimento tanto com o tema, como com a tecnologia

Referência 7 - P42- Me auxiliar no uso das tecnologias existentes e possibilitar também aplicar esses recursos em sala

d) Resposta sem relevância <Internos\Expectativa TA> - § 7 referências codificadas

Referência 1 - P8- Melhores possíveis

Referência 2 -P20- as melhores possíveis.

Referência 3 - P25- Muitas expectativas.

Referência 4 - G7- Como psicopedagoga algo essencial para atuação nessa área, como pedagoga uma ferramenta fundamental.

Referência 5 - P32- Ótima, visto que a primeira experiência de curso a distância foi positiva.

Referência 6 -P37- Boas

Referência 7 - P40- Boas

e) Não respondeu<Internos\Expectativa TA> - § 1 referência codificada

Referência 1 - P19- Não respondeu

ANEXO E

CATEGORIAS DE ANÁLISE – FASE INICIAL

CATEGORIA I – ASPECTOS POLÍTICOS

I a) INTEGRAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS

<Internos\Forum aprendendo sobre TA > - § 4 referências codificadas

Referência 1 - P11- Quando estava entrevistando uma professora que tem uma criança com deficiência auditiva e no caso dela está caminhando para a perda total da audição e precisa ser avaliado com urgência, a família tem que ir para outra cidade. A inclusão tem que ser social... e Presidente Prudente tem um Hospital Regional e não faz a inclusão?! Por que é "mais fácil" exigir na área da educação do que da área da saúde?

Referência 2 - P8- É verdade, concordo plenamente com você P11, a cobrança e sempre na área da educação, sendo que a saúde tem um papel fundamental para o desenvolvimento da pessoas com deficiência.O certo não era um cobrar do outro e sim formar uma parceria ai sim, não íamos resolver de imediato o problema, mas como diz o ditado a união faz a força.

Referência 3 - P23- Porque a inclusão integra várias áreas do conhecimento e no entanto são atribuídas toda e qualquer responsabilidade ao professor na sala de aula? Essa é nossa realidade.

Referência 4 - P33- Realmente p19 falta muito conhecimento, mas acho que cobram muito da educação, sendo que a Área da saúde tem uma importante responsabilidade com a inclusão, muitas famílias procuram hospitais para tratarem seus filhos com especialistas e não são atendidos como deveriam,enfim, educação e saúde teriam que ser parceiros para atender com dignidade "todos" inclusive portadores de deficiências.

I b) FALTA INVESTIMENTOS NA ESCOLA

<Internos\Forum aprendendo sobre TA>- § 3 referências codificadas

Referência 1 - P7- Penso que é preciso que conheçamos e divulguemos o que são as Tecnologia Assistiva e que orientemos as pessoas que delas necessitam para a procura das mesmas. Mas orientar para ir procurar onde? Geralmente são caras e demora a serem atendidos. É preciso que o poder público viabilize estes atendimentos.

Referência 2 - P10- Concordo com você ...É preciso do real compromisso do poder publico e maior divulgação da Tecnologias Assistivas.

Referência 3 - P23- Tecnologias Assistivas nos mostram meios e serviços que não são disponibilizados nas escolas e o que mais nos entristece é que nossos governantes deveriam repensar escolas como um todo. No entanto as entraves são práticas cotidiana para melhorar a qualidade de vida, não só de pessoas com deficiências e sim de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

I c) NECESSIDADE DE FORMAÇÃO

<Internos\Forum aprendendo sobre TA, TA> - § 11 referências codificadas

Referência 1 - P2- Concordo com as meninas que temos muito o que aprender sobre esse tema.Pois o conhecimento que nos ajuda a contribuir para uma sociedade mais inclusiva, enquanto educador esse é o nosso papel.

Referência 2 - P6- Concordo com você, quanto mais buscamos em aprendizagem maior nossa contribuição para uma sociedade mais inclusiva.

Referência 3 - P9- Pois é. As leis para a inclusão já existem. Os meios de comunicação começam a se mobilizar em prol da 'causa', penso que é hora dos professores começarem a mostrar sua voz... Afinal somos formadores de opinião, não é mesmo? Então vamos questionar certas posturas e exigir o cumprimento da lei. A começar por 'formação para inclusão na sala de aula'.

Referência 4 - P13- Tantas coisas simples podemos fazer para tornar a vida dos nossos alunos com deficiência mais fácil. Mas realmente ainda falta conhecimento que a partir de agora estamos tendo isso garantido neste curso. Que bom, estou gostando muito. Vou começar a por em prática o mais rápido possível. abraços.

Referência 5 - G2- Olá a todos... Quanto mais realizo cursos, principalmente nessa área, me surpreendo em quanto ainda me falta aprender sobre o tema. Achava que sabia o "básico", mas ao longo deste curso e das leituras, estou percebendo que o que acreditei ao menos saber basicamente, é muito pouco...

Referência 6 - P10- Concordo com você em relação ao quanto temos a aprender. No estudo de caso fiquei impressionada com tantas informações que recebi e dos materiais adaptados existentes.

Referência 7 - G7- Acredito que o caminho seja, realmente, o da formação de todos os educadores, pois não podemos falar somente na prática inclusiva realizada pelos docentes, devemos incluir aí todos os segmentos e ações que acontecem dentro do ambiente escolar, é preciso um exercício diário de inclusão. É necessário entender que as leis nos mostram claramente que já se trata de um direito adquirido, porém ele precisa ser garantido. A educação através de seu papel de formação é a que melhor pode garantir esses direitos, não apenas oferecendo esses recursos e serviços, mas conscientizando a todos os envolvidos (gestores, docentes, funcionários, alunos, pais e comunidade) sobre a importância da concretização do processo inclusivo. O papel dos gestores das unidades escolares é de fundamental importância para que a inclusão aconteça de fato. Penso que o caminho é longo e árduo, pois é necessário rever e refazer conceitos de uma sociedade excludente, mas não devemos desistir jamais.

<Internos\\Memorial Reflexivo I_ questão c>

Referência 8 - P1- Não tenho nenhuma criança com deficiência na minha escola, mas minhas reflexões me possibilitaram fazer alguns apontamentos no planejamento anual, ocorrido durante o Carnaval. Falta preparo e informação ao professor para que possa receber acolher e proporcionar a essas crianças com um pouco mais de qualidade e oportunidade. Falta ao professor conhecer as tecnologias e usá-las ao seu favor. Pouquíssimos tem acesso e conhecimento sobre, mesmo com as tecnologias chegando às escolas. Acredito que após ler um pouco sobre a temática, seria mais tranquilo receber uma criança na minha sala de aula, mesmo ainda com meus medos e receios, mas com certeza com muito menos pré-conceito. Além disso, se percebermos que somos todos diferentes, com limitações diferentes, pode observar que também utilizamos dos recursos de acessibilidade e que isso não se restringe apenas às pessoas com deficiência. Se necessito de um óculos para ver melhor, utilizo um recurso, se estou com um carrinho de bebê, e preciso de uma rampa, também necessito de um recurso de acessibilidade. Sair da ignorância, nos faz acabar com o preconceito. A escola em que trabalho já vem fazendo reformas no meio físico, tentando se adaptar aos recursos de acessibilidade, mas vagarosamente, por ainda não ser uma realidade nossa. Conhecer as leis vigentes, com certeza também seria um valioso suporte para a prática pedagógica.

Referência 9 - P4- O conhecimento é muito importante para encurtar caminhos. Com ele, você 'anda' com mais confiança, a passos mais firmes e precisos. Acredito que esse é o primeiro de muitos passos que estou dando a esse conhecimento, com isso, espero conseguir com que a inclusão seja feita da mesma forma: confiante, firme e precisa em minhas aulas e práticas, pois só conhecendo os 'diferentes', conseguirei realizar esse trabalho. Esse tipo de curso deve ter seqüência para que possamos estar cada vez mais seguros na realização dessa tarefa, e, também, deve ser oferecido a todos os professores e funcionários (talvez de outra forma), pois faz parte da realidade das escolas.

Referência 10- P13- Então! Nossa! Aprendi realmente até os termos corretos que devo usar com meus alunos deficientes e ao se referir a eles. Todos os temas relevantes para a minha prática e meu conhecimento. Trocamos ideias e informações, pois é fundamental o conhecimento e a formação profissional para promover uma escola realmente aberta para "todos"

Referência 11- P14- Toda a aprendizagem que tive até o momento no curso veio a somar. A administração do tempo em sala de aula também deve ocorrer. Na sala de aula assim como na vida, existem coisas importantes e coisas urgentes, temos que saber definir prioridades. Um olhar diferente para um vídeo que já tinha assistido

outras vezes foi bem interessante. O tema que escolhi para pesquisa foi bem esclarecedor, tinha algumas dúvidas referente aos termos que devo usar com meu aluno deficiente visual e ao se referir a ele. Os temas das colegas trouxeram informações importantes antes desconhecidas. Momento de estudo e pesquisa, de troca de ideias, opiniões, gera conhecimentos. O conhecimento melhora à prática pedagógica em sala de aula, sem dúvidas. E como disse minha colega ... "Mais que boa vontade... conhecer é fundamental..." É preciso qualificação profissional para de fato promover a inclusão! Estou aqui em busca do conhecer, aprender, colocar em prática e expandir.

CATEGORIA II - SENTIMENTOS:

a) DESCRENÇA

<Internos\Forum aprendendo sobre TA > - § 10 referências codificadas

Referência 1 - P6- Com certeza P9 e continua muita coisa a desejar, na maioria das vezes em que questionamos não somos ouvidas.

Referência 2 - P4- Concordo com a P7, quando diz sobre a orientação às pessoas que necessitam das TA. E continua a pergunta: orientar para procurar ajuda aonde??? E quando as famílias ficam sabendo dos 'seus direitos' (no papel, é claro) e não tem iniciativa em procurar nada?? Já passei por isso em outra escola! Orientação, encaminhamento, ligações, mas era a família que tinha que levar seu filho, mais a escola não pode fazer, e... não foram! Muitas vezes desanima, e sei que isso não é só comigo porque falamos (nas escolas, entre colegas), e muito, sobre o tema!

Referência 3 - P9 - É importante ressaltar que as decisões sobre os recursos de acessibilidade que serão utilizados com os alunos têm que partir de um estudo pormenorizado e individual, com cada aluno. Deve começar com uma análise detalhada e escuta aprofundada de suas necessidades, para, a partir daí, ir optando pelos recursos que melhor respondem a essas necessidades. (pg.38). No cap II o trecho acima nos alerta para um trabalho em equipe. Mas, não esclarece como fazer, a quem recorrer como organizar! temos que buscar este entrosamento para que a inclusão seja mais que colocar o aluno dentro da sala de aula... como???

Referência 4 - P1- E apenas colocando o aluno em sala de aula, sem todo esse trabalho, é permanecer alimentando a segregação e não a inclusão.

Referência 5 - P27- O que vemos é estamos muito bem informados de todos os direitos que as pessoas especiais tem porém, há uma grande fronteira entre saber e usufruir. Nós que trabalhamos com crianças especiais ficamos na maioria das vezes desolados com tanta complexidade que nos deparamos para conseguir algo que é direito do portador de deficiência. Sem contar que às vezes as crianças mudam de escola conseguir o recurso solicitado e necessário. Sem dúvida alguma esse curso está ampliando muito o nosso leque de informações, o que nos motiva cada vez mais lutar com conhecimento de causa..Abraços

Referência 6 - P39- Oi tutora, Acabei de ler o texto sobre tecnologia assistiva nas escolas...é lindo...mas, eu queria ver essas pessoas uma semana nas escolas onde ocorrem uma inclusão de faz-de-conta(não por culpa delas, mas o próprio sistema as obrigam). É claro que algumas adaptações são possíveis e são feitas, mas outras...(não sei se ri ou se choro). E ainda tenho que ler que temos que ter "perseverança e paciência"... Ai, tutora, desculpa-me, mas ando tanto descrente das coisas... tenho motivo bem real pra isso... PS: quem sabe até o final do curso mudo de ideia (e desejo muito).

Referência 7 - G9- Oi P39, concordo com você, no papel a inclusão é linda e bem estruturada, mas não é isso que vemos na realidade. Falta recursos tanto físicos quanto materiais para podermos colocar em prática o que aprendemos. O que acaba acontecendo são os improvisos que acabamos fazendo, pois o aluno está na sala ou na escola e precisamos trabalhar com ele. Também espero como você que ao final do curso eu mude essa visão ou aprenda a trabalhar com o q temos.

Referência 8 - P35- Oi P39. Também li o texto e achei muito interessante, mas tenho que concordar com você. Talvez o mais "triste" é saber que há tantos recursos, mas que as escolas não contam com esse material. O único material que vi, em uma escola que trabalhei, foi confeccionado por uma ADI. Será que não há verbas para aquisição de materiais e dar um passo maior para que a inclusão realmente aconteça?

Referência 9 - P39- A inclusão foi sim colocada de uma forma sem ao menos nos perguntarem como poderia ocorrer (perguntaram pra você?), creio que não, pois é... isso é a burocracia!!! E hoje quando lemos e vivenciamos a inclusão entramos em choque... Porque realmente "as palavras não geram ações"... são as nossas vivências que geram as ações...Principalmente o professor de escola pública que sabe lidar muito melhor com a inclusão mesmo imposta, faz seu trabalho de realizar milagres na sala de aula, diferente os da escola particulares, que nem aceitam.

Referência 10 - P42- Concordo com a P39, no sentido de que a inclusão foi uma situação imposta, as autoridades, ao tentar cumprir seu papel jogaram a inclusão nas escolas regulares de ensino sem de fato, preparar os profissionais da educação, Inclusão não é a mesma coisa que inserir, assim como integrar não é a mesma coisa que incluir. É fácil atribuir competências aos outros, é fácil cobrar! É certo que cursos de graduação já possuem entre as disciplinas, uma que fale sobre o assunto em questão, que já estão tentando sanar um pouco essa questão com cursos de formação continuada, mas ainda falta muito o que fazer.

CATEGORIA II – SENTIMENTOS

b) INSEGURANÇA

<Internos\Forum aprendendo sobre TA_TA> - § 12 referências codificadas

Referência 1 - P6- É verdade, quando trabalhamos com alunos portadores ficamos muitas vezes frustrados por não saber se estamos agindo certo em busca de uma luz. Quase todos os anos, passo por esta situação.

Referência 2 - P14- E quando a deficiência é múltipla? Como ofertar acessibilidade metodológica? Acredito que o mais difícil é lidar com as atitudes preconceituosas que não conseguem diferenciar equiparação de oportunidades e os limites de cada ser humano!

Referência 3 - P9- É verdade P14. No que se refere á deficiência mental, por exemplo, o professor precisa de conhecimento de como esta criança pode aprender para fazer a adequação metodológica. Então, no rol de Tecnologias Assistivas, no caso da Deficiência Mental, é preciso incluir Formação para o Professor.

Referência 4 - P6- Após assistir o vídeo e fazer a leitura dos textos, fico me questionando o quanto poderia ter feito de melhor pelos alunos portadores que já foram meus alunos e me sentia impotente. Sei que procurei fazer o melhor mas!!!!!!!!!!!!

Referência 5 - P9- Oi P6! Acho que como você há uma legião de professores, e me incluo nesta lista. Mas, não foi por falta de profissionalismo, tenho certeza que o que nos faltou foi FORMAÇÃO.

Referência 6 - P1- Nossa P4, esse ponto pega mesmo! Também tive um aluno no ano passado, fizemos o encaminhamento, conseguimos uma avaliação na UNESP, os pais foram super resistentes para a entrevista e nem levaram a criança. Ou seja, desistiram porque não aceitavam que seu filho pudesse ter alguma dificuldade. Lidar com os pais, muitas vezes, é uma situação bem delicada!

Referência 7 - P24- Os textos e os vídeos são bem explicativos, a partir deles os professores podem ter uma ideia de como melhorar a qualidade de vida, o aprendizado e dar autonomia as crianças que possuem deficiência. Uma barreira que eu enfrentei neste módulo foi conseguir acessar as escolas para fazer a entrevista, muitos profissionais da escola não entenderam o porquê de se ter o estudo de caso, achavam que a criança ia ser posta em uma situação vexatória, ou até que a escola ia ser prejudicada por não ter recursos tecnológicos necessários para suprir as necessidades das crianças.

Referência 8 - P39- não sei você, mas eu não sou contra a inclusão, sou contra como foi e é feita...fazendo nós acreditarmos que somos incompetentes por não saber lidar. Mas infelizmente o modo como está sendo feita ... "na raça", "no improviso", no erro e acerto, não está certo somos nós e alunos os mais prejudicados...

<Internos\Memorial Reflexivo I questão c>

Referência 9 - P17- É muito importante saber sobre a inclusão e as tecnologias assistivas . Pois na nossa realidade escolar encontramos crianças com necessidades especiais e ficamos perdidas sem saber como lidar

com a situação. O curso nos dá uma base não só para nós, mas para outras pessoas que possamos ajudar.

Referência 10 - P25- Melhor conscientização, em relação à pessoa deficiente, passando a ver e pensar de outra forma, as dificuldades foram quando tive deficiente em minha sala de aula, sem nenhuma preparação; se tivesse feito esse curso há uns tempos atrás teria sido bem melhor para mim.

Referência 11 - P37- Na verdade, quando nos deparamos com alunos portadores de necessidades especiais em nossa sala de aula levamos um susto e pensamos “como dar conta”, somos tomados por um sentimento de medo e insegurança. Teoria sobre “como lidar” com a inclusão encontramos muitas, mas na prática as coisas mudam e os desafios são imensos. O primeiro passo que dou é conhecer a história do aluno, reconhecer o que ele sabe, qual a forma como aprende, conversar com a família tentando envolvê-la, criar um vínculo com a criança, pois a partir do envolvimento da família e o meu vínculo com a criança, este terá mais chances de perceber suas necessidades, assim como as expectativas da família em relação à escola. Estar atento aos limites da criança para não cobrar demais, ou deixar de cobrar aquilo que ela tem potencial.

Referência 12 - P38- Os desafios surgem a cada momento e com ele a insegurança cada vez que somos colocados diante de alunos com necessidades especiais, recorremos às teorias, mas acredito que somente na prática, no dia a dia vamos realmente aprendendo a trabalhar com esses alunos tão especiais, pois somente eles nos apontam os caminhos e norteiam nosso trabalho. O conhecimento desse curso está sendo muito importante para refletirmos, acrescentar no que já fazemos e mudar o que não está dando certo.

CATEGORIA – II - SENTIMENTOS

c) SENSIBILIZAÇÃO ACERCA DA INCLUSÃO

<Internos\Forum aprendendo sobre TA TA> - § 22 referências codificadas

Referência 1 - P8- Esta música nos faz refletir de como as pessoas com deficiência precisam de algo mais, além das coisas básicas, que todo ser humano precisa ser inserida na sociedade sem preconceitos, ela precisa ser valorizada e poder mostrar o que sabe fazer, precisa ser amada e respeitada independente de suas limitações.

Referência 2 - G4- Diferenças estão por toda parte, somos diferentes e precisamos respeitar esta diferença e aprender com elas.

Referência 3 - P7- Concordo com você quando diz: "...somos diferentes e precisamos respeitar esta diferença e aprender com elas". Porque, é na diferença que nos tornamos iguais. Somos seres únicos e diferentes, portanto não somos homogêneos. Cada um de nós tem uma especificidade que nos identifica. Aí está a meu ver a riqueza da vida e a diversidade na igualdade. Respeitar esta individualidade é fazer a nossa parte na sociedade inclusiva que hoje nos é proposta.

Referência 4 - P5- Concordo com você quando diz que temos muito que aprender. Mas não acredito "em algo novo". Lembro-me bem do meu irmão (mais velho que eu), que teve paralisia. Uma de suas pernas ficou mais curta devido às cirurgias. Além de usar um aparelho para que pudesse andar com dificuldades, também usava botas com palmilha, confeccionada por um sapateiro. Era artesanal. Olha a preocupação com o recurso. O que é novo pra mim, graças a Deus é a preocupação dos governantes em transformar em Lei o que sempre foi de direito de todos os cidadãos.

Referência 5 - P14- Os vídeos e o texto mostram que existem meios para se ofertar acessibilidade e garantir igualdade de condições com os demais, alguns bem simples ao nosso alcance que inclusive já utilizei (tesoura adaptada, adaptador para escrita). Percebe-se muitos produtos, recursos, estratégias para promover a inclusão principalmente do deficiente físico, recursos que eliminam barreiras nos ambientes e transpõem obstáculos em todos os âmbitos da comunicação.

Referência 6 - P4- Não só com necessidades especiais é preciso ser criativo. Quantas vezes com dificuldades de aprendizagem nós somos, e como, criativos (as)? Agora, tem que ter, em minha opinião, além disso, recursos, cursos, pessoas para ajudar dentro e fora da escola (tutor, psicólogo, médico, família presente...). Acredito que com a 'população especial' nas ruas (pois a alguns anos, dependendo do que se apresentava, era considerado um coitado, e nem na rua saía, como uma prima da minha mãe), com os meios de comunicação (novelas, filmes)

abordando esses temas, o governo comece a investir REALMENTE nesse assunto!

Referência 7 - P6- ...P4, só os governantes não percebem que precisamos urgente de psicólogos dentro das escolas, mas não um para cada 10 escolas e sim um em cada unidade. Tem hora que me assusto com certas atitudes

Referência 8 - P9- Concordo com você! Faz parte do trabalho do professor criar situações de aprendizagem adequadas à cada aluno... e para isso é preciso oferecer ao professor um suporte técnico. Se a escola for uma equipe que trabalhe em função da aprendizagem de todos os alunos, o professor poderá reivindicar a participação de uma equipe multidisciplinar para dar o suporte necessário para a inclusão escolar.

Referência 9 - P14- suporte técnico, participação de uma equipe multidisciplinar... isso sem dúvidas ajudaria a escola atender às seis dimensões de acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal).

Referência 10 - P4- É... acredito que se tivéssemos o tal 'suporte técnico' (nome bonito, né???), teríamos conseguido muito mais a alguns anos, e, agora também. Eu estou esperando ser apresentada a 'ele' de verdade, e não no papel.

Referência 11 - P1- Isso é tão importante P9.... porque além de lidarmos com a sociedade adulta, temos em nossas mãos a formação dos cidadãos do futuro. Estamos nós, juntamente com a família, lhes ensinando valores diante da vida! Se nos conscientizarmos de que essa formação precisa ser iniciada no espaço escolar, desde os pequenos, num futuro não muito longe, nem de inclusão precisaremos falar mais, porque não haverá razões para isso. Todos se respeitando em suas múltiplas manifestações, sejam elas quais forem não haverá razões para incluir o que não mais se excluirá.

Referência 12 - P8- Concordo com você, até alguns anos pessoas com necessidades especiais eram proibidas até de sair para a rua, hoje melhorou muito, mas precisamos mais, de uma conscientização maior vinda dos nossos governantes, da população, das famílias e nós educadores que temos poder para mudar esta situação, é difícil, mas não impossível. Um abraço

Referência 13 - P8- (...) isto aconteceu com um sobrinho meu, ele tem atraso mental, estudava em uma escola municipal aqui de Prudente, minha cunhada ia buscá-lo na escola e por várias vezes encontrava ele sempre excluído dos outros, a professora não passava lições, o caderno sempre ia em branco, não fazia nenhuma atividade diferente, foi quando ela resolveu radicalizar tirou ele da escola dita "normal" e colocou ele para estudar na Apae, ele foi muito bem atendido lá.

Referência 14 - G1- A inclusão deve acontecer desde a educação infantil até o ensino superior, e é preciso ser garantido desde cedo a utilização dos recursos necessários no processo educacional saber usufruir destes direitos, para isso é preciso a escola e a família buscar/ir atrás destes direitos, e muitas vezes isso não acontece a gente acaba se acomodando com a situação. Obs. mas isto está começando a mudar, estamos procurando mais estes direitos, pois temos mais informações a respeito.

Referência 15 - G1- Outro exemplo dos direitos que as pessoas com deficiência têm, é a questão do tutor (que em alguns casos é garantido), que agora que as famílias (e nós da escola) estamos indo atrás para ajudar em sala de aula.

Referência 16 - P19- Pois é, acredito que a maior dificuldade que o aluno com necessidades especiais encontram é o preconceito por parte das pessoas.

Referência 17 -P17- As pessoas têm que pensar que vivem num mundo que precisa ser adequado e adaptado às pessoas especiais e não elas terem que se adaptar a esse mundo . Só assim teremos um mundo com pessoas independentes, autônomas, e incluídas no meio social.

Referência 18 - P19- Adorei o segundo vídeo, as vezes a imagem fala muito mais que palavras, e as imagens são bem expressivas! O que observei foi que temos uma infinidade de adaptações para a vida cotidiana, mas na escola ainda não vemos muitas adaptações. Devo confessar que eu mesma, vendo as imagens penso... " nossa que simples, uma coisa fácil de fazer pode ter uma utilidade imensa", na escola acabamos esperando por coisas prontas e esquecemos que é possível adaptar muita coisa. Acho que o que falta, para nos professores é um pouco mais de iniciativa e coragem. Estamos a passos de tartaruga na rede publica escolar e infelizmente, não estamos

incluindo, mas sim, excluindo muitos alunos.

Referência 19 - P39- Acredito que verba há sim, mas como vivemos num país burocrático, onde a organização na educação não é um bom exemplo, vamos vivemos assim com improviso. É triste ver a inclusão de "faz-de-conta"...

Referência 20 - P38- ...mais importante do que a "terminologia" é o respeito ao diferente!!! de nada adianta ficarmos procurando palavras bonitas para nos referimos as essas pessoas se não olharmos para elas com respeito e acreditarmos no seu potencial!!!

<Internos\\Memorial Reflexivo I questão c>

Referência 21 - G1 - A primeira coisa que temos que fazer em relação à inclusão é trabalhar com as famílias, fazer com que elas os aceite e assim poderemos ver o resultado positivo em sala de aula. Os trabalhos fazem refletir a prática pedagógica e assim melhorar as atividades em sala de aula (no meu caso posso dar dicas/ideias as professoras da minha escola) e isto é um benefício à todos os envolvidos direta ou indiretamente na escola.

Referência 22 - P11-Na minha escola tem uma criança com deficiência, que esta se transformando para acolher a criança com intervenções adequadas reorganizando a prática escolar: planejamentos, formação da turma e capacitação profissional. O processo de inclusão é irreversível, tal fato, repercute diretamente na elaboração do planejamento pedagógico, na reformulação de conceitos sobre o como ensinar e possibilitar uma aprendizagem efetiva e participativa do aluno. E o que estou aprendendo é que o professor precisa desenvolver mais e mais sua condição de pesquisador.

CATEGORIA II - SENTIMENTO

d) PERCEPÇÃO DA NECESSIDADE DE MUDANÇA

<Internos\\Forum aprendendo sobre TA TA> - § 31 referências codificadas

Referência 1 - P4- Cada vez que eu leio, algo sobre as TA's, vejo que, realmente, tenho que ler muuuuito mais... Como o próprio texto diz, tudo isso é novo, mas não há como fugir, ou fingir que essa realidade não existe! As diferenças (?) estão cada vez mais perto de nós, e temos sim que aprender a lidar com elas, e, para isso, precisamos estudar.

Referência 2 -P16- É verdade P4 e a cada dia novas informações chegam, novas necessidades que apesar de já existirem, somente agora são entendidas e o estudo, a reflexão e a disposição se faz a cada dia mais necessário.

Referência 3 - P10- Concordo com você P4, a cada dia percebo que tenho muito a aprender, compreender e mudar. A diversidade é real ...e o aprendizado é contínuo.

Referência 4 - P7- É isto aí . A aprendizagem acontece a todo o momento e a mudança de paradigmas é que nos faz crescer e construir novas posturas e novas realidades.

Referência 5 - G5-Todos os dias surge novidades e com elas as transformações para isto acontecer devemos viver e aproveitar a oportunidade de crescer com as experiências que vão surgindo.

Referência 6 - P2- As transformações acontecem realmente,nós enquanto educadores devemos estar em constante aprendizagem. Temos que sair de nossa zona de conforto, quero dizer não se conformar com o que já sabemos, pois nunca sabemos tudo, e sair em busca do novo, para que possamos construir uma sociedade inclusiva.

Referência 7 - P1- Oi P4, achei bem bacana vc ter destacado a letra da música, nos faz repensar na ideia de inacabamento. Porque é isso que nos move, nos impulsiona para a auto-melhoria. Uma vez ouvi uma frase que diz: "Não quero a faca, nem o queijo, eu quero a fome!".

Referência 8 - P2- P4 sua frase é tudo!!!! Temos que sentir a fome, a necessidade de aprender cada vez mais.Quando não sabemos algo temos que buscar, esse é o nosso papel. E neste contexto sobre TA a busca pelo conhecimento é de suma importância.

Referência 9 - G5- Muito sábia sua colocação quando cita o fundo musical do Titãs. Nossa necessidade vai muito além do que se pode imaginar.

Referência 10 - P7- E nos professores podemos orientar e esclarecer a família sobre seus direitos, atender aos alunos buscando perceber o que eles necessitam que vá facilitar a sua permanência na realização das atividades propostas na sala de aula e no ambiente escolar. A atitude a tomar a seguir é buscar junto à direção da escola viabilizar pedidos para concretizar as soluções que surgirem, como por exemplo: engrossar lápis com algum material; cortar ou aumentar altura de mesas e carteiras; colocação de barras nos banheiros; xerocar sinais em Libras para fazer a adequação de materiais escritos; fazer uso de computador dentro da sala para facilitar a escrita, solicitar serviços de apoio; etc...

Referência 11 - P3- Este módulo referente as Tecnologias Assistivas, é muito interessante e nos oferece conhecimentos "preciosos" ao nosso trabalho. É necessário conhecermos e entendermos o que são as TAs e os inúmeros benefícios que proporcionam aos alunos. Através de um conhecimento adequado é possível estarmos introduzindo seu uso aos alunos, permitindo que suas dificuldades sejam minimizadas, e auxiliar para que possam estar participando e interagindo mais em seu ambiente, seja escolar ou outros. Hoje as TAs se fazem indispensáveis como estratégias e auxílio a alunos e professores.

Referência 12 - P9- Pessoal, antes de ler os textos e ver os vídeos com a diversidade de equipamentos de tecnologia assistiva, era confortante me refugiar na situação de 'ignorância' para aceitar e justificar uma inclusão na sala de aula sem uma garantia da aprendizagem do aluno. Mas, agora... a inquietação grita... todo aluno tem direito a aprendizagem! Como vamos garantir essa aprendizagem? Bem, o caminho é o uso das tecnologias assistivas de forma produtiva... creio que ainda há a barreira do tempo do professor, tanto para planejar aulas inclusivas, quanto para fazer as intervenções individuais em sala de aula... creio que isso esbarre na carga horária e na quantidade de alunos por classe. É preciso rever também este aspecto do trabalho com a inclusão escolar.

Referência 13 - P9- Imagine se todos os professores pudessem contar com computadores e utilizassem os recursos de acessibilidade para planejar aulas de apoio para os alunos com dificuldade de aprendizagem?! não estou me referindo ao uso coletivo do laboratório de informática ao qual temos direito de levar os alunos por míseros 50 minutos, mas... a uma sala de aula mais ampla, com espaço para alguns computadores onde pudéssemos fazer uma trabalho diversificado... que sonho...

Referência 14 - G3- Olá colega, realmente é um sonho, mas não uma utopia, quem sabe um dia poderemos ter acesso a este recurso em sala de aula, haja vista que antigamente ter um computador na escola era um sonho, hoje a grande maioria da escola tem laboratórios de informática, não é mesmo?

Referência 15- P20- Este vídeo mostra como as pessoas com alguma ou várias deficiência se locomovem e realizam suas atividades no dia a dia , fazendo uso de adaptações. É muito interessante e explicativo, Na realidade de pessoas que enfrentam desafios em diversas área diante da sociedade , nas escolas , no trabalho , na ruas e mesmo em suas casas , e nem sempre esses lugares estão aptos para receber pessoas com necessidades especiais.

Referência 16 - P19- Concordo com você P20 , muitos lugares não tem adaptação para receber qualquer tipo de pessoa, é necessário acessibilidade, começamos a ver mudanças nas calçadas, rampas , etc. Mas é muito pouco, fora isso existe o problema da nossa cabeça, da nossa consciência em respeitar o que é do outros. Ex: Quantas vezes você já viu carro parado em local reservado para cadeirantes, quando a pessoa não é cadeirante? Falta também consciência!

Referência 17 - P20- Olá a todos, como nossos colegas já disseram a inclusão caminha em passos lentos , mas como educadores e cidadãos não podemos esperar de braços cruzados ,devemos divulgar e colaborar para que realmente aja a inclusão no campo educacional e que as pessoas com necessidades especiais sejam respeitadas .A colaboração da família é de suma importância , profissionais da educação competentes e empenhados em desenvolver práticas pedagógicas promovendo o seu aprendizados e o seu bem estar .

Referência 19- P20- como nossos colegas já disseram a inclusão caminha a passos lentos, mas como educadores e cidadãos não podemos esperar de braços cruzados, devemos divulgar e colaborar para que realmente haja a inclusão no campo educacional e que as pessoas com necessidades especiais sejam respeitadas.

Referência 20 - P33- Oi, você esta certa precisamos ir a luta, trabalhar e motivar as pessoas para uma visão diferente e não para o comodismo, esperando sempre pelo outro.

Referência 21 - P40 -Eu não sabia muito sobre as TAs antes do curso, mas agora percebo sua importância e

alem disso sua presença em nosso cotidiano. Muito do que pensamos ser coisas banais, são essenciais para algumas pessoas exercerem o direito de ir e vir. Agora eu percebo ainda alguns elementos que poderiam colaborar com algumas pessoas, principalmente deficientes, e não existem ou não estão postas onde deveriam. Isso interfere nos direitos dessas pessoas e mostra o quanto a inclusão social ainda é um tabu para nossa sociedade.

Referência 22- G10- A partir destes textos podemos ter ideia de todos os materiais disponíveis para trabalharmos com nossos alunos. São muitas as opções para proporcionar aos nossos alunos uma Educação com qualidade e autonomia.

Referência 23- P38- Gostei muito dos capítulos do livro, especialmente a parte que fala sobre a diferença entre a aprendizagem tradicional e a aprendizagem com as TICs...principalmente onde fala que a aprendizagem é centrada no ALUNO!!!!

Referência 24 - P42- Centrar a atenção nos alunos, nos tira do pedestal e nos aproxima mais da sua realidade assim, podemos contribuir para amenizar as dificuldades deles.....!!!

<Internos\Memorial Reflexivo I_ questão c>

Referência 25 - G3- Acredito que a organização é importante principalmente em sala de aula. Organização acontece de fora pra dentro, pensando na aprendizagem. Já tenho esse hábito no dia-a-dia, quem trabalha comigo acaba se habituando a essa prática.

Referência 26- G4- Acredito que a primeira coisa seria um trabalho mais direcionado as famílias, as famílias ainda têm muito preconceito, fazer que elas aceitem melhor e achem isto como “normal”. As atividades (trabalho) fazem com que podemos refletir sobre nossa pratica pedagógica e assim melhorar o nosso trabalho: em sala de aula e eu como Orientadora melhorar o trabalho da escola, orientando, conscientizando e refletindo sobre a inclusão e os benefícios que terão, todos os envolvidos com a educação.

Referência 27 - G10- Os assuntos tratados no curso estão colaborando muito com o meu trabalho. São temas atuais e que estão presentes no dia-a-dia profissional, precisamos cada vez mais melhorarmos nossa prática.

Referência 28 - P6- Para mim este curso esta sendo ótimo. Tenho na sala crianças com necessidades especiais e fico apreensiva querendo saber como fazer o melhor por ela. Acredito que dificuldades sempre existiram nem por isso irei me deixar abater, levo filme para assistir com as crianças sobre portadores de necessidades especiais e realizar o trabalho de inclusão, tudo que aprender incluirei no meu planejamento de aula.

Referência 29 - P15- Bom, primeiramente o objetivo maior é de aprendizagem com as diversidades dessas pessoas com necessidades especiais, tenho aprimorado meus conhecimentos, mais não tenho tido essas experiências com alunos em sala de aula, mais estou já estou preparada para trabalhar e amá-las de forma incondicional. Benefícios – olhar a vida de forma diferente, e amar as pessoas mesmo com pequenas diferenças, pois existem diferenças bem maiores, como pude ver, estamos à frente para promover a inclusão dessas pessoas, mais precisamos fazer mais por elas. Dificuldades – Preconceitos a inclusão de pessoas com necessidades especiais, precisamos acreditar que a sociedade pratique a inclusão dessas pessoas, para abrir novos caminhos à construções de uma verdadeira sociedade. Direitos iguais a todos, sem discriminação.

Referência 30 - P30- Os conceitos trabalhados me levaram a refletir sobre a importância de não desanimar diante das dificuldades. Através do tema que pesquisei termos utilizados para se referir a pessoas com deficiência me fez refletir que o importante mesmo são as nossas ações para com essas pessoas e quando nos deparamos em sala de aula com crianças especiais não sabemos como lidar, por isso é que me sinto responsável em me aperfeiçoar a cada dia mais para estar sempre melhorando o atendimento a estas crianças

Referência 31 - P39- Mas o mais interessante é notar como estou estimulando mais meus alunos a trabalharem em grupo. São mudanças sutis, mas dou créditos ao curso por isso, por me fazer refletir sobre esse tema. Contudo, eu sei que a maior dificuldade estará por vir, nos outros módulos, quando tratarmos do tema específico desse curso, pois em virtude da experiência que ando enfrentando, tenho algumas ressalvas.

CATEGORIA III: ASPECTOS PEDAGÓGICOS –

a) PRÁTICAS VOLTADAS À INCLUSÃO

<Internos\Forum aprendendo sobre TA > - § 8 referências codificadas

Referência 1 - P5- Olá, você já pensou. Quantas vezes nós contribuimos para a confecção de recursos de acessibilidade aos nossos alunos? Vi-me muitas vezes construindo uma prancha de leitura para aluno com baixa visão, buscando um lápis adequado para o aluno com dificuldade motor, ampliando atividades, negritando pauta de cadernos, confeccionando jogos pedagógicos para adaptar a realidade dos meus alunos. É somos assim responsáveis e sensíveis. Abraços!

Referência 2 - P9- também fiquei admirada com tantos recursos para ajudar na autonomia da pessoas com deficiências, penso que as vezes nós nos aventuramos na improvisação de tecnologias para auxiliar nossos alunos na sala de aula, por exemplo, quando adaptamos as atividades ampliando textos, pegando na mão do aluno para ajudá-lo à escrever/desenhar, colando as folhas na carteira,...

Referência 3- P6- Você tem toda razão, e nos como educadores devemos buscar informações, adquirir conhecimento sobre TAs assim podemos ajudar com que esses recursos cheguem mais rápido aos nossos alunos.

Referência 4 - P42- Quando iniciei o curso não tinha a mínima noção do que se trataria, para mim seria algo que envolveria a parte de informática. O que me impressionou foi o fato de que atitudes simples fazem parte da TA, como adaptar uma colher ou um lápis, assegurando meios de possibilitar as pessoas com deficiências, meios de alcançar o mínimo de autonomia.

Referência 5- P40- Eu também ...não sabia muito o que eram TAs, mas agora com o curso, estou me familiarizando e entendo a importância destes instrumentos para as pessoas deficientes ou não, e maiormente sua importância na educação que é nossa área.

Referência 7 - P39- eu também estou conhecendo a nomenclatura TA agora, nunca imagina que já conhecia e fazia um TA...rsrs estranho , né?

<Internos\Memorial Reflexivo I_ questão c>

Referência 8 - P5- Faço uso da T.A. diariamente no laboratório de informática educacional com os alunos que atendo todas as tardes. Utilizo o computador, mouse adaptado, colméia e *softwares* educacionais que atende as especificidades de cada aluno. O objetivo do meu trabalho é facilitar e auxiliar este aluno, para que ele possa aprender significativamente na sala do ensino regular. Tem sido gratificante, percebe-se um grande avanço no decorrer do ano.

CATEGORIA III – ASPECTOS PEDAGÓGICOS

b) TRABALHO EM EQUIPE NA ESCOLA

<Internos\Forum aprendendo sobre TA - § 4 referências codificadas

Referência 1 - P5- Olá meninas, o conceito T.A. não se restringe somente a sala de aula e sim a todos os ambientes da escola. É de suma importância que todos estejam engajados na causa, tornando o ambiente escolar acolhedor e acessível. Ao receber o aluno que necessitam de recursos, temos que ir a luta para defender seus direitos. E envolver todos os funcionários da escola.

Referência 2 - P4- Concordo P5. Pois muitas vezes, esse aluno é de família mais simples, sem reação, sem expressão... Alguém tem que fazer alguma coisa, e por que não ser 'a escola' (direção, professores, funcionários)?

Referência 3- P39- Acredito que todo professor que entra na sala de aula, não quer e não deseja fazer algo errado; eu acredito que todos dão o seu melhor, acontece que uns tem facilidade para desempenhar seu papel com êxito outros com um pouco de dificuldade. Leciono numa escola que é ótima, justamente pelo comprometimento de todos, ninguém lá trabalha com desunião, pelo contrário cada uma sabe a importância do seu papel e como isso compromete o trabalho da outra.

<Internos\\Memorial Reflexivo I_ questão c> - § 1 referência codificada

Referência 4 - P16- Bom, no presente momento não estou em sala de aula, mas em meu trabalho acrescenta muito, pois participo de todo processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, da elaboração do calendário, eventos, Conselho de Escola e em tudo temos hoje que pensar no contexto de inclusão, então o curso nos dá essa visão.

CATEGORIA III – ASPECTOS PEDAGÓGICOS

C DIFICULDADES COM A INCLUSÃO NA ESCOLA

<Internos\\Fórum Aprendendo sobre TA_TB.doc> - § 2 referências codificadas

Referência 1

P19- Encontramos muitas dificuldades na escola quanto a falta de adaptação, mas não devemos ficar esperando o estado/município fazer as adaptações, temos que procurar alternativas para auxiliar o aluno, e as vezes cabe ao professor buscar essas alternativas

Referência 2 - P19- Ainda falta muito para melhorar a aprendizagem dos alunos, em todos os sentidos, da estrutura do prédio escolar até os recursos disponíveis a ele, assim como o preparo do educador para trabalhar melhor em sala de aula, desde sua formação acadêmica.

<Internos\\Memorial Reflexivo I_ questão c> - § 6 referências codificadas

Referência 3 - G2- Acredito que a principal dificuldade em aliar a teoria a pratica é a resistência ao novo. Na verdade, assusta. Porém, quando se conhece, o susto é menor. No entanto, poucos são os profissionais que tem acesso a este assunto e disponibilidade para estudar (já que a correria do dia-a-dia acaba tomando boa parte da nossa vida).

Referência 4 - P12- Um dos problemas que interferem diretamente na prática pedagógica é a quantidade de alunos que temos na sala. Um professor que possui DI na sala de aula na rede municipal de Presidente Prudente atende a 28 alunos para um único professor, não temos também acesso aos recursos tecnológicos. No ano passado o laboratório de informática da UE (Unidade Escolar) em que leciono foi montado, porém os computadores apresentam o programa Linux, o que dificulta a elaboração de alguns tipos de atividades pois possuo dificuldade em lidar com o programa. Todas as salas de aulas são heterogêneas, possuindo diferentes características, assim as leituras que realizei no curso proporcionaram crescimento intelectual o que reflete diretamente na minha prática. A profissão professor requer estudos constantes, pois a cada momento estamos sempre lidando com fatos e realidades diferentes.

Referência 5 - P17- Infelizmente as dificuldades ainda são muitas , pois , não disponibilizamos de recursos para esse trabalho e muito menos de boa vontade dos governos , municípios e secretárias da educação . O caso é tão grave que trabalho numa escola de educação infantil que deveria ter um espaço físico para a independência das crianças menores, mas temos bebedouros altos, vasos sanitários e pias altas, escadas de difícil acesso , pátios escorregadios e alagados por vazamentos . E não conseguimos fazer nada para mudar essa realidade. Só nos basta encontrar meios para tornar a vida das crianças com necessidades especiais, mais acessível e inclusiva.

Referência 6 - P19- O professor não deve também achar que está sozinho, o aluno não é só dele, é de cada funcionário da escola, do serviço gerais ao diretor e todos tem que ajudar no sentido de trabalhar em grupo para melhorar o aprendizado do aluno.

A dificuldade encontra-se no preconceito das pessoas e na falta de recursos direcionados para adaptações.

Referência 7 - P22- Sempre existem dificuldades para incluir conhecimentos na prática, pois existem muitos imprevistos no decorrer do tempo, por exemplo, exigir equipamento adequado para atender às especificidades de um aluno com deficiência é necessário, mas muitas vezes a demora é muito grande. Outras dificuldades podem surgir dependendo a especificidade do aluno, mas acredito que qualquer que seja sempre pode ajudá-lo a

melhorar suas potencialidades sem desperceber suas limitações.

Referência 8 - P23- Para concluir passei a refletir mais sobre aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, o que eu poderia fazer para saná-los. Os benefícios seriam com o direcionamento do tempo, trabalho com a auto estima desses alunos e as dificuldades seriam a falta de materiais, recursos tecnológicos não disponíveis etc.

ANEXO F

CATEGORIAS DE ANÁLISE – DURANTE O CURSO

CATEGORIA I – INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES

I- a) AS POLÍTICAS E LEIS NÃO ASSEGURAM A INCLUSÃO

<Internos\F2-Legislação e TA TA (imagem jacaré)> - § 36 referências codificadas

Referência 1 - P9- Pois é xxxxx... as leis existem, os decretos que as regulamentam são criados e publicados, porém não vemos nenhuma mobilização da população ou de grupos por ocasião da votação do bolo orçamentário, é no momento em que o congresso nacional faz a divisão do orçamento anual que precisa mos assegurar os recursos financeiros necessários para implementação das leis... estas ações são tão necessárias quanto a criação de leis de inclusão, pois sem as reservas financeiras não dá pra comprar/fazer/organizar/implementar... a acessibilidade.

Referência 2 - G5- Concordo com vocês xxxxxx, quem sabe uma mobilização organizada pela população pode surtir algum tipo de efeito na inclusão.Mas para mim ainda falta algo mais,não sei exatamente como colocar, só sei que o número é grande de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, e muitas ainda continuam trancafiadas dentro de casa por não conhecer seus direitos.

Referência 3 - P2- O sistema educacional se fala muito em inclusão para o deficiente. Até vemos a frequência desses alunos nas escolas, mas só isso não basta, é preciso suporte e formação aos profissionais que lidam com o deficientes (professores), acessibilidade, entre outros... . Frequência desses alunos nas escolas não basta. O que é necessário são ações, são respostas aos anseios dos professores e da família por parte do poder público para que seja efetivada essa inclusão que tanto se discute.

Referência 4 - G1 - As leis existem, mas ainda falta muito pra chegar no que elas ditam. É preciso divulgação e informação para quem é de direito.

Referência 5 - P6- A luta pela ampliação do acesso e da qualidade da EDUCAÇÃO das pessoas com necessidades especiais, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível FEDERAL, ESTADUAL e MUNICIPAL. Se realmente neste meio existe alguém responsável onde esta?Todos de braços cruzados?

Referência 6 - P8- Concordo com você XXXX, para fazer as leis são muitos, mas para colocá-las em práticas são poucos.

Referência 7 - P6- XXXX perfeita sua reflexão, é uma pena que quem pode fazer algo para mudar tudo isso não pensa assim neste momento se faz de cego.

Referência 8 - P10- Concordo com você xxxx a escola está aí, porém o acesso muitas vezes é prejudicado por obstáculos como a falta de mudança de atitude e o cumprimento da lei.

Referência 9 - P5 Olá, Quem teria que fazer e não faz? a sociedade, os governantes, a escola? Abraços!

Referência 10 - P14- Falta mobilidade, adaptações. As leis existem... Falta mudança de atitude, tomada de consciência.... É possível constatar através do vídeo que a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação AINDA ESTÃO A DESEJAR! Mas estamos engatinhando...

Referência 11 - G2- Na prática, as coisas acabam por acontecer diferente da teoria. Somente quem sente na pele para dizer o quanto é difícil a vida com a falta de acessibilidade. O pior de tudo é observar que as leis (com suas lacunas) existem, mas ainda estão muito distantes de serem cumpridas. Falta consciência, falta vontade e principalmente humanidade, o ato de se colocar no lugar do outro e tentar ao menos imaginar quantas dificuldades que a falta de acessibilidade ocasiona.

Referência 12- G4- É uma pena que a lei no nosso país nem sempre é cumprida, existem LEIS, e existem leis. Que pena , pois nós temos o direito, a lei nos ampara , mas infelizmente não são cumpridas, ou nem sempre são.

Referência 13 - P8- XXXX, é verdade apesar das mil dificuldades que existem, muitas vezes encontramos pessoas com deficiência que não reclamam, estão sempre sorrindo.

Referência 14- P8- Este vídeo mostra como os deficientes são tratados, com o curso além de aprender muitas coisas, estou observando mais a acessibilidades que são preparadas para deficientes, um dia desses, indo para o trabalho estava no ônibus, quando observei que a porta de elevação para cadeirantes estava quebrada, quer dizer é só alguns ônibus que estão equipados e os poucos que tem não funcionam.A legislação garante acessibilidade, respeito, igualdade para todos e o que realmente acontece não é isto, infelizmente falta muito para acontecer a inclusão.

Referência 15- P6- Sim XXXX, enquanto isso observamos os anos passarem e continuamos cada vez mais curtindo nossos anseios, decepções e ninguém nos dá uma respostas.

Referência 16- - P11- É bem verdade que apenas a existência do direito não é suficiente para garantir a sua devida aplicação prática. Entretanto, não podemos esquecer a importância desse respaldo, do valor do direito e de sua manutenção na legislação. Portanto, é fundamental que todos os envolvidos neste processo de inclusão educacional tenham conhecimento das políticas públicas que amparam esse processo, para que melhor possam lutar pela efetivação correta e justa desses direitos

Referência17 - G1- Outra coisa que me veio a cabeça foi lembrar a sala de aula, com um aluno com necessidade especial há uns anos atrás, quando ele ficava isolado (em vez de inclusão, ele era excluído), muitas vezes o professor não sabia o que fazer, e ficava de mãos atadas e algumas vezes o próprio professor não dava a mínima.

Referência 18 - P1- Infelizmente XXXX isso ainda acontece. Por não receber o preparo necessário para receber uma criança com deficiência, ou pela falta de compromisso, muitos professores o deixam de lado, contribuindo mais para a segregação do que para a inclusão. Neste ponto me pergunto cadê a fiscalização para que o processo de inclusão de fato funcione?

Referência 19 - G1- Ainda bem que hoje mesmo que devagar estamos mais próximo de uma verdadeira inclusão, com professores/profissionais dedicados que mesmo sem uma formação (melhor) tenta fazer de tudo para incluir este aluno, pelo menos aqui em Prudente é o que estamos vendo, pessoas que querem o melhor para a inclusão.

Referência 20 - P13- Penso, as leis existem, porém muitos de nós não temos conhecimento e nem acesso a tais leis.Para que aconteça a inclusão de verdade é preciso mais ,muito mais .Pois esses alunos merecem ser incluídos realmente,de fato em igualdade. Pra isso é preciso um olhar diferenciado para o professor e suas necessidades, temos na sala 2,3,4 alunos portadores temos que inclui-los e os outros? O que fazer para também dar conta do conteúdo estabelecido. É preciso que as leis saiam do papel e se façam valer nas escolas como um todo.

Referência 21 - P11- Lendo a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de fevereiro de 2.001 no art.5º (Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares). Criança com dificuldade de aprendizagem que não sabe ler e que não consegue entender um comando do professor, não é considerado crianças com necessidades educacionais especiais o número de aluno por sala não é reduzido. Justificam que o aluno não foi avaliado e

trabalho e avaliação do processo da criança não é levado em consideração com isso passa ano e sai ano, por mais desempenho que a professora tenha, a criança não tem um bom desenvolvimento e muitas vezes a criança fica desmotivada e a criança acaba saindo da escola. O que fazer com essa criança que na Lei é considerada com necessidades educacionais especiais e que na prática é dita com “normal”?

Referência 22- P19- vemos ainda muito preconceito quanto ao aluno com necessidades especiais, é como se ele não fosse tão importante quanto um aluno comum com direito a aprendizagem. Claro que nos últimos anos tem melhorado muito, mas é necessário muita coisa ainda. Por exemplo, temos na maioria das escolas salas de informática, mas quantas delas tem programas ou adaptações para alunos com necessidades especiais? E o direito a igualdade que vemos na lei?

Referência 23- P21- na minha escola tenta-se cumprir as leis, mas somente agora é que ela está começando a ser preparada para receber crianças com deficiências, falta muito para se cumprir realmente as leis, pois sabemos que não depende somente do espaço físico mas de humanidade, coerência e amor ao próximo.

Referência 24 - P16- Esse vídeo me faz lembrar um princípio do direito que diz que direito para que surta efeito na vida do cidadão deve ser invocado, por isso existem muitas leis e poucas são cumpridas, porque na verdade não são invocadas, precisamos nos posicionar e nos mobilizar para que direitos de nossos alunos sejam cumpridos, respeitados, mas para que isso aconteça é preciso que nós, a família e toda a comunidade escolar conheça os seus direitos e aí sim podemos invocá-lo.

Referência 25- P8- Você esta certa XXXX, muitas pessoas desconhecem seus direitos, mas a maioria conhece, mas prefere ficar no comodismo esperando as coisas caírem do céu.

Referência 26- P30- A legislação brasileira que trata dos direitos das pessoas com deficiências é “muito boa”, mas não está sendo integralmente cumprida por falta de fiscalização. Houve grandes avanços nos últimos tempos em relação ao tema, mas ainda há “muitos obstáculos para que a inclusão aconteça não só de direito, mas também de fato”. Todos nós devemos “fiscalizar” e ter coragem para denunciar para que esse tipo de desrespeito não aconteça.

Referência 27- P18- É inacreditável que desde 78 temos leis que se importam com a educação especial e infelizmente não saem do papel. Cabe a cada um de nós enquanto cidadão e principalmente enquanto professores fazer com que se cumpram essas leis e denunciar quando elas não forem cumpridas, pois o maior passo já foi dado, fazer com que nossos políticos pensassem em políticas públicas para a educação especial, agora é a nossa vez de participar fazendo com que a lei seja cumprida.

Referência 28- G7- Olá a todos! Fazendo a leitura dos textos, da participação de todas as colegas de curso nesse fórum e observando a figura fui reavaliando todo o trabalho desenvolvido na escola onde trabalho e analisando a realidade da educação inclusiva. A acessibilidade física no prédio onde trabalho é boa, temos rampas, corrimãos e outros. Dessa forma a questão da acessibilidade não é algo que me preocupa muito, além disso, vemos uma série de iniciativas do poder judiciário para que tais recursos sejam garantidos, apesar é claro de vermos o que aparece no vídeo. O primeiro impasse que enfrentamos é a avaliação desses alunos com dificuldades na aprendizagem. A xxxxx fez um questionamento importantíssimo sobre isso, muitos casos de deficiência têm como “sintoma” a “não aprendizagem” e aí até conseguirmos atendimento para que essa criança passe por uma avaliação, muitas vezes demora anos. Nesse caso entramos também no comentário da xxxx sobre a falta de atendimento na área da saúde. Na rede municipal de ensino daqui (Presidente Prudente) temos um ótimo trabalho de atendimento educacional especializado que são as Salas de Recursos com os professores itinerantes e o Centro de Avaliação e Acompanhamento. Contudo para que o aluno frequente essas salas de recursos e o serviço de itinerância é necessário ter o diagnóstico, e aí caímos no problema da avaliação citado anteriormente. Quanto ao Centro de Avaliação e Acompanhamento as escolas possuem uma cota para encaminhamentos que é de 1% do número de alunos. Pesquisas recentes demonstram que de 10% à 20% das crianças apresentam algum tipo de transtorno ou distúrbio de aprendizagem. Outro problema é garantir os recursos como próteses e outros, onde a Saúde diz que esse é um problema da educação e esta por sua vez diz ser esse um problema para ser resolvido com verba da saúde. Nesse impasse os direitos são negados e quase nada é feito. Como fazer para que a legislação contemple a todos? Como podemos garantir que todas as nossas crianças tenham a sua disposição todos os recursos necessários para uma aprendizagem efetiva?

Referência 29 - P35- Realmente as leis só estão no papel, parece que poucos estão dispostos a mudar. Encontramos dificuldades em vários lugares, se alguns empecilhos para pessoas normais são difíceis, imagine para alunos com necessidades especiais? A meu ver as leis foram feitas para que todos tenham acesso a escola,

mas as escolas parece que não estão tão acessíveis assim. Além da estrutura do prédio, há também a questão de professores não preparados e pouco, ou nenhum, material. É necessário que realmente estas leis sejam colocadas em prática para que a inclusão realmente aconteça

Referência 30 - P39- É sempre bom conhecer as leis... mas o problema que encontro, é que quanto mais tomo conhecimento sobre elas mais revolta e descrente fico nelas. Porque não são cumpridas devidamente. O que ocorre são "momentos relâmpagos de cidadania coletiva" cobrando, mas depois cai na velha rotina brasileira: o esquecimento e o conformismo.... Já perceberam que nesse país criam leis pra cumprirmos as leis....

Referência 31 - P37- Resta-nos exigir o cumprimento das leis na satisfação dos direitos. Necessário se faz um trabalho conscientizado a partir do próprio deficiente, da sua família (que deve se engajar) até a sociedade e governantes tão desinformados sobre os potenciais humanos. É preciso que a sociedade troque os sentimentos de paternalismo, compaixão ou desprezo, por outros valorativos, respeitosos e reconhecedores, devolvendo ao deficiente físico a cidadania.

Referência 32- G9- Olá, concordo com você quando diz que precisamos deixar de lado o paternalismo, o "coitadinho" e perceber que os alunos com necessidades especiais precisam de mais respeito e reconhecimento de seus valores. Acredito que quando isso acontecer é que os direitos desses alunos serão realizados de forma educacional e concreta.

Referência 33- G9- A figura nos mostra a realidade que acontece hoje na maioria das escolas brasileiras (infelizmente), os crocodilos em meu ver pode representar duas ideias: uma a cães que guardam os portões selecionando as pessoas para entrarem, e a outra de "cientistas" interessados em estudar o comportamento, as interações, a inteligência desses alunos. Não que seja tão mal, desde que esses alunos sejam tratados com respeito e acreditando em suas habilidades, respeitando suas limitações.

Referência 34- P39- Após ver o vídeo, a figura e ler os textos, chego a conclusão que tudo é uma questão cultural... Adoramos debater, mas concluir as ações, isso é outra história. A escola não é única formadora de opinião e educação. Temos o papel da família que é tão essencial quanto da escola; temos a sociedade, esta formada pela TV e opinião pública. Todos são responsáveis pela a formação dos cidadãos. Então, não cabe só a escola ser vista como se fosse a salvadora da pátria, porque se fosse as coisa já teriam mudado, vocês não concordam? Há coisa em jogo, muitos interesses, até mesmo dos próprios políticos (escolhido pelo povo) que fazem diversas leis, mas nem sabem como serão na prática, porque o importante que falar que "ele fez a lei", se ninguém cumprir, não é mais problema deles.... Mas e as condições pra isso??? Vi aqui algumas colocações, que me parece uma utopia. Não podemos agir como se fossemos salvar o mundo, senão professor, você voltará pra casa frustrado. Mas que condições estão te dando de fato para incluir os alunos que precisam, só a nossa boa vontade não é suficiente. Cadê o seu direito de ter condições dignas de trabalho (porque sala lotada, não é direito, é desrespeito!!!) Porque muitas vezes nos fazem pensar que somos nós que não aceitamos a inclusão, que somos nós que não queremos. Por acaso alguém te perguntou como deveria ser feito??? Quando você teve coragem de questionar, não te fizeram pensar que você seria uma pessoa preconceituosa, despreparada.... Na verdade o grande problema da inclusão na escola... é que também não nos incluíram, pois somos sempre cumpridores de regras, leis, portarias, sem ao menos pedirem nossa opinião. Por exemplo, o último comunicado que tivemos na escola é que se um aluno com necessidade especial for procurar vaga na escola, deverá ser feita a matrícula, mesmo que a sala esteja na sua capacidade máxima. Isso é inclusão??? Alguém ouviu o que professor tem a dizer??? Você é incluído??? Perguntaram aonde "ele" irá sentar, numa sala com 35 alunos??? Será que somos vistas como mães: o coração sempre cabe mais um??? Você é preconceituosa? Ou uma profissional questionadora? Vamos nos incluir??? Alguém tem uma ideia de como não aceitar uma portaria???rsrs

Referência 35 - P41- Oi, tudo bem? Com certeza a escola sozinha e os professores não serão os responsáveis por mudanças. Mas nós temos a nossa parcela de contribuição, mesmo porque os pais dos nossos alunos são na sua grande maioria semi analfabetos, que não sabem de seus direitos, nesse sentido você não acha que nos(escola) estamos em condições melhores para ajudar nessa luta por uma sociedade mais justa(inclusiva)?

Referência 36- P38- Nós sabemos que essa proposta de inclusão parece um sonho, contudo será realidade apenas com a implementação de uma escola de qualidade, igualitária, justa e acolhedora para todos. Para tanto, é preciso punho e sustentação para enfrentar as fragilidades ainda existentes, inclusive garantindo a presença de professores capacitados e especializados, com formação inicial e continuados em educação especial, para atender as necessidades especiais desses sujeitos.

CATEGORIA I – INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES

b) POSTURAS E CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO

Ilustração (imagem do jacaré)<Internos\F2-Legislação e TA (imagem jacaré)> - § 23 referências codificadas

Referência 1 - P4- Aquela imagem me transmitiu a seguinte mensagem: 'se você tentar entrar vou de devorar aqui mesmo ou lá dentro, com porta fechada é mais fácil!!!'

Referência 2 - P6- Observando essa figura fiquei me perguntando, quantas pessoas já se sentiram assim: O QUE FAZER? COMO CHEGAR LÁ? Imagine um portador de necessidades especiais quando chega pela primeira vez na escola ou se consegue sentir a insegurança da professora por não estar preparada para trabalhar com ele, é muito triste.

Referência 3 - P7- No texto sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é colocado sobre a necessidade de reestruturação das escolas; formação dos professores; mudanças de paradigmas; cumprimento da legislação. A figura levou-me a estabelecer a seguinte relação: a escola está lá, o aluno com deficiência está aqui; separados por obstáculos que impedem o acesso dos alunos deixando-os à margem do processo educacional.

Referência 4 - P10- O vídeo me faz lembrar da cena da figura...a lei existe (mas não é cumprida), os recursos de acessibilidade existem (muitas vezes não funcionam)...Dessa forma, esses obstáculos impedem o direito da pessoa com deficiência e necessidades educacionais especiais a participarem efetivamente do processo de ensino aprendizagem e serem cidadãos plenos de direitos e deveres.

Referência 5 - P5-Um dos entrevistados na reportagem mostrada no vídeo, dizia o seguinte: “O que adianta você oferecer emprego para uma pessoa deficiente, senão existe meio acessível para ele ir ao emprego. O que adianta oferecer escola, se ele não consegue chegar na sua sala de aula, porque nesse lugar só tem escadas. O que adianta você oferecer cultura, lazer, se todos esses locais, esses instrumentos não são acessíveis.”(XXXX-Deficiente Visual) Na minha opinião, o depoimento de xxx pode ser ilustrado com a figura apresentada na agenda. Para mim, a presença da ponte, do rio, mostra exatamente a falta de acessibilidade das pessoas com deficiência ao local (escola). Na minha reflexão, a presença dos jacarés, mostra a falta de capacitação de pessoas e de recursos materiais, que atendam as necessidades de adaptações específicas de cada pessoa com deficiência, necessários para tornar o ambiente inclusivo. Abraços!

Referência 6 - P1- Nossa xxx, concordo plenamente com você. Percebi o quanto o vídeo, a foto e as leis abordadas essa semana se interligam.... um puxa o outro.... Sem fazer valer as leis, de nada adiantam empregos, escolas, recursos, cultura, lazer... ficaremos presos diante da ponte e sem poder atravessá-la, por medo dos obstáculos que nós mesmos criamos. Por muitos anos, muitas pessoas lutaram para que hoje tivéssemos uma legislação. Se faz urgente que a coloquemos em prática!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! É um dever de todos nós cidadãos.

Referência 7 - P9- A figura me mostra a realidade do contexto do sistema educacional quanto a inclusão do aluno com deficiência intelectual. A escola (cujo sistema seriado e avaliado por sistemas de Saresp, Prova Brasil, Enade...) representando o conhecimento inacessível aos alunos com comprometimento intelectual..., os obstáculos: ponte levantada e crocodilos, a falta de recursos (equipe multidisciplinar, recursos tecnológicos, formação para os professores, número excessivo de alunos por classe, poucas horas para planejamento, baixos salários dos professores), e o aluno diante deste panorama, espera... espera..., espera...

Referência 8 - P14- é o aluno diante deste panorama espera, espera, espera... o professor também diante da falta de recursos pode fazer pouca coisa e acaba esperando, esperando,esperando....

Referência 9 - P14- A espera diante os obstáculos, o que fazer, como fazer??? O que existe lá dentro???? Quem pode entrar? São perguntas que vem a menta ao olhar a figura. A possibilidade de acesso existe (a 'ponte' (desenho) pode abaixar e permitir a entrada) mas o que existe lá dentro que garante a permanência?

Referência 10- P14- Ah mas uma coisinha que me vem a mente analisando a imagem... será que sozinho ali ele vai conseguir abrir a porta??? Ele precisará de AJUDA para conseguir o acesso...

Referência 11 - G1- É XXXX, sozinho ele não vai conseguir chegar lá, vai ser preciso a ajuda de outras pessoas, pessoas sensíveis, capazes de percebê-lo.

Referência 12 - P1- Pessoas sensíveis que conheçam a sua realidade, e suas possibilidades. Por isso estamos aqui, para nos tornarmos sensíveis a essa realidade e contribuirmos para a mudança que se faz mais que necessária.

Referência 13 - Olá pessoal... P1- Acredito que antes de saber por simples conhecimento, é um dever de todos nós que nos consideramos cidadãos! Exigimos e brigamos pelos direitos, mas nos esquecemos de nossos deveres, conhecê-las pra mim é um deles. Reclamamos, brigamos, exigimos do poder público, mas muitas vezes sem a dimensão daquilo que está no papel. Agimos principalmente quando as situações nos batem a porta, e não pelo espírito de coletividade, de cidadania. 2- Penso que antes de trazer para o contexto educacional, se faz necessário conhecer o que embasa a sociedade de maneira geral, pois somos todos membros dela, e depois trazer para o aspecto educacional que é onde atuamos. Pesquisas, leituras, e posteriormente discussões sobre o tema relacionando a prática, poderiam ser alguns meios. 3- Na minha interpretação... “que para escola abaixar a ponte – se abrir – ou não, é só uma questão de escolhas. Somos nós que precisamos iniciar a diferença! Quebrar as barreiras, para quem sabe estimular as outras dimensões da sociedade.”

Referência 14 - P5- Refletindo um pouco mais sobre a figura: Pensei na presença do jacaré, sua figura para mim também representa flexibilidade. Dependendo do ambiente ele poderá ser selvagem ou não. O conhecimento diante da inclusão nos remete a mesma situação. Se as pessoas envolvidas com na educação, buscarem o conhecimento e agirem como mediador dessa inclusão social, as portas vão se abrindo e a escola de ser um ambiente a inclusão.

Referência 15 - G2- Observando a figura pensei na porta como um obstáculo. A escola está ali, tendo seu acesso apenas por aquela porta/ponte. Ao atravessar o rio sem a ponte, os obstáculos (jacarés) surgem para dificultar. Se alguém não abrir a porta e/ou intervir, o menino terá que enfrentar os obstáculos para chegar a escola (isto é, se ele não desistir no caminho, antes de atravessar).

Referência 16 - P8- Vendo esta figura me faz pensar de como é difícil enfrentar as barreiras, aquela imagem é o reflexo das dificuldades que não só os deficientes enfrentam, mas o que uma parcela da sociedade enfrenta na luta para acontecer a inclusão. o caminho muitas vezes não é tão longo, mas se torna distante pelos obstáculos impostos pela sociedade.

Referência 17 - P2- A figura nos faz refletir de que o deficiente tem acesso (ponte) a escola embora os obstáculos (jacarés) são muitos para a permanência.

Referência 18 - G3- Olá XXXX, realmente através da análise da figura vemos que o problema caracterizado por esta, encontra-se enraizado em toda sociedade e principalmente na escola. E, não falamos aqui somente das barreiras físicas, arquitetônicas, mas, principalmente das barreiras atitudinais, da falta ou inadequação de recursos, da estrutura física e do fazer pedagógico existente atualmente nas escolas.

Referência 19 - P30- A figura mostra bem os sentimentos das crianças NEE, pois não é fácil vencer tantos obstáculos todos os dias e depender da boa vontade dos outros!!Abraços!!

Referência 20 - P32- Sobre a figura a criança vem para as escolas com dificuldades, um novo espaço é como na figura, que há jacarés, uma lago para atravessar as portas fechadas. Isso ocorre com todas as crianças, imaginem as crianças com dificuldades, especiais. Nós profissionais sabemos que existem as leis, depende de nós que atuamos com as crianças ter comprometimento social e junto a família fazer com que elas saiam do papel e se realizam na prática, para efetivamente abrir as portas das escolas, oferecer um ambiente prazeroso para nossas crianças com todas acessibilidades e recursos para o bom desenvolvimento e aprendizado delas,sem jacarés e lagos ou seja sem obstáculos.

Referência 21- P24- A partir da imagem apresentada pude observar o quanto a escola pode criar empecilhos e barreiras para que as crianças com deficiências entrem e permaneçam em seu espaço; e isto também acontece em relação a escola particular que com suas altas mensalidades conseguem "espantar" muitos pais que vão a

procura de um ensino melhor, sem contar que em suas regras e normas há como expulsar os alunos que dão "problemas" ao seu regime de ensino; é como se a culpa fosse da criança por não se adaptar as suas normas e regras e não da escola que exige um comportamento mecânico de todos os alunos. Com a minha análise a escola pode barrar tanto as crianças que têm deficiências como as crianças pobres e ambas, infelizmente, ficam a margem do sistema escolar.

Referência 22 - _P28- Analisando a figura vejo que ainda acontece muito na escola o medo de enfrentar o diferente, faz com que as pessoas se feche para a realidade da vida, mas se a gente se por no lugar do deficiente o que será que iríamos sentir? O que esta faltando nesta escola e também no mundo? Será falta de conhecimento ou de sensibilidade? Já temos muita gente lutando contra esta diferença, mas ainda falta muito por fazer.

Referência 23 - P35- Quanto a figura, ela vêm de encontro com o que muitos alunos com necessidades especiais estão passando, pois muitas unidades escolas não estão prontas para recebê-los. Espero que as leis sejam realmente colocadas em pratica e cobradas de todos, assim esta situação possa mudar a vida de muitos que precisam tanto. Só criar as leis para dizer que foram feitas e não dar condições para sua aplicabilidade, também não ajuda muito. Sei que não é fácil mudar alguns comportamentos, mas um pouco de boa vontade pode fazer a diferença.

CATEGORIA I – INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES

c) FUNÇÃO DA ESCOLA DIANTE DA INCLUSÃO

<Internos\F2-Legislação e TA (imagem jacaré)> - § 8 referências codificadas

Referência 1 - G7- Concordo com você e acredito que a função da escola não é apenas oferecer esses recursos de acessibilidade, mas se comprometer com sua função social de conscientização para que essas informações sobre os direitos de todos os cidadãos ultrapassem os muros escolares e um dia, espero que não muito distante, a sociedade possa oferecê-los de forma digna e consciente. Sempre comento que se trata de uma longa caminhada, mas me sinto "orgulhosa" como profissional, pessoa humana e cristã de fazer parte desse processo. Hoje, através das reflexões feitas nesse curso, me sinto mais otimista e segura de que muitas e muitas pessoas/profissionais tem esse conhecimento. Imagine todos nós sendo multiplicadores de fato desse direitos em todos os lugares, não só no nosso trabalho, mas no supermercado, na nossa família, com nossos filhos, sobrinhos, etc, que são o futuro...Vamos acreditar não é mesmo?

Referência 2 - P19- XXXX estamos vendo, no decorrer das discussões a seriedade, profissionalismo e a qualidade do trabalho que está sendo realizado com os alunos que apresentam necessidades especiais.Parabéns a todos. No município de Presidente Prudente a Educação Municipal conta também com várias salas de recursos, é muito bom ver que o professor não está realizando um trabalho solitário, mas sim que está tendo um auxilio quando a ajuda para auxiliar a melhora do ensino nas salas de aula.

Referência 3 - P20- Verdade XXXX , hoje professores não estão sozinhos nesse processo podemos contar com o apoio da secretaria municipal por uma educação para todos, o que ainda percebemos são profissionais que não estão totalmente comprometidos com essa educação para todos e com os mesmos direitos e igualdades .

Referência 4 - P33- A legislação brasileira garante indistintamente a todos o direito à escola, em qualquer nível de ensino, e prevê, além disso, o atendimento especializado a crianças com necessidades educacionais especiais. Esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente no ensino regular e tem nome de Educação Especial. A denominação é confundida com escolarização especial. Esta ocorre quando a criança frequenta apenas classe ou escola que recebe só quem tem deficiência e lá aprende os conteúdos escolares. Isso é ilegal. Ela deve ser matriculada em escola comum, convivendo com quem não tem deficiência e, caso seja necessário, tem o direito de ser atendida no contraturno em uma dessas classes ou instituições, cujo papel é buscar recursos, terapias e materiais para ajudar o estudante a ir bem na escola comum. Esse acompanhamento - a Educação Especial - nada mais é que um complemento do ensino regular.

Referência 5 -P24- Muitas professoras relataram as suas dificuldades e anseios em relação a educação

inclusiva, mas acredito que a partir do momento que estamos fazendo este curso já estamos nos mobilizando para conscientizar os nossos companheiros de trabalho, os pais e todos que estão a nossa volta para que a inclusão ocorra de forma efetiva e positiva. Abraços a todos que estão fazendo a diferença para uma educação melhor e a cada dia estamos realizando um feito que veremos o fruto muito em breve e multiplicado.

Referência 6 - P42- O papel da escola é estar sempre cobrando soluções para suas necessidades, a escola busca sanar seus problemas através de ofícios, digamos que até insistentes aos órgãos, competentes, outro ponto também importante e oferecer palestras a comunidade que possam esclarecer a importância da inclusão e de receber crianças deficientes no ambiente regular de ensino. A diretora da minha unidade escolar se empenha muito para atrair a comunidade escolar e auxiliá-los nos cumprimentos de seus direitos e deveres através de palestras. Mas também, verificarmos se nós mesmos podemos contribuir com os alunos na superação das suas dificuldades através de alguns recursos aprendidos aqui.

Referência 7- G10- Ao analisar a figura percebemos que não são somente as barreiras arquitetônicas que os deficientes enfrentam, são muitos os desafios a serem enfrentados durante a vida. A escola é vista como uma instituição que pode potencializar o desenvolvimento dos deficientes, dando novas perspectivas e ampliando suas expectativas de vida e de suas famílias. Abraços

Referência 8 - P40- a escola é a instituição que pode (e deve) auxiliar na inclusão da pessoa com deficiência. E mais, todas as minorias têm na escola um espaço enormemente favorável para promoção da inclusão. Entretanto, como na figura, as portas da escola se fecham - tal quais os demais da sociedade - e fingem ignorar o problema. Fecham as portas e os olhos perante a inclusão que deveria ser primeiramente promovida por nós educadores. A iniciativa da sua unidade e/ou prefeitura em ampliar a sala de recursos é louvável e deveria ser copiada por inúmeras prefeituras que se quer dispõe de algum material para o deficiente. Concordo plenamente com você em cobrarmos das autoridades responsáveis a garantia da educação de todos e para todos, promovendo uma inclusão social de todas as minorias exclusas atualmente.

CATEGORIA II- INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO PARA A COMPREENSÃO E PRÁTICA INCLUSIVA

II a) NOVAS APRENDIZAGENS: RECURSOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E TA

<Internos\F3-Ampliando os conhecimentos sobre os recursos digitais de aprendizagem> - § 12 referências codificadas

Referência 1 -P14- Gostei bastante, descobri recursos interessantes como por exemplo o cibermat (achei no BIOE) um OA que trabalha com noções matemáticas. Também adorei o "achado" (sugestão) da prof xxxx, "Historias Fantásticas" um OA para trabalhar produção de texto. Esses conhecimentos vêm SOMAR a minha prática, alguns são possíveis incluir ao meu planejamento hoje, outros quem sabe em um outro ano quando trabalhar com uma serie/ano diferente. São recursos ricos para se trabalhar nas aulas de informática! É mais gostoso aprender brincando....

Referência 2 -P14- Sim é muito importante levar o aluno a refletir sobre os conteúdos, associar estes a realidade deles, mostrar pra que serve, onde se aplica.... Alunos precisam de incentivo! O professor é o mediador do processo de aprendizagem e precisa tornar as aulas mais significativas, buscar recursos interessantes, diferentes metodologias, não somente giz e lousa. Quanta coisa, quantos recursos tenho aprendido neste curso... Acredito este ser o melhor caminho!

Referência 3 - P10- Realmente ...quando o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem este se torna significativo e interessante.

Referência 4 -P13- Fiz várias pesquisas ,conheci OAS super importante.Mas dois deles me chamaram a atenção pois podemos aplicar tanto com alunos portadores ,como os outros,ele tem as fases de acordo com o grau de dificuldade do aluno.O mundo da matemática ,que explora a contagem de números de forma lúdica e interessante e o alfabetização que eu já conhecia em jogos de madeira para montar ,mas agora vi no BIOE,como um OA de aprendizagem.Muito relevante para o processo ensino -aprendizagem.Confirmam.Vocês vão gostar!!

Referência 5 - P5- Nossa! Estou muito feliz, consegui acessar as atividades da OA Aprendendo com a rotina. Que interessante. Trabalha objetos e lugares do dia-a-dia da criança com cenas reais dos espaços e dos objetos que utilizamos. Primeiramente conheci a OA através do guia do professor. Após isto, continuei tentando até que descobri a forma certa. A escrita dos nomes dos objetos pode ser inserida em crianças de pré escola, 1º ano em processo de alfabetização e não somente com DI. Acredito que todos são pretexto para estimular a aprendizagem dos alunos .O que achei muito positivo é o fato que todos os objetos seguem um mesmo grupo.

Referência 6 - G7- Olá pessoal! Fiquei surpresa com a quantidade de recursos digitais que temos a nossa disposição. Explorei os três endereços postados e achei muito interessante. O que mais gostei foi o do portal do professor (achei mais fácil de chegar aos jogos). Pesquisei sobre o Ensino Fundamental (modalidade oferecida na escola onde trabalho) e gostei dos OA *Movimentando e Reciclando - 1ª à 4ª série; *Festa de Aniversário: Primeiros passos na matemática - 3º e 4º anos; *Quadrinhos: o bidualismo nas histórias de gibi - 4º e 5º anos. Além desses, pesquisei o OA: Aprendendo com a rotina para Educação Infantil/Educação Especial e os sites indicados nos Recursos Complementares que tem os audiogames (incrível, mas não sabia que existia) e os outros sites que tem jogos muito interessantes e que de acordo com a proposta pedagógica do professor são ótimos recursos para as várias áreas do conhecimento e aquisição de habilidades. Os primeiros que descrevi acima já pedi para a estagiária instalar no laboratório de informática da escola. Acho importante ressaltar, mais uma vez, a importância desse curso que traz para nós a teoria e a prática com tanta cumplicidade que não conseguimos separar uma da outra.

Referência 7 - P31- O OA que mais me chamou a atenção foi o Viagem Espacial. Apliquei com uma aluna que está sendo avaliada, mas tudo indica que tenha dislexia e deficiência intelectual. Os profissionais que a atenderam foram unânimes nesse ponto. E ela conseguiu realizar algumas atividades, mesmo com ajuda. Fiquei feliz pois ela era muito insegura e está demonstrando interesse em aprender. Ela conseguiu ler algumas sílabas e se concentrou para realizar as atividades. Com certeza minha prática em sala de aula, no laboratório de informática irá melhorar muito, eu sei que tenho uma poderosa ferramenta em mãos.

Referência 8 - P37-Ciclo da água - Tipo do recurso: Animação/simulação. Objetivo: Identificar as fases do ciclo da água. Além de considerar suas características e manifestações na natureza Descrição do recurso: Identifica as fases do ciclo da água, suas características e manifestações na natureza, como: evaporação, condensação, precipitação e evotranspiração. Tema: Natureza e sociedade. Os fenômenos da natureza (ensino fundamental). Achei esse OA bastante interessante para estar sendo trabalhado no ensino fundamental, pois é um tema bastante debatido nos dias atuais!!!

Referência 9 - P38- Este OA veio de encontro com as minhas necessidades, pois eu estou no momento trabalhando nas aulas de geografia com meus alunos do quarto ano "estações do ano" e os movimentos de rotação e translação. Acho complicado fazer os alunos entenderem este tema apenas usando como recurso os livros e o globo terrestre. Ao iniciar minha pesquisa estive observando vários objetos educacionais, mas o escolhido foi este devido a real necessidade do momento, ou seja, meu planejamento. Essa animação sobre estações do ano é mais visual, portanto pra inserir alunos DVs nessa atividade é necessário que os alunos trabalhem em duplas...e um outro colega vá narrando o que está acontecendo na animação!!!

Referência 10 - P35- Nada como ampliar conhecimentos, gostei muito dos novos conhecimentos que obtive com esta atividade. Como ainda sou leiga no uso do computador, uma ajuda para novas descobertas são sempre bem vindas. Apesar de não ter alunos com necessidades especiais, descobri nesses sites atividades que posso adaptar para trabalhar com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem. O portal do professor traz muitas informações que , eu em particular, não conhecia. Como tenho passado muitas horas nas escolas, as pesquisas são mais rápidas, gostaria de ter mais tempo para fazer outras pesquisas e aproveitar melhor o que esses sites pode oferecer.

Referência 11 - P40- Livrarias, OAs e encontrei algumas bem interessantes no Plenarinho... histórias contadas que as crianças adoram e bem identificada com o projeto da CEI onde trabalho que é leitura. Espero aplicar uma em breve... quer dizer era pra ter sido hoje, mas alguns contratemos impediram... fica a curiosidade de saber como as crianças irão reagir para a próxima...

Referência 12- P9- penso que como professora preciso focar na aprendizagem. Me inquieta não saber como essas crianças aprendem. Veja bem, na aplicação do OA que fiz com meus alunos DI, não pude ver a aprendizagem acontecendo... parece que o tempo todo eles querem outra coisa, e não interagir com as atividades propostas.

<Internos\\Forum aprendendo sobre TA TA> - § 16 referências codificadas

Referência 13 - P4- Ideias muitas vezes simples são soluções bem vindas a algumas pessoas com necessidades especiais, como um 'simples' gancho na maçaneta. Fico me perguntando: será que esse tipo de recurso já existia e não era divulgado?

Referência 14- P4- Através do estudo realizado até o momento percebi que a pessoa com deficiência pode ter uma condição de vida melhor. Principalmente quando garantido o acesso ao conhecimento, aprendizado e ao ambiente em um processo de inclusão social real.

Referência 15 - P7- Concordo com você!! Precisamos a cada dia conhecer melhor os meios para viabilizar o acesso ao conhecimento e a inclusão social de todas as pessoas para que possamos desfrutar de uma sociedade mais justa e mais esclarecida, que luta por seus direitos.

Referência 16- P7- Olá, Sabe que eu me emocionei com a sua colocação. Realmente... tem coisas que são bem fáceis de ser adaptado e muitas vezes não conseguíamos perceber que uma pequena atitude, um pequeno ajuste pode significar a diferença para uma pessoa com deficiência conseguir ser independente em ações do dia a dia. Você tem razão. Como é bom ter acesso a novos conhecimentos!!!

Referência 17 - P8- Estou impressionada com a diversidade de materiais que a tecnologia assistivas proporciona para pessoas com deficiências, não entendo porque as escolas, empresas não tem acesso a eles, pois facilitaria muito o trabalho e sem falar que a pessoa com necessidades receberia um tratamento de qualidade e em alguns casos poderia ser inserido no mercado de trabalho com sucesso.

Referência 18 - P6- Oi P8, também fique surpresa com tantas novidades em TAs e nossos portadores passando por tantos sacrifícios e humilhações

Referência 19 - G1- Gnteeeeeeeeeeee, quanta coisa que estamos aprendendo! É muita informação importante que muitos ainda não conhecem e não têm acesso ainda.

Referência 20 - P38- As limitações do indivíduo com deficiência tendem a tornar-se uma barreira para o aprendizado. Desenvolver recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura.

Referência 21 - P37- muito interessante os textos sobre TA, na verdade eu nunca imaginei que TAs fosse coisas tão simples, sempre imaginei algo relacionado com informática!!

<Internos\\Memorial Reflexivo I_ questão c> - § 7 referências codificadas [20,64% Cobertura]

Referência 22 - P2- Dentro do meu cotidiano profissional trabalho com tecnologia educacional. Os conceitos adquiridos sobre tecnologia assistiva vêm contribuir de forma significativa para a minha prática pedagógica. Não apenas para atender os alunos no desempenho de uma atividade em sala de aula, mas também para inserí-lo num contexto social. Faz-nos refletir sobre a prática pedagógica, sobre as adequações em nossa metodologia. O grande benefício de incluir esse conhecimento em nossa prática é perceber que estamos contribuindo para o desenvolvimento e bem estar do portador de deficiência e construindo uma sociedade inclusiva.

Referência 23 - P7- Chamou atenção ainda para as formas de atendimento em nossas escolas, deixando um questionamento: até que ponto estamos preocupados em ensinar igualmente a turma toda, respeitando a individualidade de cada um? Há muito que mudar adequar, preparar, refletir e estudar sobre o assunto. Este módulo constituiu-se em momento de estudo e pesquisa, de troca de ideias, de partilha de opiniões e conhecimentos. Certamente o conhecimento adquirido leva a uma postura diferente, que pretende descobrir novas estratégias no trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula, visando o aprimoramento das atividades e propostas educacionais oferecidas aos nossos alunos. Não se trata aqui de falar de singelezas e nem de coisas fáceis. Trata-se antes de travar uma batalha a cada dia na busca da dignidade e do direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade.

Referência 24 - P19- Fiquei impressionada com as possibilidades de adaptação que existem, não tinha conhecimento de todas as que eu consegui encontrar na net. E como soluções simples podem ser boas

adaptações, como o adaptador para lápis feito com borracha para deficientes físicos. Refleti sobre a importância de “não ter um olhar diferente” para os alunos com dificuldades, mas ter um olhar igual, pensar que todos têm direito a aprender, e que como todos somos diferentes, a aprendizagem também se dá de uma forma diferente.

Referência 25 - P20- Esse aprendizado é muito útil, não só como educador mas como ser humano. Encontramos dificuldades e desafios mas não podemos desanimar nunca. Como profissional devemos promover a aprendizagem dos nossos alunos, mesmo com as suas limitações, procurando sempre interagir e buscar novos recursos e ajuda necessária para facilitar e desempenhar um bom trabalho pedagógico.

Referência 26 - P28- Em minha vida profissional tive um ganho valioso, pois aprendi a valorizar os pequenos passos que conquistamos para as pessoas que são portadoras de deficiências e tendo conhecimento do assunto mais profundamente posso reivindicar mais direitos a estas pessoas e também ensinar a lutar pelo seu lugar ao sol, com muito senso crítico o que não seria fácil.

Referência 27- P32- O que me ajudou muito foi que eu não sabia dos direitos à inclusão do deficiente visual, sei que tem direito na escola, porém não sabia das técnicas (equipamentos) que ele tem direito para seu desenvolvimento.

Referência 28 - P33- Quanto à aprendizagem, tive muitas este curso esta me proporcionando conhecimentos que eu jamais imaginava em obter, os programas que não conhecia e nem imaginava que tinha para deficientes, como Dosvox, teclado amigo, lente pro, cada um com funções diferentes que ajudam e auxiliam e facilitam a vida de muitas pessoas com deficiência visual, enfim, fazem elas se sentirem capazes e valorizadas. Embora não esteja trabalhando com nenhum aluno especial no momento, as aprendizagens que estou tendo, podem colaborar e muito em meu trabalho em sala de aula. Nos fóruns de discussão os temas abordados, os textos, são ótimos nos leva a refletir sobre o nosso compromisso e responsabilidade em buscar métodos e materiais para auxiliar o nosso trabalho, sem falar nas trocas de experiência que temos com outras colegas de grupo e o auxílio dos tutores que são muito prestativos.

Outro tema abordado que achei interessante foi sobre a legislação onde garante que todas as crianças, sempre que possível, possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças, as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. Deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo. Embora isto não aconteça, pude conhecer um pouco das leis que apoiam os deficientes. Para mim esta sendo muito bom participar deste curso, dificuldades todos nós temos, seja ela pela falta de tempo em se dedicar mais ao curso, ou pelas dificuldades em atingir as atividades propostas pelo fato de ser a distância e não ter habilidades com o computador, ou seja, todos nós temos limitações para algo, mas o legal deste curso é que somos sempre estimulados a tentar e aprender a enfrentar novos desafios. É muito engraçado antes do curso eu não sei se por distração nunca observava os ambientes e acessibilidade para os deficientes, agora é automático, quando caminho pelas ruas, fico olhando para diversos locais para ver se tem rampas, se os ônibus tem elevação para cadeirantes, se tem sinalizações, tanto para o meu dia-a-dia ou para meu trabalho estas aprendizagens me fez olhar a inclusão com outros olhos, seria muito bom se fosse possível que todas as pessoas pudessem fazer este curso também.

CATEGORIA II- INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO PARA A COMPREENSÃO E PRÁTICA INCLUSIVA

b) APLICAÇÃO DOS OAs

<Internos\F3- Ampliando os conhecimentos sobre os recursos digitais de aprendizagem TA> - §15 referências codificadas

Referência 1 - G4- Nossa eu estava ansiosa para realizar a aplicação dos O.As exploradas nas agendas anteriores e desde a semana passada iniciamos a aplicação de um O.A. Pois, eu e a professora do 1º ano que aplicamos. A aluna escolhida para a aplicação da atividade é aluna do 1º ano, tem 6 anos e a deficiência que ela apresenta é múltiplas (hidrocefalia + problemas de visão + dificuldades motoras). No dia a dia é necessário o acompanhamento de uma tutora, pois a mesma ainda não é capaz de controlar suas necessidades fisiológicas, assim precisando de ajuda e acompanhamento. Em relação a sua participação em sala de aula ela tem demonstrado alguns avanços, porem suas limitações ainda são grandes, relata sua professora. Alguns recursos são necessários para que a mesma tenha uma melhor participação das atividades. escolares. Nas aulas de informática a professora procura sempre trabalhar com jogos de alfabetização, pois eles estão no processo de aquisição do nível alfabético e os jogos são muitos atrativos e interessantes, eles aprendem brincando, relata. A aplicação dos O.As se deu com todos os alunos e a tutora da referida aluna pode auxiliar os demais alunos, enquanto a professora e eu auxiliamos e acompanhamos o desenvolvimento dos O.A com a referida aluna. A aluna gosta muito de conversar e sempre relata fatos relacionados a sua vida familiar (do pai em específico) de inicio foi um pouco difícil fazer com que ela prestasse atenção e entendesse o que estávamos propondo naquele momento. O A.A escolhido foi "Viagem Espacial" e ela começou a ficar mais interessada quando coloquei na mesma o fone de ouvido e, ela pode perceber que o "cientista" estava falando. Sua atenção voltou-se para a tela do computador a partir desse momento. Na 1ª atividade (identificar qual a carta que ajuda a montar a mala) ela não soube responder de inicio corretamente, foi preciso então direcioná-la para a carta correta e fui ajudando-a com o mouse, pois ela tem muitas dificuldades de coordenação. Na 2ª atividade (identificar objetos) fui lendo o nome dos objetos e ela foi apontando na tela, os que ela não identificava (a maioria) fui dando pistas e segurando em sua mão e apontando com o dedinho, também a ajudei com o mouse. Quando ela ouvia o que estava sendo falado, ficava quieta, parada e quando parava de falar ela começava a conversar conosco (outro assunto). Por muitas vezes tivemos que buscar sua atenção e concentração na atividade. Alguns pontos negativos observados por mim e minha professora: ela foi cansando e dificultando um pouco mais a aplicação, não foi possível aplicar todas as atividades, ela se distrai varias vezes (desconcentração). Pontos positivos: a participação da mesma, envolvimento (mesmo que pequeno), recursos visuais, interação, recurso auditivo. Estratégias: Foi necessário auxiliá-la todo momento da aplicação (aplicamos em duas), conversar muito com ela, buscar sua atenção para as atividades de tela, auxiliar pegando em sua mão para manusear o mouse, dar muitas pistas e inclusive identificar a resposta. Aplicar mais de uma vez as atividades, porem não foi possível realizar as atividades do 2º e 3º mundo por conta do tempo e das suas grandes limitações (demoramos nas atividades do 1º mundo devido também ao detalhamento da mesma). Porém daremos continuidade nas próximas aulas.

Referência 2 - G1- Apliquei o OA - números romanos (portal do professor) e classificação de objetos (BIOE) com três alunos sendo que um tem deficiências múltiplas - disacusia neurosensorial bilateral, TDAH e deficiência mental, está na 4ª série, um tem deficiência motora - cadeirante - teve mielomeningoceli e hidrocefalia, está no 3 ANO, mas já está alfabetizado e um do sem deficiência do 3º ANO. Comecei explicando a atividade como teriam que jogar e depois começamos, os dois alunos do 3º ANO não tiveram grandes dificuldades e quando precisavam eu lia e explicava a questão e eles conseguiam resolve-los. Contudo o aluno que apresenta deficiências múltiplas teve que ser ajudado constantemente, ele tem dificuldade em lembrar-se dos fatos ocorridos é preciso ir frisando, fazendo muitos questionamentos para que consiga resolve-los, é muito impulsivo, e quando contrariado se torna agressivo, teve dificuldade em ficar concentrado no jogo, levantava e saia muito do lugar, ele faz fono (tem comprometimento de componentes verbais) e quando a gente não entende o que diz para ajudá-lo resolver ficava muito irritado. No geral dá para perceber que quando seus amigos o ajudam ele aceita melhor. Em relação a sala de aula ele demonstrou mais interesse, por ser um jogo dinâmico prendeu mais de sua atenção. Esta semana deu a impressão que não tomou seus medicamentos ficando ainda mais agitado.

Referência 3 - G1- O aluno que tem deficiências múltiplas tem o acompanhamento de tutora, às vezes não aceita ajuda dela e na aplicação da atividade ficou meio cismado comigo, na sala de aula quando ele não aceita a tutora a professora faz grupos e pede para seus amigos o ajudarem mas estes fazem por ele e quando a professora ou tutora quer ajudar, pedem para refazer alguma coisa errada ele não aceita diz que tá tudo certo (está na fase da garatuja), mas a tutora as vezes o leva pra outro lugar e desenvolve atividades com jogos ou mesmo no papel e com esta ajuda bem direcionada consegue realizar as atividades de alfabetização. Na aplicação da atividade precisei várias vezes segurar na mão dele pois é muito impulsivo e tinha que acalmá-lo para que conseguisse realizar e funcionava. Sempre dava dicas e pistas das atividades, e estas atividades prendem mais a atenção dos alunos por terem recursos visuais e de áudio bem interessantes. Tive que aplicar várias vezes a mesma atividade para que conseguisse realizar. e no final perguntaram se outro dia iriam jogar novamente.

Referência 4 - P1- Bom, eu fui para uma sala de pré-escola..... pré II, crianças de 4 a 5 anos, com um aluno autista. Por não se alimentar na escola ele sairia mais cedo, então primeiro me foquei nele e depois nos demais da sala. Além disso, como apliquei na quarta, ainda não havia recebido orientações de que deveria ser somente um dos 3 OAs, e lá não consegui fazer a fazendinha funcionar, acabamos aplicando um outro OA, que foi o Super Tux. A criança possui um nível "mais leve" de autismo, mas precisa do acompanhamento da tutora, que nos acompanhou. Colocamos um jogo envolvendo coordenação motora, com bastante cores, e o sentamos na frente do computador. Ele ficou olhando a luz acesa do CPU, apertou um pouco as teclas, mas nem olhou para a tela do computador. Mesmo tentando atraí-lo, ele não ficou e saiu andando pela sala. Diante disso, resolvemos não forçá-lo mais o que o deixaria irritado e passei a observá-lo no ambiente. Mesmo não me conhecendo, quando entrei no campo de visão dele, ele me disse "oi" e depois me abraçou por diversas vezes. Ele passava próximo aos colegas vendo o que estavam "jogando", mas não se prendia a ninguém. O que prendeu sua atenção por alguns minutos foi encontrar o microfone da escola, que se encontrava na sala. Ele fala pouquíssimas palavras e neste momento ficou falando "oi" e "alô", rindo muito. Além disso, ele adora fios, o que o encantava ainda mais. Depois coloquei meus óculos escuros nele, o que o deixou encantado, olhava para todos os lados admirados. Depois que ele tirou, coloquei em mim e ele me abriu um belo sorriso, eu estava visível a ele novamente. Passou uns minutinhos e ele foi embora. Conversando com a tutora e a professora, descobri que ele adora música e que é só colocar que ele passa a dançar. Neste momento passei meu foco para as demais crianças da sala. O OA utilizado disponibiliza diversos jogos e as crianças poderiam escolher em qual atuariam naquele momento. AS crianças se sentaram em duplas e já dominavam como ligar e trocar os jogos. Fui passando por cada dupla e interagindo com eles. Foi fantástico. Todos os conteúdos trabalhados em sala estavam sendo colocados em prática de forma interdisciplinar e sem que percebessem, porque pra eles estavam somente brincando. Coordenação motora, noções de grandeza, cores, seqüência, memória de sons, quebra-cabeça, relação número/quantidade, reconhecimento das letras do alfabeto, entre outras coisas podiam ser observadas. Foi uma experiência muito rica, principalmente por perceber que as próprias crianças iam se ajudando, encontrando resoluções. Diante disso tudo, pude concluir que de fato o uso dos OAs tendem a favorecer muito a aprendizagem. Neste caso, a professora estava tendo a oportunidade de verificar se os conteúdos abordados em sala de aula haviam sido aprendidos.

Referência 5 - P6- Levei todos os alunos da 4ª série para o laboratório de informática, enquanto os outros 26 alunos realizavam uma pesquisa na disciplina de geografia sobre migração, apliquei a atividade do OA na aluna portadora de necessidade intelectual. No primeiro momento a aluna ficou olhando para o computador com expressão de encantamento, questioneei se ela conhecia e a mesma me respondeu tudo o que via na fazenda. Quando iniciei a aplicação da atividade percebi que ela sentiu certa insegurança por ser algo novo, realizei as intervenções necessárias e aos a aluna foi demonstrando segurança sem medo de errar. Notei uma dificuldade mais profunda em estabelecer relações entre o número de animais que entraram e que saíram do curral, pois, esta atividade exigia da aluna uma maior concentração e raciocínio rápido. Finalizando a atividade cheguei a conclusão de que OAs são ferramentas que auxiliam os professores no complemento de suas aulas contribuindo para que ocorra um a inclusão digital e uma troca mutua entre o contexto vivido e o experienciado.

Referência 6 - P9- Apliquei o OA "Fazenda Rived" com os alunos da minha sala. Um total de 26 alunos, sendo dois com deficiência intelectual. Para a aplicação do OA organizei os alunos em duplas, garantindo que em cada dupla tivesse pelo menos um aluno alfabetizado. Durante a aplicação do *software* procurei acompanhar mais intensamente os alunos com deficiência intelectual. Os outros alunos demonstraram bastante interesse durante o trabalho com o OA, ficaram concentrados na atividade e trabalharam sem grandes dificuldades. Os alunos com deficiência intelectual, a princípio demonstraram bastante interesse diante de cada atividade apresentada no *software*. Porém, alguns minutos depois perdiam o interesse e queriam levantar e andar pela sala. Quando solicitados a nomear e contar os animais da fazenda reagiram bem dizendo os nomes e contando de maneira rudimentar. Apesar de não responderem a proposta de classificação e quantificação do OA, interagiram bem, dentro de suas possibilidades.

Referência 7 - P14- Aproveitei os 50 minutos de minha aula de informática para aplicação do OA (pré II, crianças de 4 a 5 anos). Sentei junto do meu aluno com dificuldades de aprendizagem (em avaliação, ainda não diagnosticado), enquanto a monitora da sala ajudava os outros alunos a trabalhar também com a Fazenda Rived (eu já tinha trabalhado com eles antes, o que facilitou a aplicação com foco no comportamento deste aluno). Os alunos demonstraram bastante interesse durante o trabalho com o OA, ficaram concentrados na atividade e trabalharam sem grandes dificuldades (atividade GALINHEIRO, atividade SILO e atividade POMAR). O aluno com dificuldade de aprendizagem demonstrou certo interesse diante de cada atividade apresentada no *software*. Mas, perdia o interesse muito rápido, ficava olhando pra os lados, logo voltava e queria que eu o ajudasse a manusear o mouse. A atividade SILO (jogo da memória- localizar o animal e seu par correspondente (adulto e

filhote) foi a que ele mais apreciou.

Referência 8 - G2 Apliquei o OA Viagem espacial e Fazenda Rived com 3 alunos com deficiência. O primeiro aluno foi uma menina que possui deficiência intelectual e motora, que está no 2º ano. O segundo foi um menino que está no 4º ano e que é TDAH. O terceiro, foi com um menino que está na 4ª série que possui deficiência intelectual. Nenhum dos três está alfabetizado, sendo que a menina e o menino da 4ª série freqüentam sala de recursos. As reações foram diferentes para os três alunos. O menino da 4ª série é bastante imaturo, divertido e parece não perceber sua dificuldade em relação aos demais, o que é bom. Ele demonstrou interesse, se divertiu bastante, mas pouco abstraiu, pois memoriza muito pouco. Participou, conversou e foi auxiliado para executar as tarefas, não demonstrando medo do erro. Já o menino do 4º ano, se distraía constantemente, necessitou de auxílio para executar as atividades e se cansava fácil das mesmas. Por reconhecer poucas letras, teve mais dificuldade no OA Viagem espacial. Por fim, o trabalho com a menina do 2º apresentou mais dificuldade no manuseio do mouse. Ela também não sabe todas as letras, mas demonstrou interesse, gostou das atividades, principalmente da Fazenda Rived, mas sua dificuldade foi motora. Algo foi comum aos três: o fato de ser uma atividade no computador, foi mais atrativa do que as propostas em sala. Acredito que haja possibilidade de aprendizagem por meio delas sim, principalmente para os alunos ditos "comuns". Em relação aos aluno "especiais" acredito que seja necessário intervenções ainda maiores para que o trabalho seja efetivo. É possível, mas é necessário comprometimento e sem dúvida uma dose extra de adaptação para que o OA possa servir ao que se propõe.

Referência 9 - P11- Apliquei o objeto de aprendizagem com crianças do quarto ano do ensino fundamental no período da manhã, onde estuda uma criança com deficiência auditiva progressiva, tem oito anos e faz acompanhamento em período oposto, na Escola Municipal com especialista em crianças com deficiência auditiva. O objeto de aprendizagem já estava instalado na área de trabalhos de cada computador, as crianças entram na pasta e escolheria qual objeto gostaria de conhecer. Muitos perguntavam como brincava e outros iam mexendo no mouse e resolvendo a situação problema. Algumas crianças que tem dificuldade com matemática escolheram para minha a fazenda rived e a criança com deficiência auditiva estava ensinando os demais. Perguntei para ela o que achava do jogo “ gosto muito, eu já aprendi na outra escola” diz ela. Antes de você aprender tinha medo de errar? Ela respondeu: “Não tenho medo, agente tenta de novo até passar para outra fase. É assim que aprende.” Não há computadores para todos, teve que sentar em duplas para participar a interação um com o outro foi muito interessante, todos ajudavam.

Referência 10 - P2- Apliquei o OA para duas crianças de 9 anos com extremas dificuldades de aprendizagem. O que me chamou atenção é que, principalmente o menino, no início da exploração do OA sentiu algumas dificuldades em manusear o mouse e entender o que lhe era pedido no OA. Com poucas orientações ele conseguiu explorar o OA sozinho. Já a menina tinha algumas dificuldades de interpretar o que o personagem lhe pedia para que ela explorasse o OA. Ela só conseguia realizar as atividades propostas quando eu lhe orientava. Embora com todas as dificuldades de aprendizagem, eles apresentaram grande interesse em explorar o OA. Perguntou quando eu iria voltar lá para brincar com eles. Essa experiência vem confirmar a grande importância do papel do professor da aplicação de um Objeto de Aprendizagem para que os objetivos sejam atingidos.

Referência 11 - P3 - Para realizar esta atividade utilizamos com o OA Fazenda Rived, foi aplicado a um grupo de alunos (04) (com idades entre 6 a 8 anos). Todos com deficiência Intelectual, sendo que um possui comprometimentos mais severos implicando em dificuldades motoras, também não conseguindo se expressar através da fala. Para estar participando, eu auxiliava o aluno quanto à utilização do mouse, seguindo suas orientações e sinais que expressava através de gestos, sorriso, expressão facial. Este aluno gosta muito da atividade em que os pintinhos nascem e após fugirem precisamos encontrá-los, e a fuga dos animais do curral. Estes movimentos e sons são atrativos e chamam sua atenção. A cada tentativa é uma conquista. Ao encontrar os animais, trabalhamos com a quantidade e numerais. Os alunos que possuem maior conhecimento e condições para utilizarem sozinhos exploraram muito este *software*, e também outros disponibilizados. Entre os três OAs apresentados este foi o que mais chamou a atenção dos alunos menores.

Referência 12 - P21- Durante as outras atividades da agenda fui conhecendo vários OA e nesta semana passei a explorá-los cada vez mais para poder escolher o mais apropriado para aplicar na escola. Como não fico somente com uma sala, escolhi algumas crianças que estão no mesmo nível de alfabetização e entre elas uma aluna com deficiência motora inferior. Utilizei o OA do portal do Professor - Viagem Espacial - onde ela conseguiu relacionar as palavras com a imagem do objeto e sua contextualização. Pude perceber que OA contribuiu com a alfabetização que já vinha sendo estimulada em sala de aula, mas o OA foi além de alfabetizar, ele fortaleceu a auto-estima da criança deficiente, ela sentiu-se capaz de realizar as tarefas por si própria (na maior parte do

tempo depende de alguém para auxiliá-la em suas atividades cotidianas). O objetivo da atividade foi alcançado a partir do momento em que mesmo com a deficiência de não se locomover a criança pode utilizar as mesmas ferramentas que suas colegas. E ficou clara a vontade de ir novamente à sala de informática.

Referência 13 - P28- Durante do todo o curso eu aprendi muito com os recursos que podemos utilizar com pessoas deficientes, mas esta semana podendo vendo e aplicando aprendizagem foi mais rica, por eu trabalhar em duas escolas não tive com aplicar em sala de aula, mas apliquei a atividade do OP do portal do professor - A FAZENDA com uma criança com síndrome de down de apenas cinco anos, durante a aplicação da atividade ele demonstrou entender, com, por exemplo, na hora do pomar que tinha que colocar a escada na árvore para pegar os frutos ele me surpreendeu dizendo que a escada cai bate a cabeça e ele chora, ele adorou achar os pintinhos e colocá-los no ninho, e mais uma vez tenho a certeza que a inclusão é o melhor não só para as pessoas com deficiências mas para as que estão a sua volta, porque também aprendemos com eles, mesmo quando achamos que só temos que ensinar, achei que não ia conseguir fazer nada com esta criança, mas ele me surpreendeu com seus conhecimentos já adquiridos, mostrando ao contrário do que pensamos, ele bem estimulado e bem trabalhado é mais inteligente e esperto que muitos, que diz ser "normal".

Referência 14 - G10- Aplicação do OA Fazenda Rived. Após analisar os OAs resolvi aplicar o da Fazenda Rived com uma aluna do 3º ano do ensino fundamental, pois estamos trabalhando o conteúdo de números na sala de aula. A aluna tem 8 anos e seu diagnóstico é de TDAH, com grande dificuldade de concentração. Usamos a sala de informática para realizarmos a atividade. A aluna ficou muito interessada em participar da atividade pois gosta muito de usar o computador. Antes de iniciarmos a atividade expliquei para ela como era o jogo, e deixei ela explorar e conhecer. Depois de algum tempo orientei-a em como realizar cada uma das atividades. Em algumas situações como no conceito de inclusão a aluna teve um pouco de dificuldade, tive que retomar este conceito para ela realizar a atividade com sucesso. Através da aplicação pude perceber o quanto é importante estes alunos terem acesso a atividades que trabalhem no concreto conceitos que necessitem de muita abstração, pois a falta de concentração é um obstáculo para a sua compreensão. Este OA contribui muito para o professor desenvolver junto a seus alunos vários conceitos matemáticos. Gostei muito de trabalhar com o OAs.

Referência 15 - G9- Olá, também apliquei esse OA com uma aluna do pré II e foi muito interessante, pois mesmo com pouco conhecimento abstrato, ela não demonstrou dificuldades em contar, relacionar o número a quantidade ou a utilizar o mouse do micro. Apenas na atividade do galinheiro eu precisei ajudar, pois não estava entendendo. Vou aplicar com outros alunos também para comparar, já que os alunos são da pré escola e ver se precisarei aplicar com alunos do fundamental.

CATEGORIA II- INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO PARA A COMPREENSÃO E PRÁTICA INCLUSIVA

c) COMPARTILHAR CONHECIMENTOS NA ESCOLA

<Internos\\Forum aprendendo sobre TA TA> - § 9 referências codificadas

Referência 1- P1- Sim, mas se cada uma de nós levar o que aprendeu para o espaço em que trabalhamos e dividirmos com nossas colegas de trabalho, muitos aprenderão conosco.

Referência 2 - P6- Concordo com P1, em levarmos o que aprendemos para o nosso ambiente de trabalho, afinal temos as HTPCs um momento ideal para compartilharmos nossa aprendizagem com os colegas

Referência 3 - P11- Estava trocando ideias com algumas professoras sobre tecnologia assistiva ficaram interessadas sobre o assunto e estamos organizando uma H.T.P.C. onde estarei fornecendo os vídeos e o material de leitura aqui trabalhados. Estou gostando muito do curso e aguardando ansiosa a próxima agenda, não é no sentido de acabar logo e sim o curso está me estimulando a conhecer salas de recursos (até então não tinha interesse em conhecer), pesquisar mais o assunto e a agenda está dando um direcionamento e ao mesmo tempo estimulando novas buscas sobre a tecnologia assistiva.

Referência 4 - P5- Esses estudos que realizamos, podem ser partilhado na escola através de exposição do professor cursista. Os horários de HTPCs permitem essa partilha. Dessa forma todos os profissionais na escola poderão contribuir com o trabalho de inclusão.

Referência 5 - P22- Muito interessante a quantidade de recursos que foram desenvolvidos para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, pude notar que muitos objetos são simples mas que podem fazer muita diferença, acredito que assim como eu muita gente ainda não conhece esses recursos, é necessário divulgar esses recursos para que se tornem acessíveis.

Referência 7- G7- Quanto ao uso da tecnologia na educação, sugeri no HTPC que os professores utilizassem esse recurso de acordo com a fase da escrita em que a criança se encontra, através de duplas produtivas, favorecendo o processo de alfabetização. Também na matemática fiz a proposta de utilizar o laboratório de informática para o projeto de apoio escolar (reforço), através de *softwares* dessa área, trabalhar os conceitos lógicos matemáticos, assim também se pode utilizar para as aulas regulares no laboratório. Resumindo, o início do curso já me fez repensar as práticas pedagógicas dentro da escola, propondo estratégias para a superação das dificuldades dos alunos com ou sem algum tipo de “deficiência, transtorno ou síndrome” e ajudando o professor na busca de novas práticas efetivas através da tecnologia.

Referência 8 - P42- Ao assistir os vídeos e fazer a leitura do livro, percebi que podemos fazer muito com tão pouco. Não tinha a noção de como coisas simples como as mostradas no vídeo poderiam facilitar a vida das pessoas com deficiência. O interessante é que os materiais que temos em mão nos possibilitam passar ao demais professores onde trabalhamos, já que nem todos tiveram essa oportunidade. Assim, acredito que todos juntos poderemos disseminar mais ainda a compreensão de que é possível auxiliar e possibilitar avanços em alunos com deficiência.

Referência 9 - G9- Como dito, o estudo sobre o tempo me auxiliou muito em minha organização diária. Acredito que nas próximas semanas com a inclusão de novos conhecimentos sobre o assunto estudado, me trará muitos benefícios para eu poder compartilhar com os professores e educadores da escola. Sobre as dificuldades para a inclusão desses conhecimentos ainda não apareceu, e espero que não apareça.

CATEGORIA II- INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO PARA A COMPREENSÃO E PRÁTICA INCLUSIVA

c) TROCAS DE EXPERIÊNCIAS ENTRE A TURMA

<Internos\Fórum aprendendo sobre TA TC> - § 3 referências codificadas

Referência 1 - P38- filme "Janela da Alma"...lindo. Dezenove pessoas com diferentes graus de deficiência visual, da miopia discreta à cegueira total, falam como se vêem, como vêem os outros e como percebem o mundo. O escritor e prêmio Nobel José Saramago, o músico Hermeto Paschoal, o cineasta Wim Wenders, o fotógrafo cego franco-esloveno Evgen Bavcar, o neurologista Oliver Sacks, a atriz Marieta Severo, o vereador cego Arnaldo Godoy, entre outros, fazem revelações pessoais e inesperadas sobre vários aspectos relativos à visão: o funcionamento fisiológico do olho, o uso de óculos e suas implicações sobre a personalidade, o significado de ver ou não ver em um mundo saturado de imagens e também a importância das emoções como elemento transformador da realidade se é que ela é a mesma para todos.

Referência 2 - P37- O diretor Arthur Penn leva às telas a luta de uma professora em ajudar uma garota surda, muda e cega a se adaptar às coisas ao seu redor. Já que vocês estão falando em filme, recomendo esse ...GENTE É LINDO!!! VALE A PENA CONFERIR!!

Referência 3 - 37- LIMITE É UMA COISA QUE NÃO EXISTE!!
http://www.youtube.com/watch?v=RmDO-112Iak&feature=player_detailpage

CATEGORIA III - INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA A COMPREENSÃO ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

III - a) BARREIRAS DA INCLUSÃO NA ESCOLA

Ilustração <Internos\F4- Fórum Inclusão e o PPP da escola TA (imagem prova)>

21 referências codificadas

Referência 1 - G3- a imagem reflete muitas situações que vivemos nos dias atuais, acho que o problema maior aí é a questão das barreiras atitudinais, você não acha? E quando digo atitudinais falo em relação a população em geral que olha com indiferença a criança na escola, o adulto na sociedade e principalmente no mercado de trabalho.

Referência 2 - G1- A figura mostra o professor tradicional - ultrapassado que é o dono da verdade, transmite o conteúdo na lousa sem se importar nas dificuldades de seus alunos.

Referência 3 - P11- Concordo plenamente com você, xxxx. A imagem no meu ponto de vista, mostra também que o professor não entende que a diferença está em todos nós e não em determinado grupo.

Referência 4 - G4- O que podemos ver na imagem é um professor bem tradicional que não está preocupado com as dificuldades de seus alunos, e sim preocupado em aplicar os conteúdos.

Referência 5 - G4- Ele não está preocupado com as dificuldades de seus alunos, pois o que vemos, um aluno com deficiência visual e outro com deficiência auditiva. E ele está de costa falando sobre a prova.

Referência 6 - P9- A imagem remete a ideia de uma escola excludente. O professor utiliza uma metodologia que desconsidera as diferenças. A postura deste professor mostra uma escola que está a serviço de uma sociedade que exclui aqueles que não se enquadram no seu projeto elitista, meritocrático, produtivo; pois a sociedade delega à escola a função de preparar os cidadãos que compõe sua massa.

Referência 7 - P4- A imagem mostra um professor conteudista, preocupado, aparentemente, em 'passar' conteúdos, matérias, sem se preocupar com o aprendizado de todos da sala. Sabendo que ali há alunos diferentes, deveria também usar estratégias diferentes!

Referência 8 - P14- Fica muito claro que imagem esta representando uma escola excludente, um professor que utiliza uma metodologia que desconsidera as diferenças, que não se importa com os alunos, que não busca a interação, um professor que não é mediador da aprendizagem. A postura deste professor mostra uma escola que está a serviço de uma sociedade que exclui, que não convive reconhecendo e valorizando as diferenças.

Referência 9 - P9- Pois é P14, acho que o conceito central da imagem é a metáfora da seletividade, a verificação da aprendizagem dos alunos que possuem condições para acompanhar o currículo. 'Alguma semelhança com o Saresp e a Prova Brasil?'

Referência 12 - P19- Vimos na imagem várias coisas que podemos analisar. Percebemos um professor que aparenta não preparar as suas aulas, e que não leva em consideração os diferentes tipos de aluno que tem em sua turma, além de ter uma ideia errada sobre qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Infelizmente a questão é mais profunda e envolve políticas educacionais.

Referência 13 – Tutora: Olá meninas! É muito estimulante ver que as discussões nesse fórum têm ganhado propriedade e permitido reflexões valiosas. O princípio da colaboração tem regido cada mensagem e o acolhimento da fala do outro demonstrando um respeito e um desejo de aprender junto. E isso é muito bom! Vamos refletir: A sala de aula está organizada para atender as diferenças de todos os alunos?

Referência 14 - G1- Ainda não, as carteira uma atrás da outra dificulta a locomoção do cadeirante, do deficiente físico, do deficiente em geral mas estamos caminhando para a mudança, muitos professores estão fazendo grupos ou círculos com as carteiras isso já ajuda muito quem tem deficiência.

Referência 15 - P10- Realmente, o hábito das fileiras é muito forte ainda.

Referência 16 - P4- Muitas crianças, pouco espaço, falta de preparo dos professores...

Referência 17 - P10- Imagino que não, principalmente pelo número excessivo de alunos em sala. Por exemplo, 35 alunos em um 1º ano é um absurdo. Até para fazer o círculo de carteiras ou trabalho em grupo o espaço físico deixa a desejar.

Referência 18 - P1- Não está organizada XXXX, nem para atender as diferenças de alunos com deficiência nem sem deficiência.

Referência 19 - G2- Infelizmente não. Há toda uma teoria para isso, mas nem sempre as ações saem do papel. Fala-se muito e faz-se pouco e, quem paga são os alunos, principalmente aqueles que necessitam de maior suporte.

Referência 20 - P13- Penso que o ponto principal do trabalho em sala de aula é fazer com que o aluno sinta-se aceito. Trabalhando o relacionamento, aceitação e amizade entre eles. Hoje ainda temos salas lotadas, pouco espaço físico entre muitos outros problemas que enfrentamos no dia-a-dia. Cada uma de nós buscou acolher os alunos da melhor forma possível. A aprendizagem de competências sociais é, pois de fundamental importância para as crianças com deficiências com vista à sua inclusão quer no ambiente escolar, e na sociedade.

Referência 21 - P40- Não sou professora regente, mas conheço os alunos com deficiência pois já estive na sala de ambos. Um deles está no grupo de faixa etária próximo de quatro anos e é bem complicado. Hoje mesmo estive na sala dele e parece que sempre alguém faz algo por ele. Por exemplo, na hora da fila, alguém corre e pega o aluno pela mão como se este não soubesse fazer fila. Pedi que deixassem e falei para o aluno ir para fila e ele foi, como qualquer outro aluno. Durante a fila ele se dispersa e fica olhando esperando alguém buscá-lo, pois já está acostumado com isso. Parei a fila e pedi que voltasse. O aluno voltou e continuamos normalmente. As outras pessoas olham surpresas como se o aluno nunca tivesse feito nada sozinho. Até descascar a banana vira uma coisa nova. Acho que aqui cabe uma visão sim do professor que continua sua metodologia independente se todos estão ou não aprendendo... mas ainda completo: os diferentes são simplesmente ignorados e se não acompanham os outros não há porque se abalar... isso é entristecedor dentro de uma escola, ainda mais de Educação Infantil que deveria trabalhar a coordenação motora da criança. As outras crianças e funcionários ficam surpresos quando o deficiente participa das atividades, mesmo as mais simples. Mas ninguém foi atrás para saber se o aluno deficiente conseguiria ou não sem ajuda! Bem como está na sala de aula da figura. E como a Mantoan (p.2) citou em seu texto: "temos, então, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade 'normal', que justifica a falsa uniformidade das turmas escolares".

CATEGORIA III - INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA A COMPREENSÃO ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

b) REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE DE MUDANÇA NA ESCOLA

<Internos\F4-Fórum Inclusão e o PPP da Escola (imagem prova)> - § 49 referências codificadas

Referência 1 - G3- (...) as ideias da Mantoan são bem claras e objetivas no que se refere as mudanças nas práticas educacionais a fim de que as diferenças sejam valorizadas. (...) Penso que a medida que estamos formando alunos mais conscientes que existem diferenças entre as pessoas, sejam estas físicas, auditivas, intelectuais e visuais, como também existem diferenças de ritmos de aprendizagens que devem ser respeitados estaremos criando adultos mais conscientes e menos discriminadores.

Referência 2- P6- Essa imagem é muito forte e triste, e através dela podemos imaginar quantas formas de exclusão existem, muitas vezes a nossa volta e o que fazemos para mudar isso?

Referência 3 - P3- É verdade, concordo com você. A imagem nos mostra uma sala de aula, onde o professor parece não ter noção dos alunos que a compõe, diferenças e dificuldades que apresentam. É possível observar que há um aluno surdo e que o mesmo está tentando se comunicar, quando há outro aluno cego preocupado com a fala que ouviu e o professor está de costa para a sala toda. A visão desta sala nos proporciona uma reflexão sobre o ensino e as dificuldades que todos encontramos ainda hoje, seja como professores, alunos ou outros. Ainda há muito que se conhecer, aprender e entender em relação aos alunos com deficiência, e trabalho a ser desenvolvido. São muitos os desafios. O importante é termos consciência, acreditar e valorizar o benefício que a Inclusão proporciona também aos alunos sem deficiência, permitindo assim um espaço melhor e mais humano

em nossas escolas.

Referência 4 - P2- A imagem nos faz refletir sobre a necessidade de adaptarmos nossa metodologia perante as diferenças de cada aluno. São eles que precisam de todo nosso profissionalismo e dedicação. A inclusão se torna realidade através de nossas mudanças.

Referência 5 - P1- Concordo com você xxxx. Faz-se mais que urgente a necessidade de mudança nas metodologias utilizadas em sala de aula. Não cabe mais, simplesmente um professor que trabalha sozinho com um giz na mão e uma lousa, se achando o dono de todo o conhecimento.

Referência 6 - P5- A atitude do professor da figura é meramente mecânica, nossa sociedade foi educada para reproduzir comportamento contrário a inclusão. A história da humanidade mostra que indivíduos portadores de deficiência, principalmente visíveis, eram escondidos da sociedade pela própria família. Era difícil assumir um membro deficiente na família, tabu que hoje esta sendo superado. Acredito que este professor não teve a intenção de ser injusto com os alunos em questão e sim como uma ação reprodutora e mecânica existente no sistema educacional contextualizado na ilustração. Não é o que se espera no ambiente educacional atual, mas é um bom exemplo para que não persistam equívocos semelhantes. Os conceitos de comportamentos sociais vêm se transformando a cada dia, amparados não somente na lei da inclusão, mas também, por uma questão de respeito ao próprio cidadão que vivencia as dificuldades provocadas pela sua deficiência, para que ele possa usufruir da sua liberdade de ir e vir e exercer ativamente da sua condição de cidadão.

Referência 7 - P9- Sendo a escola um instrumento social, reproduz as concepções desta sociedade. Para mudar esta concepção é preciso mudar a escola ou a sociedade? Ao mudar a escola mudamos a sociedade? Ou, uma sociedade consciente muda o fazer escolar? Tem a escola condições de influenciar mudanças em todos os segmentos sociais, como: mercado de trabalho, saúde, segurança, esporte, lazer, economia,...? A sociedade está em constante processo de mudança... há uma crescente mobilização social para com a tolerância e o respeito as diferenças. A escola também comunga deste pensamento cada vez mais... penso que a metáfora da imagem é uma ideia que está sendo superada paulatinamente.

Referência 8 - P14- É a imagem nos mostra o quanto se faz necessário ESTRATEGIAS DIFERENTES para que o aluno se interesse, se desenvolva, por isso é tão importante a FORMAÇÃO, as trocas, a mudança de atitude!

Referência 9 - P10- Realmente, esta luta é de todos os educadores. A diversidade na escola é real e atender a todos requer mudança de postura, estudo e dedicação.

Referência 10 - P9- ...Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma não conduz a uma transformação pedagógica das escolas, exigida pela inclusão. Esta inovação implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.”... Penso que estamos muito distante do que é a proposta da inclusão, pois segundo o conceito da autora, ‘é preciso fazer a reconstrução da escola’.

Referência 11 - P1- Concordo plenamente com você P9... E é justamente na necessidade de reconstruirmos a escola que me lembrei do meu amigo José Pacheco, fundador da Escola da Ponte em Portugal. Ele fez isso, reconstruiu a escola, de acordo com as necessidades daqueles que a compunham. Lá não há inclusão, pois não existe exclusão. A diferença é trabalhada o tempo todo, e se todos são diferentes não há razões para trabalhar tal temática. É fantástico!

Referência 12 - P11- Boa tarde, P9! Não sei... se está distante assim... são tantos cursos aparecendo sobre o assunto. Creio que está mais próximo do que distante da escola inclusiva. Devido as reformas nas escolas e cabe ao professor como diz a autora: "rever, recriar suas práticas e entender as novas possibilidades educativas".

Referência 13 - P8- O professor precisa ter um olhar diferente, ter a sensibilidade em conhecer cada aluno independente de suas limitações e dificuldades, e os alunos assumir seus deveres na escola da melhor maneira e serem respeitados e terem uma educação de qualidade que é direito todos.

Referência 14 - G2-O olhar diferenciado do professor faz a diferença. Se não for ele que está em contato direto com o aluno, quem poderá intervir por ele?

Referência 15 - P1- Concordo com vocês, e acredito que se o professor não fizer a "diferença" trabalhando as singularidades (diferenças), servindo de modelo, não há como cobrar isso dos alunos.....

Referência 16 - P2- Concordo com você temos que respeitar e trabalhar com as diversidades dos alunos. Creio que é dos maiores desafios do professor.

Referência 17 - P1- Então, mas para que possamos nos organizarmos para atender essa diversidade, não há como não relembrar e cobrar das políticas que diminuam a quantidade de alunos por turma. O que acham?

Referência 18 - G1- Uma escola que desenvolve uma política inclusiva estará plantando a semente para uma sociedade desprovida de preconceito com noções mais igualitárias.

Referência 19 - G4- Parabéns amiga!!!! é isso mesmo! Que dentro da nossa função consigamos plantar esta sementinha para esta sociedade desprovida de preconceito com noções igualitárias.

Referência 20 - P4- Concordo, G1! Não podemos mais chamar os alunos especiais de 'coitadinhos'! Temos que ajudar a sociedade a ser justa, mais 'igual', mesmo sendo diferente, ajudar aos alunos a terem o direito de serem incluídos nessa sociedade não por pena, mas por competência.

Referência 21 - P9- Realmente. Como bem colocado pela Mantoan. As pessoas precisam viver o direito de ser diferentes. E a escola precisa atender as especificidades dessas diferenças.

Referência 22 - G1- Como diz Mantoan - Uma escola inclusiva é uma escola das diferenças e não dos diferentes. Nunca é demais lembrar que aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada

Referência 23- P13- Penso que vale a pena sempre construir com nossos alunos uma relação de afeto, respeito não somente pelos "diferentes",mas com todos. É necessário que se sintam acolhidos e amados. Não vivemos sozinhos, um completa o outro.

Referência 24 - G1- Conviver, reconhecendo e valorizando as diferenças é uma experiência essencial à nossa existência, e um caminho para que se ensine a paz, a solidariedade entre as pessoas. ...a inclusão nos mobiliza enquanto educadores a rever e recriar nossas práticas pedagógicas.

Referência 25 - P10-Concordo com você XXX uma prática pedagógica inclusiva requer mudança de postura, aceitar mudanças e reorganizar o processo de ensino aprendizagem.

Referência 26 - P4- É verdade, xxxx! E mudança, dá trabalho!! Às vezes, até dói...

Referência 27 - P1- Este é um ponto chave. Não dá pra se trabalhar a diferença por métodos padronizados, a apostila neste sentido só leva a homogeneização.

Referência 28 - P6- Concordo xxx, mas ainda acho que deveria se redefinir o conceito de atendimento especial como complementar ao ensino regular, e não substitutivo.

Referência 29 - P1- Sua proposta é muito pertinente xxxx, pois os termos muitas vezes são carregados de muitos conceitos e preconceitos.

Referência 30 - G9 XXX concordo com vc, mas acredito e vejo que já dispomos de profissionais que levam a sério a inclusão e estão dispostos a mudarem sua pratica, suas teorias desde que pautados em subsídios concretos e com o apoio da equipe gestora não só da escola mas também de toda rede. Temos professores na rede que muitas vezes não conseguem, infelizmente, realizar práticas diferenciadas que auxiliam os alunos por causa de incompetência de outros que os rodeiam.

Referência 31 - P42- XXX Você fez uma ótima colocação quando menciona que alguns professores não conseguem trabalhar diferenciado por causa de outros... muitas vezes aquele que tenta trabalhar da maneira que acha mais adequada acaba sendo mal visto pelos demais, porque estes não querem ser cobrados a ter uma atitude semelhante.

Referência 32 - G9- Bom na minha escola a inclusão acontece em todos os "níveis", com alunos com deficiência temos apenas uma que quando chegou mudou a rotina da escola para podermos atende-la de forma

satisfatória, mas a verdadeira inclusão na escola acontece com os alunos que são discriminados pela sociedade devido sua renda, formação de família, carência, etc. E são esses alunos que mais me preocupam pq com os alunos com deficiência as pessoas acabam olhando com outros olhos dizendo, e os outros muitas vezes perdem oportunidades na vida pela discriminação.

Referência 33 - P40- Olha xxxxx acho que os funcionários da escola (diretos e indiretos) promovem de algum jeito a educação, e todos precisam ter consciência disto. Ainda mais quando se fala de inclusão! Todos precisaram observar que o papel de cada um dentro da escola, desde o mais distante da criança até o professor é importantíssimo para que o trabalho educacional flua. Por isso concordo plenamente com você quando diz que "O aluno é da escola, não da professora!". E acrescento a necessidade de consciência sobre a formação deste aluno, pois além de aluno ele é filho, irmão, colega, ou seja, membro social que modifica (e é modificado) no decorrer da história! Assim acho que podemos pensar se as necessidades básicas desses alunos podem ser supridas, em especial, a independência dele dentro da unidade escolar. Por isso torna-se ainda mais importante conhecermos instrumentos de tecnologia assistiva, além das leis e direitos destes alunos como membros efetivos dentro da escola e como parte integrante da educação e da sociedade.

Referência 34 - P35- Concordo com você, em partes... Após 20 anos dando aula, hoje vejo que muitas coisas deixam de acontecer, não porque são professores do estado ou do município, mas porque temos que fazer muitas coisas que já chegam prontas e fim, manda fazer e cumpra. Poucas questões podem ser discutidas, a maioria tem que ser cumprida. Não acredito que haja uma escola totalmente pronta para receber e atender como deve ser os alunos de inclusão. A UE que trabalho atualmente, está passando por uma reforma e ainda não terminou. Reforma necessária por o bom funcionamento da UE, mas está meio parada. Acredito que chegaremos a tão sonhada inclusão, que funcione e realmente atenda as necessidades dos alunos. A meu ver, alguns professores não são avessos a inclusão, mas sim a falta de respaldo para trabalhar com esses alunos.

Referência 35 -P30- Infelizmente, muitos professores por não saber lidar com essa situação prefere fechar os olhos e ignorar que é preciso mudar sua prática. Inclusão em Educação recusa a segregação e traz para a escola a complexa tarefa de romper com modelos tradicionais e propor ações mais amplas que estejam de acordo com as necessidades da comunidade. A Inclusão abrange, de forma adequada, não só à deficiência, mas todas as formas de diferença dos alunos sejam elas culturais, étnicas, religiosas, dentre outras, como diz o texto, não é o aluno que tem que se adaptar á escola e sim a escola ao aluno.

Referência 36 - P28- Por tudo que estudamos até este módulo, vejo que tem muitos professores que ainda dão as costas para o problema da inclusão, não querendo ver e aceitar as diferenças e a capacidade que cada um tem, e não tomam os devidos cuidados com a linguagem ou atitudes, com por exemplo a figura que temos na agenda, também em avaliações que o avaliam perante a sala de aula e não os avanços que ele teve com ele mesmo.

Referência 37 - G9- Voltando a questão q você enviou, o ponto positivo é que toda a escola se empenha em atender esse aluno de forma positiva e construtiva, mas como nada é perfeito a escola precisa de adequações para poder atender de forma mais positiva, como por exemplo: micros para utilizar os OAs, brinquedos e jogos pedagógicos específicos, espaços adequados aos deficientes. Quanto aos pontos a serem retomados acredito que precisam ser conversados diretamente com o órgão mantenedor da escola.

Referência 38 - P19- A Criança tem que ter um ambiente acolhedor e de amor na sua casa, com pessoas que a ajudem na sua formação e respeitem suas etapas, observem suas dificuldades, mas que não apenas identifique as limitações e sim ajude a superá-las.

Referência 39 - P33- É preciso um olhar mais sensível por parte dos educadores e da sociedade para conseguirmos realmente a inclusão, o preconceito ainda é muito grande, falta comprometimento político e social. A figura nos mostra a má formação de alguns professores em relação a alunos com deficiência, chegam na sala e não diversificam o conteúdo de suas aulas, de acordo com os alunos especiais que estão em aula, infelizmente é nossa realidade, embora existem muitos que vão em busca de conhecimentos e são capacitados para trabalhar com a inclusão..

Referência 40 - P22- Infelizmente ainda falta muito para a pratica escolar seus alunos, muitos professores buscando a homogeneidade esquecem-se das diferenças, centram-se em um único método de ensino acreditando que todos aprendem da mesma forma, mas, as diferenças existem em todo lugar e é isso que enriquece uma sala de aula.

Referência 41 - P19- Acredito que a escola representa ideias e pensamentos da sociedade em que

vivemos...Não é só na escola que o aluno está sendo excluindo, mas na sociedade como num todo. Mesmo com tantas mudanças e esforços no sentido de esclarecimento... vejo que ainda existe muito preconceito com a pessoa deficiente socialmente e acredito que se queremos realmente mudar a educação e a qualidade de ensino que oferecemos aos nossos alunos, temos que tentar promover uma educação de igualdade, onde não vemos o aluno portador de uma síndrome ou outra, mas sim vemos todos os alunos como iguais, todos apresentando características únicas, onde teremos que pensar em uma educação realmente " sociointeracionista" e não a mesma didática de muitos anos atrás que ainda vem se perpetuando.

Referência 42 - P23- A escola onde trabalho e outras que conheço não tem estrutura adequada pra receber alunos deficientes, e concordo plenamente quando você diz que falta qualificação, pois no meu parecer não adianta o aluno ser incluído ,ou seja freqüentar uma escola regular onde as aprendizagens não de dão, devido não pela falta de vontade do professor e sim pelo despreparo, pela própria cultura.

Referência 43 - P24- Quanto a figura tenho a destacar que muitos professores não querem ver nem os alunos que possuem necessidades, nem a evolução tecnológica que temos atualmente, eles ficam apegados somente a lousa e o giz e nem olham para seus alunos e para as suas necessidades, não vêem a necessidade de reformular suas aulas para que todos consigam aprender e participar efetivamente da aula, eles ficam vendo somente quantos anos ou dias faltam para sua aposentadoria não agüentam mais a sala de aula.

Referência 44 - P21- Na minha escola a sala de aula ainda não está organizada para atender a todas as deficiências, estamos em reforma para acessibilidade. Encontram-se muitas dificuldades tanto em relação a espaço físico como a questão de materiais adequados que não existem na escola, cabe ao professor se virar sem respaldo algum, por isso a dificuldade de muitos em colaborar com a inclusão. Mas acredito que aos poucos tudo vai melhorar e como educadores conseguiremos chegar a objetivo comum a todos.

Referência 45 - P19- XXXX tem vários problemas envolvendo a sala de aula. Entre eles: - salas cheias com grande número de alunos - estrutura física das salas com pouco espaço - pouco material pedagógico adequado e adaptado para atender as diferentes necessidades dos alunos. No entanto, vemos nos últimos anos, um esforço do governo no sentido do investimento nos cursos para professores, melhoria na estrutura física das escolas, adaptações para a acessibilidade, acesso a informática, discussões e leis voltadas a melhoria dos alunos com necessidades especiais e tantas outras. Entre pontos positivos e negativos, vemos que ainda é necessário melhorar muito, mas não podemos negar que existe um esforço no sentido de melhorar esse quadro.

Referência 46 - P28- Você levantou um ponto interessante... Percebe que está acontecendo um procedimento inadequado para a maioria dos educadores, as atividades adaptadas para os alunos estão sendo confundidas com atividades "simplificadas". Devemos lembrar que temos que adaptar as atividades para que o aluno possa compreender melhor o conteúdo, mas a verdadeira atividade adaptada é aquela montada buscando fazer com que o aluno mobilize ações conectivas para compreender o que queremos que ele aprenda.

Referência 47 - P40- xxxx eu concordo com o encaminhamento dos alunos para outros especialistas. O trabalho de desenvolvimento da criança deve ser feito em conjunto por referentes de todas as áreas, já que a criança necessita destes especialistas. Mas cada um no seu quadrado, como diria a música. Dentro do desenvolvimento pedagógico, cabe ao pedagogo, ou seja, ao educador promover o desenvolvimento do aluno. Como você disse muito bem, não é empurrando a criança como um objeto para qualquer um que se promove inclusão. A criança precisa de tratamento fonoaudiólogo, ele deve ir ao fono... a criança precisa de tratamento psicológico, ela deve ir ao psico... a criança precisa interagir e aprender, ela deve ir para escola! O professor tem sua parte (e uma grande parte) no trabalho educacional do aluno!

Referência 48 - P25- O professor deve estar preparado para a inclusão, porém deve ser um trabalho em conjunto com orientação, direção e família, aqui nós temos a professora itinerante e as salas de recurso que contribui bastante, mas nem sempre as famílias tem o compromisso de levar seus filhos mesmo com a condução disponível.

Referência 49 - G7- Olá XXX e colegas de curso, concordo plenamente com você, o trabalho deve ser de todos, afinal o aluno não é do professor é da escola toda. Os gestores são os principais responsáveis na promoção e efetivação dos direitos a educação de qualidade para todos. Portanto ninguém tem o direito de se eximir disso, professores, grupo de apoio e gestores.

CATEGORIA III - INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA A COMPREENSÃO ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

c) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM COM A INCLUSÃO

Ilustração <Internos\F4- Fórum Inclusão e o PPP da escola TA (imagem prova)>

30 referências codificadas

Referência 1 - Tutora - Olá meninas, Uma outra questão: Como poderia ser uma organização da sala de aula para que estimulasse a participação de todos?

Referência 2 - P11- Olha eu de novo... A organização da sala de aula poderia ser através do uso da tecnologia que desempenha um papel significativo, despertando em crianças interesses e motivações pela descoberta do conhecimento.

Referência 3 - G1- Formar grupos e fazer semi-círculos aliados á tecnologia ajudaria bastante.

Referência 4 - P5- Uma forma de valorizar as diferenças, em minha opinião seria formação de grupos de trabalho na sala de aula com características e habilidades diferenciadas. Cada aluno contribuindo de acordo com as suas habilidades, incentivando e ajudando os outros colegas nas suas dificuldades. Por exemplo, temos alunos com dificuldade em leitura, outro em matemática, outro com habilidades em criação de textos e desenhos e assim ir alocando os alunos conforme suas dificuldades/facilidades.

Referência 5 - P8- Através da imagem, pude observar que o profissional não precisa ter só formação acadêmica para dar aula, principalmente para alunos deficientes, e sim sensibilidade para compreender que muitos alunos sejam eles deficientes ou não precisam de carinho, atenção e uma compreensão por parte dos educadores em relação a suas limitações.

Referência 6 - P8 - Alunos gostam de novidades e geralmente atividades elaboradas com a participação deles, o professor precisa estar se socializando com os alunos e pedindo sua opinião sobre o conteúdo elaborado e de que forma gostaria de concretizar este conteúdo. Outra atitude é a mudanças quanto as carteiras, poderiam sentar-se em grupos ou fazer uma roda, assim todos poderão participar tendo contato frente a frente, considero muito importante sair um pouco do modelo tradicional.

Referência 7 - G4- Olá xxx, acredito também que mudando a disposição das carteiras, estimula sim a participação de todos. Sempre acreditei que devemos sim, fazer estas rodas de conversa, montar grupos. Acho que o trabalho torna-se mais prazeroso.

Referência 8 - G5- A roda faz com que todos possam visualizar uns aos outros, dessa forma a participação nas atividades será muito mais prazerosa e ativa assim, o professor tem a Oportunidade de ouvir a opinião de todos e trocar ideias de como melhorar para concretizar os conteúdos propostos. Realmente xxx sair do modelo tradicional é muito importante.

Referência 8 - P13- Como ja coloquei em outros momentos, nossa escola esta caminhando para atender a "todos" igualmente. Penso que a abertura ao novo, as novas propostas de inclusão e até mesmo as adaptações que já foram feitas e constam no plano diretor ,apresentam uma nova escola totalmente inclusiva.

Referência 9 - G2- Gente, como é difícil repensar sobre algo que você ajudou a elaborar. Repensar sobre o PPP me fez perceber quantas falhas estão presentes ali. Na elaboração pensamos em tantas situações e acabamos deixamos de lado pontos importantes como a educação especial.

Referência 10 - P9- É interessante quando começamos analisar o documento que rege nosso fazer pedagógico... mesmo tendo participado de sua construção percebemos que ficaram lacunas... faltam ações, não por não terem sido mencionadas no planejamento, mas por terem sido consideradas pelo grupo como inexecutável. Afinal, a escola precisa dar conta de tantas coisas, que falta tempo, espaço, recursos (materiais e humanos)... só não falta disposição e responsabilidade... nossa escola tem se empenhado em desenvolver um trabalho educativo comprometido com o desenvolvimento de todos os alunos.

Referência 11 - P6- Formando duplas, grupos e mesmo que seja individual trabalhar com o mesmo conteúdo

procurando fazer um levantamento prévio do que o aluno(a) já sabe, o que esta conseguindo assimilar, sempre proporcionando oportunidades para o aluno com defasagem ou portador se manifestar, valorizar sua opinião por menor que seja.

Referência 12 - P5- Uma prática pedagógica que contempla a inclusão requer uma reorganização do processo educacional vigente, não só do professor, mas da escola como um todo. Acredito que o ensino de conteúdos pré-definidos por livros didáticos, lousa, giz etc, não estão sendo o suficiente para garantir inclusão e ou adaptação a alunos com deficiência nas escolas.

Referência 13 - P37- Uma sala de sala de aula bem estruturada e organizada de modo a privilegiar os diversos tipos de habilidades e interesses dos alunos é um recurso importantíssimo para um aprendizado sadio na escola. A organização do espaço escolar é uma maneira simples, ao alcance de todos professores que cria identidade, autonomia e cooperação nas turmas.

Referência 14 -P38 - A sala de aula é um meio muito rico para resgatar e promover o funcionamento harmonioso do sujeito. É na escola que passam boa parte do seu tempo, onde fazem amizades e onde refletem seus anseios e angústias. Os espaços diversificados na sala de aula funcionam como um recurso fundamental para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. Porque através deles as habilidades e competências de cada um podem ser trabalhadas e exercitadas. Um primeiro passo, a ser seguido é avaliar de forma global o nível de desenvolvimento dos seus alunos, para se propor atividades que desafiem todas as áreas e estágios existentes na turma. O trabalho em grupo é a chave da sala de aula diversificada. Cabe ao professor oferecer a estrutura do trabalho, deixando regras claras, organizando o ambiente e dinamizando as ações dos grupos. É importante fazer intervenções e desafios no decorrer das atividades. Outro fator importante é o trabalho com divisão de tarefas que privilegia as habilidades de cada aluno, promovendo o desenvolvimento da auto-estima e a integração das crianças.

Referência 15 -Tutora- Olá meninas! São muito valiosas suas reflexões nos fazem refletir muito. Muito bem! Um outro questionamento importante seria a questão: Como fazer para atender e valorizar as diferenças sem cair no equívoco de elaborar “atividades diferenciadas”, simplificadas apenas para os alunos com grandes dificuldades? Vamos discutindo...

Referência 16 - G1- Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações.

Referência 17 - G1- A ideia do currículo adaptado está associada à exclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo.

Referência 18 - G1- é o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um.

Referência 19 - P16- Com certeza a inclusão é uma realidade, é necessário um olhar especial para nossos alunos, digo olhar no sentido de pensar a realidade da sala de aula, as necessidades, as diferenças, o comportamento, pensar estratégias, flexibilizar o tempo e o objetivo em relação a esses alunos, valorizar suas produções, pois são o seu máximo muitas vezes. Podemos nos organizar de forma a garantir que nos voltemos para nossos alunos destinatários da inclusão dando atenção e carinho, principalmente se tivermos auxílio na sala.

Referência 20 - P38-Temos que diferenciar a integração da inclusão, na qual na primeira, tudo depende do aluno e ele é que tem que se adaptar buscando alternativas para se integrar, ao passo que na inclusão, o social deverá modificar-se e preparar-se para receber o aluno com deficiência.

Referência 21 - P37- Valorização maior das metas e não dos obstáculos encontrados pelo caminho, priorizando as questões pedagógicas e não apenas as questões biológicas....acredito que é o primeiro passo a ser dado rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Referência 22 -P37- Comumente, as escolas costumam encaminhar para tratamentos e consultórios, os casos ditos de inclusão. É a maneira mais prática da instituição resolver o problema, mas não a mais eficaz para o aluno, que necessita comunicar-se, interagir e dialogar com os saberes do mundo para desenvolver-se

plenamente!!!

Referência 23 - P37 - A dificuldade que sentimos quando nos deparamos com situações desse tipo revela nossa fragilidade diante do convívio com a “diferença”. Embora tenhamos a certeza de que nosso papel enquanto educador está sendo bem desempenhando e de que todo cidadão tem o direito de ter acesso à informação e ao conhecimento, ainda assim encontramos obstáculos que impedem de realizarmos um trabalho coerente com a nossa prática pedagógica. O medo do diferente e a incerteza quanto ao aprendizado de um aluno com necessidades especiais, impossibilitam o avanço de práticas de aprendizagens relevantes.

Referência 24 - P5- Atuando no laboratório de informática para educação especial pude perceber que, muitas vezes, o aluno usando o computador, consegue criar através de orientações (um exemplo) um livro digital, acionando e utilizando todas as ferramentas que o computador dispõe para tal criação. Para o aluno aprender a usar as ferramentas necessárias é preciso um trabalho intenso, diário, e alcançados pelos alunos que possuem certa dificuldade de acompanhar o ensino dos conteúdos da sala de aula regular, seja por dificuldade de assimilar conteúdos (defasagem), ou seja, por uma deficiência. Neste sentido acredito que a tecnologia nos aponta caminhos para tornar a educação inclusiva uma realidade. Caminhos que devemos buscar para inovar o ensino e torná-lo interessante e motivador. Essa busca pra muitas de nós está se iniciando com este curso, que proporciona tantas diretrizes para a mudança da prática pedagógica a que estamos e inserimos nossos alunos mecanicamente. Educação arraigada desde o nosso tempo de alunos. O que pouca coisa mudou até então.

Referência 25 - P5- Atualmente com o avanço da tecnologia, a inclusão se torna cada vez mais real. Tomando como exemplo os *softwares* que passamos a conhecer através do curso, com conteúdos que atende as necessidades educacionais dos alunos. As atividades presentes nestes *softwares* proporcionam aprendizagens de conceitos das diversas áreas de conhecimento, trazendo muitas vezes conteúdos vivenciados no dia-a-dia. O que torna a aprendizagem mais significativa para o aluno. Ele aprende e consegue perceber que são necessárias para seu crescimento pessoal e social. Esta forma de ensinar usando a tecnologia, minimiza as diferenças que o ensino regular enfatiza em tantos alunos que fazem parte da escola hoje.

Referência 26 - P4- Mesmo em uma sala de aula com alunos ditos 'normais', as diferenças não são poucas. Não há como 'dar' uma aula igual todos os dias, pois, cada um tem um jeito de aprender, uns mais rápido que os outros, uns com maior facilidade em certos conteúdos que os outros. Nós não somos assim, também??

Referência 27 - P12- Que bom que a inclusão vem ocorrendo. Vejo que a cada dia as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência bem como seus familiares têm buscado lutar por seus direitos para melhorar sua qualidade de vida. Já tive alunos na EJA (Educação de Jovens e Adultos) DA, a experiência foi interessante, ocorre muita troca de aprendizado, pois não dominava muito a língua dos sinais e eles sempre estavam dispostos a me ajudar na comunicação. São alunos que trabalham e já estão estudando em séries mais avançadas. No fundamental no ano passado tive uma aluna que foi avaliada como DI, o trabalho comigo foi gratificante, sempre procurava realizar orientações individuais. A aluna conseguiu se alfabetizar, já estava no 4º ano, ainda pré-silábica, o mais importante é dar atenção para o aluno, mostrar em ações que ele é capaz, elogiar sempre estimular, a orientação aos responsáveis também é muito importante.

Referência 28 - G8- trabalho em uma escola com várias crianças com deficiência diagnosticada. Entre elas, uma com deficiência intelectual, 4 anos, outra com deficiência múltipla, 3 anos (não se locomove, senta-se com apoio e não fala ainda), outra com 5 anos com deficiência intelectual severa, que emite algumas sílabas. Devo admitir que fico angustiada querendo encontrar meios de ajudá-las a avançar no desenvolvimento e não querendo que a aprendizagem do curso fique só no projeto escrito, mas tem sido muito difícil, talvez devido a pouca idade delas e às suas limitações. Mas todos nós da escola ficamos muito contentes a cada pequeno avanço delas por menor que seja, um gesto, uma sílaba ou som a mais que elas emitem é motivo de alegria e desejo de compartilhar com todos na escola e acredito que em outras escolas essa angústia e desejo de melhora não seja diferente em muitas escolas, por isso peço ajuda para todos os educadores, que dêem sugestões e ideias de atividades inclusivas para serem desenvolvidas na educação infantil.

Referência 29 - P18- também concordo com você xxxx, as vezes estamos simplificando as atividades de nossos alunos e as vezes me incluo nisso, pois todos nos erramos tentando acertar, mas esses cursos, essas discussões são para isso para refletirmos acerca de nossas práticas, para que a ruptura com aquela ideia antiga, mas ainda atual de que o aluno tem que realizar as atividades corretamente é equivocada. Nossos alunos precisam caminhar com suas próprias pernas e é importante que no meio do caminho existam algumas pedras sim, não podemos tirá-las todas para eles, mas podemos ensiná-los a desviar delas.

Referência 30 - P24- Como trabalho com pré-escola e maternal observo que a melhor organização dos alunos em sala de aula é em pequenos grupos, nos quais uns ajudam os demais e as trocas acontecem mais facilmente, e há tanto no início como no final uma roda, a primeira é feita para ser explicado o que será ensinado e feito no dia e a última é de avaliação da atividade, e nesta as crianças dão suas opiniões se gostaram, se tiveram alguma dificuldade, etc. É uma forma simples, mas eficaz de saber se o conteúdo esta sendo assimilado por todos e sendo crianças menores as vezes impomos alguns assuntos que para eles não são tão interessantes ou até mesmo não muito fácil de assimilar e fazendo uma avaliação coletiva, conseguimos garantir uma participação e um aprendizado mais significativo.

CATEGORIA III - INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA A COMPREENSÃO ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

d) FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

Ilustração <Internos\F4- Fórum Inclusão e o PPP da escola TA (imagem prova)>5 referencias

Referência 1 - P8- Esta imagem reflete o despreparo de alguns professores em relação a inclusão, e a nossa realidade, muitas vezes a escola recebe alunos deficientes e não prepara seus profissionais e a estrutura física para este trabalho, enfim, quem acaba sendo prejudicado é o aluno que não recebe um atendimento especializado de qualidade.

Referência 2 - G2- Observando a imagem sou levada a pensar que, não somente na educação especial e em relação aos alunos com algum tipo de deficiência observamos a postura de alguns professores semelhante a do professor em questão no desenho. Muitas vezes a escola prioriza quem "acompanha os conteúdos" e deixa de lado os demais. Isso inclui os alunos com deficiência. O despreparo e a falta de suporte impõem ao professor a escolha em progredir ou não: ou auxilia os alunos com dificuldade ou, expande os conhecimentos dos demais. Poucos são os professores com jogo de cintura para lidar com esta situação. E ele acaba sendo o culpado por um sistema que não pensa nas necessidades, mas apenas em resultados.

Referência 3 - P23- Os êxitos e as dificuldades de todos são analisados pela ótica do coletivo, portanto não se estabelecem culpados neste caminhar, o mais importante é descobrir as dificuldades e refletir sobre elas e antes de tudo aprender com todo o processo. Incluí-los não significa igualá-los mas dar a eles o direito de entrar numa escola regular e nela permanecer com ensino de qualidade e principalmente com professores comprometidos e também capacitados. Antes de tudo é preciso investimentos e para que prestigiem ações diferenciadas que possibilite uma educação de qualidade. O que se vê no quadro nada mais é do que despreparo do professor, pois sem o conhecimento, somente com boa vontade nunca chegaremos a ter uma escola inclusiva. Mudanças de paradigmas, de investimentos, de infra-estrutura, comportamental e de cultura.

Referência 4 - P30- Concordo com você sem FORMAÇÃO e sem MUDANÇAS DE ATITUDES fica difícil trabalhar com a diversidade na escola! A formação recebida aqui no curso tem ajudado muitas de nós, com certeza, influenciadas pela aprendizagem aqui adquirida tivemos mudanças de atitudes em nossa pratica na sala de aula.

Referência 5 - P1- a formação recebida neste curso tem proporcionado muitas mudanças, desde conceituais como práticas