


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS



**A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA
E SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Presidente Prudente
2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

**A ABORDAGEM CCS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Presidente Prudente/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa Dra Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Co-orientador: Prof Dr Klaus Schlünzen Junior

Presidente Prudente
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

S234a Santos, Danielle Aparecida do Nascimento dos.
A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva / Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos. - Presidente Prudente : [s.n.], 2015

xviii, 289 f. : il.

Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia


Inclui bibliografia


1. Abordagem construcionista, contextualizada e significativa. 2. Formação de professores. 3. Educação especial e inclusiva. I. Schlünzen, Elisa Tomoe Moriya. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.




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


BANCA EXAMINADORA


PROFA. DRA. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN
ORIENTADORA


PROF. DR. JOSÉ ARMANDO VALENTE
(UNICAMP)


PROF. DR. SIMÃO PEDRO PINTO MARINHO
(PUC/MINAS GERAIS)


PROFA. DRA. MARIA DE FÁTIMA SALUM MOREIRA
(FCT/UNESP)


PROF. DR. ÉDSON DO CARMO INFORSATO
(FCLAR/UNESP)


DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

Presidente Prudente (SP), 19 de Setembro de 2014.

RESULTADO: Aprovada

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho às pessoas mais importantes da minha vida.

A minha mãe de sangue Maria, por ter me concedido a vida, por ter as qualidades mais bonitas que um ser humano pode ter; a simplicidade, a humildade e a fé e por ter lutado sozinha a vida inteira em função do bem estar, formação e felicidade das suas filhas.

A minha orientadora Elisa e mãe que o meu coração escolheu, que ao longo dos nossos 15 anos de convivência (praticamente a metade da minha vida) esteve presente em todas as etapas da minha formação acadêmica e humana, acreditou no meu potencial mesmo quando nem eu acreditei, e também me ensinou princípios importantes como valorizar as diferenças.

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas reclamam que rosas têm espinhos; eu sou grato porque os espinhos têm rosas. (Alphonse Karr)

A partir desse ensinamento entendemos que, por mais que o mundo nos apresente obstáculos e desafios, o universo e as forças espirituais nas quais acreditamos estão sempre prontos e dispostos a satisfazer os nossos desejos e realizar os nossos sonhos, mas para isso, uma condição é necessária: precisamos agradecer por tudo o que faz parte da nossa vida. Por isso cabe agradecer a todos que, direta ou indiretamente contribuíram e participaram de cada etapa presente na realização desse grande sonho:

Ao Deus Pai, Filho e Espírito Santo, meu escudo e minha fortaleza, proteção e amparo, que me direcionou em todos os momentos da minha vida, em quem deposito minha fé para todo o sempre.

A Nossa Senhora, que intercede pela humanidade e cuja presença em meu coração me auxilia a sustentar a minha fé.

À minha mãe Maria do Nascimento e minha irmã Daiane Caroline, pessoas que me fazem querer ser melhor, que me amam incondicionalmente e que torcem por mim de uma forma como ninguém torce, e que meu coração ama incansavelmente. E ao Bruno Teremussi que tem sido um grande companheiro e incentivador.

A minha orientadora, Profa Dra Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, que me acolheu em seu coração, em sua família e em sua vida, e que me ensinou que a sabedoria é mais importante que a inteligência, que a humanidade é mais importante que a cientificidade, que a afetividade é mais importante que a competitividade. Elisa, sem você, concluir esta tese jamais seria possível.

Ao meu co-orientador, Prof Dr Klaus Schlunzen Junior, meu maior exemplo de comprometimento profissional, a pessoa mais inteligente e íntegra que eu conheço. Um homem de Deus que permite que as pessoas ao seu redor desfrutem da sua inteligência e perspicácia e que mesmo sem saber supriu em muitas e muitas vezes a minha necessidade de ter um amor de pai.

Aos Professores Doutores José Armando Valente, Simão Pedro Pinto Marinho e Edson do Carmo Inforsato, membros da banca examinadora da

qualificação e defesa, pesquisadores pelos quais tenho grande admiração e que considero grandes fontes de inspiração acadêmica.

À Profa Dra Maria de Fátima Salum Moreira, membro da banca examinadora da qualificação e defesa, e também às Profas Dras Renata Maria Coimbra Libório e Ana Maria Martins da Costa Santos (suplentes). As três de modo muito especial estão presentes na minha formação acadêmica desde a graduação. Meus exemplos de comprometimento com o ensino superior, que me fizeram ser tão apaixonada pela licenciatura e para as quais eu dedico meu maior carinho e gratidão.

Ao Prof Dr Mário Hissamitsu Tarumoto por auxiliar com a análise estatística dos dados e por ter dispendido vários momentos para reuniões que nos ajudaram a delinear os objetivos e métodos da pesquisa, e cujas valiosas contribuições foram muito importantes para o resultado que ora se apresenta. E à professora Olga Tarumoto, pela parceria e amizade.

Às minhas famílias: Moriya/Schlünzen, especialmente às minhas sempre meninas e hoje mulheres Thais e Tainah que eu tanto amo, e também à Satiko, Jéssica e Naiara, por sempre torcerem por mim, por me acolherem como verdadeira família e por simplesmente se importarem comigo e me presentear com o seu carinho.

À família Jerez, meus irmãos de alma Gabriel, Felipe, Mateus, Ana Laura e mãe Lara, que estiveram muito presentes nessa etapa da minha formação, e como família dedicaram seu tempo e amor para me acolher em muitos finais de semana em que me senti sozinha, além de compartilhar comigo muitos momentos de alegria e amor fraterno.

À Ana Maria Osório Araya e Juliana Andrea, que também me dedicaram muitos momentos de amor e carinho de família, especialmente a professora Ana, que tem sido mais do que uma mãe nos últimos tempos, que compartilha comigo do seu dia-a-dia, que me dá ensinamentos preciosos, e que é tão inteligente e admirável como professora e pesquisadora.

A minha avó Maria por ter me ajudado tanto, dedicando o seu tempo e recursos para suprir a ausência do meu pai e por fazer o possível e o impossível para que eu pudesse estudar, e aos meus padrinhos Geni Cardoso Rodrigues (*in memoriam*) e Manoel Rodrigues, por terem criado a minha mãe e ajudado muito para que ela pudesse criar as filhas.

Aos meus avós Julia Pereira do Nascimento (*in memoriam*) e José Cassimiro, que devido à extrema condição de pobreza não puderam criar duas de seus cinco filhos (entre elas a minha mãe), mas por outro lado deixaram um legado importante para os seus netos, o amor e a simplicidade.

Aos amigos eternos e importantes para o meu fortalecimento espiritual, da infância e adolescência (Jovens Unidos em Cristo): Viviane, Rosângela, Rogéria, Tiana, Cintia, Édão, Taíse e Nuninho; assim como aos amigos Nilzete, Ari e Aureci. A vocês o meu carinho e gratidão por estarem sempre presentes, se não fisicamente, pela força da oração e pela nossa fé e confiança em Deus. De maneira muito especial à minha amiga-irmã Daniela Jordão, que me ajudou muito quando moramos juntas, muito obrigada!

Aos grandes amigos que conheci por intermédio do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API): Márcia Debieux, Erik Rafael, Andréa Doescher, Helton Carvalho, Adriano Souza, Willian Nadaletti, Renan Rodrigues, Paula Melques, Lívia Bardy, Denise Trentin e Cícera Malheiro.

Aos colegas e amigos do Centro de Promoção para a Inclusão Digital e Social (CPIDES) e do grupo de estudos da pós-graduação em Educação: Luiza, Alisson, Janiele, José Eduardo, Vanessa, Eliane Falconi, Lais, Maria Lúcia, Marilene, Paula K., Marcela, Mateus, Sidnei, Juliana, Daniela Barros, Naiara e aos meus pupilos Denner, Ana Mayra e Ana Virginia.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Marcos Vinícius, Luciana, Simone e outros, com quem em muitos momentos compartilhei as angústias e expectativas do doutorado.

Aos professores da Faculdade de Presidente Venceslau (FAPREV): Eninho, Sara, Tânia, Cidinha, Maria Antônia, Milene, Lizandra, Patricia, e outros, que compartilharam comigo muitos momentos de desenvolvimento da docência do ensino superior e de forma muito especial à querida professora Marlene Minzoni, por ter me ensinado muito do que eu sei sobre Educação, com sua sabedoria e humildade para compartilhar saberes e experiências de maneira tão bonita, fator que me motivou muito a realizar o doutorado. E também de forma especial ao Éder e Jane Santana, que me ajudaram com a oportunidade de iniciar a carreira de docência no ensino superior e que sempre torceram pelo meu desenvolvimento profissional.

Aos professores do Grupo de Pesquisa API, do RIVED e do projeto Portal do Professor: Tereza Higashi (com saudades), Denise Albuquerque, Manoel Seabra, e Renata Rinaldi.

Aos tutores *on-line* do Polo de São Paulo do Programa Redefor, que nos últimos meses compartilharam comigo momentos profissionais importantes e com quem tenho aprendido muito sobre Educação a Distância: Luiza, Joze, Andreia, Glauce, Daiene, José, Maria José, Rosângela, Fabiana Martins, Fabiana Souza, Jorge, Juliene, Jane, Antonia e Gissele, muito obrigada!

Aos professores da Faculdade de Ciências e Tecnologia: Paulo Raboni, Sônia Coelho, Mauro Betti, Eliane Ortega, José Milton, Arilda Ribeiro, Gilza Garms e outros, que contribuíram para minha formação profissional e acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação. E aos funcionários da FCT/Unesp, especialmente aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos Departamentos de Educação e de Estatística.

Às amigas de graduação pela amizade e afeto eternos: Joana, Beth's, Elaine, Solange, Taluana, Daniela Albuquerque, Angélica.

Às pessoas especiais com as quais mais aprendi do que ensinei o verdadeiro sentido da inclusão e da afetividade: Catiúscia, Luiz, Rita e Fernanda, com muito amor e carinho agradeço a presença de vocês em minha vida, pois vocês me ensinaram que a única deficiência que torna um ser humano incapaz é a falta de caráter.

Ao corpo docente e administrativo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp, aos professores Ana Maria Costa Santos e Edson Inforsato por conduzirem brilhantemente a coordenação do curso, e especialmente aos amigos da equipe de produção Antônio, Márcia e Dalner e as queridas Selma, Rose, Márcia Gonçalves, Stela e Maria Cristina por aceitarem contribuir com a pesquisa sem titubear, dedicando seu tempo para dialogar comigo durante o processo de formação-ação.

Ao Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp) pelo aporte financeiro e científico.

Muito obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO.....	12
ABSTRACT	13
APRESENTAÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	25
1.1 Sobre a justificativa da pesquisa	26
1.2 Sobre o levantamento bibliográfico inicial	32
1.3 Sobre a problemática da pesquisa	35
1.4 Sobre o problema da pesquisa.....	40
1.5 Sobre os objetivos da pesquisa.....	42
1.5.1 Objetivo Geral	42
1.5.2 Objetivos Específicos	42
1.6 Sobre a metodologia da pesquisa	43
1.7 Sobre a metodologia da pesquisa	43
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS E MÉTODO DE PESQUISA	45
2.1 Sobre o método de investigação	46
2.2 Sobre o objeto da pesquisa.....	52
2.3 Sobre as etapas da pesquisa	64
2.4 Sobre os procedimentos de coleta e seleção de dados	68
2.5 Sobre os procedimentos análise de dados.....	73
CAPÍTULO 3 - DELINEAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA.....	76
3.1 Sobre Educação Especial e Inclusiva	77
3.2 Sobre formação inicial e em serviço de professores na perspectiva inclusiva	80
3.3 Sobre o Eixo Articulador em uma nova visão curricular.....	91
3.4 Sobre a formação realizada por meio da abordagem CCS	99

CAPÍTULO 4 - O CURRÍCULO DO CURSO E O EIXO ARTICULADOR EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL.....	112
4.1 Sobre o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia	113
4.2 Sobre o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial	123
4.2.1 Semana 1 – Fundamentos da Educação Inclusiva e Especial	126
4.2.2 Semana 2 – Planejamento de Ensino	128
4.2.3 Semana 3 – Práticas de Ensino Inclusivas usando TDIC.....	131
4.2.4 Semana 4 – Implementação do Planejamento de Ensino	133
4.2.5 Semana 5 – Consolidação dos PEI e reflexão sobre a reflexão na ação.....	135
4.3 Sobre a formação dos Orientadores de Disciplina e de Turma	137
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E ANÁLISE.....	143
5.1 Sobre a Etapa 1: Diagnóstico.....	145
5.1.1 A formação inicial articulada à formação continuada	146
5.1.2 A importância do trabalho colaborativo no contexto escolar, para promover a inclusão	149
5.1.3 A importância de revisão das práticas pedagógicas	151
5.1.4 O uso de recursos didáticos e tecnológicos e a acessibilidade.....	154
5.2 Sobre a Etapa 2: Formação-Ação	156
5.2.1 Planejamento voltado ao trabalho com as diferenças	157
5.2.2 Recursos e Estratégias Diversificados	160
5.2.3 Compromisso profissional	163
5.3 Sobre a Etapa 3: Resultados da ação	164
5.3.1 Síntese dos PEI.....	165
5.3.2 Resultados: O que a produção dos PEI gerou nos P-C	172
5.4 Sobre a Etapa 4: Implicações na prática e significado da formação-ação	175
CAPÍTULO 6 - SÍNTESE E PERSPECTIVAS	192
6.1 Sobre a formação inicial e em serviço.....	193
6.2 Sobre a Educação Inclusiva	195

6.3 Sobre a abordagem CCS	197
6.4 Sobre as perspectivas futuras	199
REFERÊNCIAS	202
ANEXO 1: Bloco 2 - Didática dos conteúdos - Eixo articulador educação Inclusiva e Especial Agenda da Primeira Semana.....	214
ANEXO 2: Bloco 2 - Didática dos conteúdos - Eixo articulador educação Inclusiva e Especial Agenda da Segunda Semana.....	226
ANEXO 3: Bloco 2 - Didática dos conteúdos - Eixo articulador educação Inclusiva e Especial Agenda da Terceira Semana.....	233
ANEXO 4: Bloco 2 - Didática dos conteúdos - Eixo articulador educação Inclusiva e Especial Agenda da Quarta Semana.....	241
ANEXO 5: Bloco 2 - Didática dos conteúdos - Eixo articulador educação Inclusiva e Especial Agenda da Quinta Semana.....	250
ANEXO 6: Roteiro 1 - Desenvolvendo um Plano de Ensino Inclusivo.....	256
ANEXO 7: Modelo de Pôster.....	259
ANEXO 8: Questionário de Avaliação.....	260
APÊNDICE 1.1: Questionário de Avaliação da D-30.....	266
APÊNDICE 1.2: Resultados do questionário de Avaliação da D-30.....	273
APÊNDICE 1.3: Síntese e Organização dos Pôsteres.....	282

RESUMO

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **A Abordagem CCS na Formação de Professores para uma Escola Inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2015.

A presente pesquisa de doutorado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/Unesp), campus de Presidente Prudente/SP, na linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, áreas: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Formação de Professores. O objetivo geral é investigar o processo de elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador "Educação Inclusiva e Especial" proposto na formação inicial e em serviço de professores do curso de Pedagogia semipresencial da Unesp/Univesp com base em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Os aportes teóricos, metodológicos e práticos que subsidiaram a organização da pesquisa tem correlação direta à Educação Inclusiva e Especial e à problemática da formação de professores para o uso de TDIC, segundo a abordagem CCS, que permeou toda a proposta de formação, bem como a espiral de aprendizagem baseada em Valente (2002). As bases teóricas para a fundamentação, desenvolvimento e análise da pesquisa foram subsidiadas pelas produções de autores como: Sacristán, Zabala, Mantoan, Moraes, Morin, Gatti, García, Tardif, Nóvoa, Perrenoud, Papert, Valente, Almeida e Schlünzen. Vinculada ao Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp) da Capes, a proposta foi delineada no sentido de oferecer aos professores-cursistas elementos para a análise sobre as políticas e práticas de inclusão escolar e para a construção de novas práticas pedagógicas usando recursos tecnológicos na elaboração de Planos de Ensino Inclusivos (PEI). A abordagem de pesquisa qualitativa do tipo investigação-ação permitiu o desenvolvimento de procedimentos de coleta e seleção de dados a partir da análise documental e bibliográfica, delineamento do Eixo Articulador e análise de fóruns de discussão e portfólios em quatro das vinte e sete turmas do curso. Nessas turmas foram considerados os dados relacionados com a elaboração, implementação, acompanhamento, desenvolvimento e avaliação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial e a compreensão da abordagem CCS presente nesse processo. A análise final, realizada mediante as categorias criadas a partir dos parâmetros de validade de Esteban (2003) indica que o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial contribuiu para o desenvolvimento do currículo do curso e para a construção de significados, pelos professores-cursistas, sobre Educação Inclusiva e uso de TDIC na Educação, considerando a abordagem de formação fundamentada na perspectiva CCS.

Palavras-chave: Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. Formação de Professores. Educação Especial e Inclusiva.

ABSTRACT

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **The CCS Approach in Teacher Education for Inclusive Schools**. Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education, Paulista State University, named after Julio de Mesquita Filho/ Faculty of Science and Technology. Presidente Prudente, 2015.

This doctoral study was conducted in the Graduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology, Paulista State University, named after Julio de Mesquita Filho (FCT/Unesp), located on Presidente Prudente campus in São Paulo. The line of research encompasses the study of practices and formative processes in education in the areas of Information and Communication Technologies (ICT) and Teacher Education. The general goal of this research is to investigate the process of design, implementation, and assessment of the Articulating Axis “Inclusive and Special Education,” based on the Constructionist, Contextualized and Signified (CCS) approach. It was offered in the blended course in Pedagogy at Unesp/Univesp, as part of the teachers’ initial training and in-service training.

The theoretical, methodological, and practical foundations of this research underlie both inclusive and special education and the issue of training teachers for the use of ICT, guided by CSS approach, which permeated not only the whole training process, but also the spiral-shaped learning curve, based on Valente (2002). The theoretical foundation for the research rationale, development, and analysis is built on such authors as Sacristán, Zabala, Mantoan, Moraes, Morin, Gatti, García, Tardif, Nóvoa, Perrenoud, Papert, Valente, Almeida, and Schlünzen. Linked to the Support Program in Special Education at Capes, the study equips the student teachers with essentials for performing the analysis of school inclusion policies and practices and for building new pedagogical practices using technological resources when elaborating the Inclusive Lesson Plans. As a qualitative methodological approach, action research allowed for the development of data collection procedures following the documental and bibliographical analysis, outline of the Articulating Axis and analysis of the discussion forums and portfolios in four out of twenty-seven groups who took the course. The data collected in those four groups encompassed design, implementation, monitoring, development, and assessment of the Articulating Axis “Inclusive and Special Education,” as well as understanding of the CCS approach in this process. The final analysis is based on the categories derived from the validity parameters suggested by Esteban (2003). The analysis concludes that the Articulating Axis “Inclusive and Special Education” contributed to the development of the course curriculum and to the construction of signifiers of the inclusive education and use of ICT in education by the student teachers, framed from the perspective of CCS approach.

Key words: Constructionist, Contextualized, and Signified (CCS) approach, teacher education, special and inclusive education.

LISTA DE SIGLAS

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API)

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Educação a Distância (EaD)

Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)

Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Ministério da Educação (MEC)

Núcleo de Educação a Distância (NEaD)

Objeto de Aprendizagem (OA)

Objeto Educacional (OE)

Orientadores de Disciplina (OD)

Orientadores de Turma (OT)

Pessoas com Deficiências (PD)

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Plano de Ensino Inclusivo (PEI)

Professores-Cursistas (P-C)

Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp)

Secretaria de Educação a Distância (SEED)

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

Tesis Doctorales (TESEO)

Universidade de São Paulo (USP)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Universidade Virtual de Estado de São Paulo (Univesp)
Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O ciclo de ações que se estabelece na interação estudante-professor, no estar junto virtual via TDIC	100
Figura 2: Disciplinas do primeiro bloco do currículo do curso	115
Figura 3: Disciplinas do segundo bloco do currículo do curso.....	116
Figura 4: Disciplinas do terceiro bloco do currículo do curso	119
Figura 5: O currículo em processo, adaptado de Sacristán (1998)	121
Figura 6: Interação da equipe sobre o Eixo no Espaço da Equipe.....	139
Figura 7: Gráfico de correspondência entre polo e conglomerado.....	186

LISTA DE QUADROS, ORGANOGRAMAS E GRÁFICOS

Quadro 1: Fases da Pesquisa (Organização Cronológica)	63
Quadro 2: Fases da Pesquisa relacionadas à Abordagem CCS.....	64
Quadro 3: Primeira etapa de coleta e seleção de dados.....	68
Quadro 4: Segunda etapa de coleta e seleção de dados.....	69
Quadro 5: Terceira etapa de coleta e seleção de dados.....	70
Quadro 6: Quarta etapa de coleta e seleção de dados	71
Quadro 7: Características diferenciais dos métodos globalizados segundo Zabala.	91
Quadro 8: Etapas de Construção do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial.....	123
Quadro 9: Introdução do Eixo.....	125
Quadro 10: Articulação dos Conhecimentos sobre Educação Inclusiva a partir dos Conteúdos de Didática de Alfabetização.....	127
Quadro 11: Planejamento de Práticas de Ensino Inclusivas usando TDIC	129
Quadro 12: Implementando o Planejamento de Práticas de Ensino Inclusivas usando TDIC	131
Quadro 13: Análise das Práticas de Ensino Inclusivas	133
Quadro 14: Estrutura da Formação Presencial dos OD e OT	136
Quadro 15: Síntese e Organização dos Pôsteres	164
Quadro 16: Perguntas utilizadas para a realização da análise de conglomerados	179
Organograma 1: Etapas do desenvolvimento da Pesquisa	142
Gráfico 1: Tempo de utilização de computadores e demais tecnologias para uso pedagógico pela escola.....	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de frequências entre Formação Escolar e Polo	53
Tabela 2: Distribuição de frequências entre Licenciatura anterior e Polo	54
Tabela 3: Distribuição de frequências entre Atividades e Polo	55
Tabela 4: Distribuição de frequências entre Funções que exerce na área educacional e Polo	55
Tabela 5: Distribuição de frequências entre Funções que exerce na área educacional e Polo	56
Tabela 6: Tempo de utilização de computadores e demais tecnologias para uso pedagógico pela escola.....	174
Tabela 7: Distribuição de frequências da alternativa que define a disponibilidade de softwares educativos e outros recursos educacionais digitais em sua escola	175
Tabela 8: Frequências de respostas dos respondentes com relação à presença de tecnologias no projeto pedagógico da escola.....	176
Tabela 9: Avaliação coletiva sobre os resultados do uso pedagógico de tecnologias	177
Tabela 10: SOMENTE PARA GESTORES ESCOLARES.....	177
Tabela 11: Conteúdos abordados sobre o uso pedagógico de tecnologias nos cursos realizados	178
Tabela 12: A contribuição da formação para uso pedagógico de tecnologias na prática docente.....	178
Tabela 13: Distribuição de frequências entre polo relacionado ao auxílio na formação de um professor reflexivo	180
Tabela 14: Distribuição de frequências entre polo relacionado ao desenvolvimento de saberes significativos às atividades docentes	181
Tabela 15: Distribuição de frequências entre polo referente a contribuição na melhoria das atividades profissionais na articulação entre a formação inicial e continuada.....	181

Tabela 16: Distribuição de frequências entre polo sobre a contribuição para o desenvolvimento do domínio do processo de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões interdisciplinares **182**

Tabela 17: Distribuição de frequências entre polo sobre a contribuição no desenvolvimento de competências, articulando teoria e prática **182**

Tabela 18: Distribuição de frequências entre polo e sobre a apropriação de conhecimentos novos e/ou reforço de conhecimentos anteriores..... **183**

Tabela 19: Média e desvio padrão obtido para as notas apresentadas para cada pergunta por conglomerado **184**

Tabela 20: Distribuição de frequências entre polo e conglomerado **184**

APRESENTAÇÃO

(...) Mas **a cidade não conta o seu passado**, ela **o contém como as linhas da mão**, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, **cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras**. (CALVINO, 1972, p. 14-15, grifo meu)

De acordo com os pressupostos de Calvino, ao longo da vida, e as memórias que construímos sobre cada um dos acontecimentos que nos ocorrem como os locais que visitamos, os caminhos que percorremos, as pessoas que conhecemos, influenciam nas formas mediante as quais percebemos a realidade e influímos sobre ela. Cada uma das etapas vivenciadas nesses caminhos, seus detalhes e pontos de convergência ou divergência nos fazem pensar, interpretar, compreender e inferir sobre o mundo em que vivemos.

De acordo com Moraes (2008), o fluxo das nossas emoções e das circunstâncias às quais estamos energética e materialmente acoplados modela o nosso dia-a-dia, nossas formas de ser/fazer e o nosso viver/conviver, ou seja, influencia tudo aquilo que realizamos.

Nesse sentido, nesta apresentação serão detalhados os caminhos percorridos (pessoais e acadêmicos), que motivaram a elaboração dos princípios que fundamentam a presente tese de doutorado. Assim, serão apresentados os elementos pessoais e acadêmicos que motivaram a elaboração da tese, cuja temática centra-se na concepção de uma abordagem teórico-metodológica na formação de professores a distância, em uma perspectiva inclusiva.

Ao compreender que a pesquisa nasce de uma pergunta em que se buscam respostas, ou um problema que se pretende solucionar e considerando os pressupostos das ciências, nas mais diferentes formas e aplicações, percebi que os elementos temáticos presentes nos estudos sobre as Ciências da Educação, em um amplo sentido, poderiam levar-me a caracterizar melhor a presente pesquisa de doutorado, cuja concepção ora se anuncia.

Considerando a necessidade de compreender o significado dos Paradigmas das Ciências em Educação, o constructo teórico e prático apresentado neste texto tem como marcas os indícios de conhecimentos construídos ao longo de toda minha formação escolar e acadêmica. Ao formalizar um pensamento direcionado à realização de estudos nas áreas de Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (TDIC), aplicadas à Educação Especial e Inclusiva desde a Iniciação Científica (IC), passando pelo mestrado cujos estudos foram marcados pela ênfase dessas temáticas na Formação de Professores, fui revestindo-me de conhecimentos específicos e focados nesses temas.

Porém, esses conhecimentos específicos podem ter me limitado de conhecer os elementos inerentes ao meu próprio objeto de pesquisa, o qual aparece no cenário educacional como um emaranhado de experiências, tanto aleatórias quanto sistematizadas. Tais afirmativas podem, neste momento, auxiliar-me na proposta de caracterização da origem da pesquisa realizada.

Diante do exposto, a presente pesquisa de doutorado tem origem em diferentes perguntas que foram surgindo em diferentes momentos de um caminhar pessoal e acadêmico definido por grandes inquietações e dúvidas. Portanto, para dar sentido às perguntas que foram se constituindo ao longo desse processo, é relevante exprimir algumas considerações desde a minha infância e juventude, vivenciadas no município de Rinópolis (Oeste paulista) até a pesquisa que se apresenta.

A observância de duas instituições sociais e educacionais voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco social e a presença de pessoas com deficiências na minha família marcaram para sempre minhas escolhas profissionais e científicas, e o desejo por compreender melhor os processos educacionais.

No transcorrer de minha infância e adolescência, tive a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho de minha mãe, que atuou durante vinte anos como monitora do maternal em uma creche da periferia do município que atendia crianças com problemas socioeconômicos. Além disso, observava e me incomodava com os casos de duas pessoas com Deficiência Intelectual da minha família expostas a situações de exclusão social e educacional.

Em função da constatação de que existiam nesses dois elementos, para o segmento educacional, “situações-problema” provenientes das características e singularidades das pessoas com deficiências e das pessoas com dificuldades e problemas socioeconômicos, decidi prestar o vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade pública.

Em minha perspectiva, ainda que incipiente, imaginava que uma vez inserida em um curso de formação de professores, teria a oportunidade de

compreender os processos educacionais que me inquietavam tanto desde a infância e suas diversas vertentes. Provavelmente, também teria elementos teóricos para pensar em estratégias de superação/minimização de situações de exclusão educacional, advindas das características desse público que eu observava desde a infância.

Nesse contexto e com imensa expectativa, no ano 2000, com 17 anos de idade, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), no campus de Presidente Prudente, também no Oeste paulista. Mudei-me para a nova cidade para enfrentar o desconhecido (conviver, morar e estudar com pessoas diferentes), longe da família e dos amigos e trazendo na bagagem além de objetos pessoais, muitos sonhos e anseios, dentre eles o desejo de uma educação menos excludente e mais inclusiva.

Em uma perspectiva modesta de atuar na construção de uma escola pública brasileira, pensava que mediante a formação poderia trabalhar com educação básica e auxiliar as crianças no desenvolvimento de suas oportunidades e direitos, e a oportunidade de aprender com o outro. Entendo que esse desejo de transformação, trazido para a minha formação inicial, foi permeado por minha trajetória de vida, marcada pelo aprendizado de valores importantes, dentre eles o de contribuir com o outro.

Durante os anos de graduação, meus estudos foram direcionados a teorizar, desenvolver e refletir sobre a temática da Informática Aplicada à Educação Especial. Por meio de projetos de IC e extensão dos quais participei, tive a oportunidade de estudar sobre a inclusão digital, social e escolar das Pessoas com Deficiência (PD) auditiva, física, intelectual e visual, bem como com transtornos globais do desenvolvimento. Hoje as pessoas com essas características são denominadas, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), como Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Como participante do grupo de pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API), tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa de IC sobre práticas de uso de TDIC para favorecer e aprimorar as habilidades de pessoas com deficiências físicas e intelectuais. Essa primeira construção científica foi baseada na Abordagem Construcionista de Ensino e Aprendizagem (VALENTE,

1999; SCHLÜNZEN, 2000), na qual as tecnologias digitais (especificamente o computador e seus recursos) foram usadas fundamentalmente como complementação, aperfeiçoamento e possível mudança na qualidade da educação dos EPAEE sujeitos da pesquisa. Com isso, foi possível a criação de um ambiente de aprendizagem diversificado e inclusivo. Essa pesquisa foi subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (processo nº 03/00055-8).

No mestrado, os ideais da IC foram ampliados para verificar o desenvolvimento do trabalho com projetos em uma abordagem construcionista no âmbito da formação presencial de professores. Assim, o trabalho de campo foi construído em uma escola pública da rede estadual de ensino, no município de Presidente Prudente/SP. No segundo ciclo do Ensino Fundamental da escola haviam salas de aceleração, entendidas como espaços de “inclusão” de estudantes que não conseguiam acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos curriculares em sua série/ano de origem.

O objetivo da pesquisa era contribuir com a formação dos professores de Língua Portuguesa e Matemática em serviço, ou seja, durante a sua prática de ensino nessas salas de aceleração, de maneira que se construísse uma nova concepção de ensino e aprendizagem, baseada no trabalho com projetos com o uso das TDIC.

A referida pesquisa de mestrado¹ foi realizada no período de março de 2004 a março de 2007, intitulada “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM SERVIÇO PARA O TRABALHO COM PROJETOS UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO”, na mesma instituição (FCT/Unesp). Esse trabalho investigativo foi subsidiado pela FAPESP, processo nº 04/06430-8.

Durante o mestrado constatei que, na formação presencial de professores em serviço (ou seja, em seu contexto de atuação) para o uso das tecnologias digitais mediante o trabalho com projetos, era essencial definir estratégias que gerassem

¹ Pesquisa premiada no VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, realizado em Leiria/Portugal no ano de 2005, tendo sido selecionada entre as 10 melhores pesquisas do mundo na área de Informática Educativa, publicada pela editora Springer Science/Londres no livro intitulado “Computers and Education Towards Educational Change and Innovation”.

nos sujeitos uma **reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação** (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1992) e uma postura interdisciplinar (FAZENDA, 2001).

Além disso, passei a considerar a formação em serviço de forma que o trabalho realizado desse um novo sentido na concepção dos professores sobre os estudantes, que tiveram que formar e avaliar em sua totalidade. O trabalho com projetos permitiu a construção de uma abordagem de ensino que comprovadamente favoreceu o afloramento de habilidades e o desenvolvimento de atitudes e sentimentos como a colaboração, o respeito e a valorização do outro, que devem permear o cotidiano e as relações sociais e humanas na escola (MORAES, 1997).

Após vivenciar esse processo de formação em serviço por meio do desenvolvimento de projetos usando TDIC, sinalizei, nas perspectivas futuras da dissertação, o desejo por estudar o processo de formação de professores a distância, utilizando-me da experiência construída na formação reflexiva em serviço e presencial, para investigar, nesse novo âmbito, uma nova abordagem de formação com o aporte do desenvolvimento de projetos e uso de tecnologias.

Assim, após a conclusão da etapa do mestrado, em 2007, passei a atuar como professora universitária em uma instituição de ensino superior e como supervisora pedagógica de dois projetos da FCT/Unesp em parceria com a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC). Com essas demandas profissionais, continuei preocupada e comprometida com os processos que orientam as escolas e instituições de ensino regular, considerando as diferenças entre os estudantes, e sempre pensando no uso das TDIC como elemento importante nesse processo.

Essas perspectivas foram trazidas para o material ora construído, confirmando as minhas convicções sobre a importância de aprofundar meus conhecimentos sobre formação de professores, educação inclusiva e EaD.

Assim, a partir desse caminhar nasceu a justificativa da pesquisa que será apresentada no capítulo 1, a seguir.

CAPÍTULO 1
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Buscamos, na verdade, um conhecimento prudente para uma vida decente. (SANTOS, 2006)

Após a apresentação da motivação desta tese, neste capítulo serão abordados os elementos que confirmam a importância dos temas elegidos para o desenvolvimento da pesquisa, considerando os principais referenciais encontrados mediante o levantamento sobre os conhecimentos construídos sobre os temas norteadores da tese nos últimos anos.

Assim, serão apresentadas a justificativa, problemática e problema da pesquisa, culminando na elaboração dos objetivos gerais e específicos e a metodologia que permearam o desenvolvimento das ações de cunho teórico, metodológico e prático construídos para a formulação da tese intitulada “Formação de Professores para a Educação Inclusiva em uma Abordagem CCS”.

1.1 Sobre a justificativa da pesquisa

A origem da divisão do ensino escolar, feita por disciplinas, baseada na divisão disciplinar da natureza originou-se no Racionalismo². Assim, em oposição ao empirismo, essa perspectiva atribui à razão humana a capacidade de conhecer as coisas e, em função dos elementos da razão, estabelecer a verdade. De acordo com Araújo (2003), o pressuposto adotado pelos racionalistas é o de que, entendendo-se as partes, pode-se entender o todo. Morin (2012) complementa esta ideia por meio da afirmativa de que, ao longo do tempo, os saberes estão cada vez mais fragmentados, separados e compartimentados em disciplinas.

No âmbito da pesquisa acadêmica nota-se ainda uma certa frustração nesse sentido, uma vez que grande parte das pesquisas em Educação ainda são vistas como fragmentadas e distanciadas dos reais problemas escolares. E a realidade, por outro lado, é cada vez mais polidisciplinar, transversal, multidimensional, transnacional, global e planetária (MORIN, 2012, p. 13).

Com isso, pode-se considerar que o chamado método científico ainda faz com que o homem, a despeito dos reais problemas escolares, tente controlar e

² Magalhães (2005) define Racionalismo como: A razão, palavra cuja origem está na palavra latina *ratio* (“proporção”, “cálculo”), e que foi assimilada ao conceito que os gregos chamavam de *logos* (e que vamos adotar como equivalente a “explicação”), poderia ser definida como a capacidade de ordenar e criar pela qual se busca exercer o conhecimento.

dominar a dinâmica escolar, desde a sua divisão por séries e disciplinas, até a produção de conhecimentos e elucidação linear dos fenômenos da natureza.

Na visão de Morin (1999), essa prática traz também os inconvenientes da super especialização, da ignorância, do confinamento e da cegueira, uma vez que essa forma de ver a realidade constitui-se como “paradigma de simplificação”, baseado em princípios como redução e abstração. Com isso, chegamos à palavra **Paradigma**.

O dicionário³ de Língua Portuguesa define paradigma, do grego *parádeigma* como algo que serve de exemplo geral ou de modelo, ou seja, como um padrão. Moraes (1997) apresenta o conceito de paradigma à luz de Thomas Kuhn, como referente a “modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias (MORAES, 1997, p. 31)”.

Nesse sentido, Kuhn (1974) afirma que a comunidade científica, ao aceitar um paradigma, considera que todos os problemas do seu entorno foram resolvidos de uma vez para sempre. Com essa visão, pode-se considerar que cientistas são treinados para solucionar “enigmas” dentro de regras estabelecidas, considerando-se como exploradores e inventores que não conhecem outras regras além das ditadas pela natureza (KUHN, op.cit, p. 78-79).

Porém, essa aplicação, usual nas ciências consideradas maduras, onde os paradigmas determinam todo um esquema de desenvolvimento, em outros domínios ou outras ciências, não pode ser compreendida da mesma forma.

Considerando essa premissa, na mesma obra o autor define paradigma (segundo seu próprio olhar) como

um resultado científico fundamental que inclui ao mesmo tempo uma teoria e algumas aplicações tipo aos resultados das experiências e da observação. Mais importante ainda, é um resultado cujo completar está em aberto e que deixa toda espécie de investigação ainda por ser feita. E, por fim, é um resultado aceito no sentido de que é recebido por um grupo cujos membros deixam de tentar opor-lhes rival ou de criar-lhe alternativas. (KUHN, 1974, p. 65-66)

Mediante essa perspectiva de paradigma, de um campo aberto e em continuidade a ser investigado, é necessário pensar na caracterização das

³ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>, acesso em 11/08/2014.

pesquisas em educação considerando seus diferentes entornos, experiências e resultados. Nesse sentido, nesta pesquisa foram consideradas as necessidades de pensar sobre a formação de professores e os saberes que os mesmos constroem para a sua prática.

Tardif (2000) alerta que os saberes docentes são **saberes temporais**, uma vez que o conhecimento dos professores só pode ser construído a partir de suas próprias experiências, de seu *habitus*, que é construído dia após dia, na escola, em casa, nas relações que estabelece. Com isso confirma a concepção de que, portanto, ao contrário das ciências maduras, nas Ciências da Educação, os resultados estão em aberto e pode-se passar de um paradigma para outro.

Para Sacristán (1983) essa peculiaridade traz para os assuntos referentes às Ciências da Educação uma característica particular de serem radicalmente inconclusas. Assim, pode-se atribuir um ar de provisoriedade ao conhecimento produzido pelas pesquisas em Educação, posto que as teorias vão servindo como base para a revisão de novas práticas que, por consequência, geram novas teorias e novas práticas.

Nesse sentido,

a realidade objetual das ciências que se ocupam do objeto educação somente podem fazer essa presunção de um objeto preesistente, enquanto a educação é um objeto reproduzível. A própria prática da educação vai criando o objeto educação. (SACRISTÁN, 1983, p. 32)

Considerando, então, que as Ciências da Educação vão criando o seu objeto, partimos do pressuposto de que o saber da formação profissional (TARDIF, 1991) é produzido considerando o professor, o ensino, a aprendizagem e o estudante, transmitido pelas instituições formadoras para ser incorporado à prática docente.

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre as características da formação inicial e a sua relação direta com a cientificidade, buscando (ou não) um paradigma e um maior esclarecimento sobre as “Práticas e Processos Formativos em Educação” considerando os temas presentes na pesquisa: uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação e Educação Especial e Inclusiva.

Entre as leituras que foram realizadas para a construção das perguntas que fundamentam o problema desta pesquisa, Moraes (1997) traz uma contribuição

importante, conceituando o Paradigma Educacional Emergente, afirmando que “a escola é vista como um sistema aberto, uma estrutura dissipadora que troca energia com a comunidade que a cerca” (MORAES, 1997, p. 180).

Com isso, a vertente desta pesquisa está ligada à concepção de

uma nova ecologia cognitiva, traduzida na criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento pelo aprendiz, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva. (MORAES, 1997, p.27)

Dentro dessa perspectiva, Sacristán (1983) atenta para a necessidade de que as Ciências da Educação unam teoria e prática, já que partem de uma ação que está assentada nesse sistema aberto. Com isso, “a própria ação pode nos proporcionar as pistas para penetrar em um objeto tão complexo. Essa ação não pode reduzir a espontaneísmo” (p. 34), e isso significa que é necessário elaborar um exame consciente e crítico (STENGERS, 2002) que relacione a experiência social com a própria produção da ciência.

Diante do que afirmam as teorias de Ciências da Educação considerando as TDIC aplicadas à Educação, abordadas nos estudos de Papert, Valente, Almeida, Moran, Moraes, Schlünzen, entre outros; e a Educação Especial e Inclusiva abordadas nos estudos de Mantoan, Figueiredo, Zardo, Schlünzen, entre outros, pode-se considerar que a formação de professores do ensino público em todo o território brasileiro ainda é incipiente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais como recursos de acessibilidade e ludicidade⁴.

Porém, nas perspectivas desta pesquisa entendemos que esses recursos podem auxiliar diretamente a aprendizagem dos estudantes e a construção de políticas educacionais mais globalizadas, emancipatórias e, de fato, inclusivas.

Moraes (1997) alerta para o fato de que, se uma das metas educacionais é levar o indivíduo (aqui considero as pessoas que compõem a escola direta ou indiretamente: gestores, professores, estudantes, pais e funcionários) a manejar e produzir conhecimentos, a desenvolver valores e atitudes que permitam a adaptação às mudanças e às novas exigências do mundo do trabalho, então, o processo educacional deve levá-lo a desenvolver uma atitude construtiva, uma competência

⁴ Huizinga (1986) define o lúdico como as brincadeiras e jogos relacionadas à fantasia, ao simbólico e à imaginação.

construtiva, modos construtivos de conceber, fazer e compreender uma prática adequada para a produção de conhecimentos.

Com isso, as Ciências da Educação precisam constituir pesquisas buscando a exatidão e superando a alteridade do que é alheio sem o transformar em algo que é pessoal (BAKHTIN, 1997, p. 412)

Assim, neste capítulo entendemos o paradigma, ou os paradigmas das Ciências da Educação, relacionados ao paradigma indiciário de Ginzburg (2011)⁵, como elemento importante para pensar nos rumos do problema de pesquisa delineado no presente texto.

Para fazer uso do paradigma indiciário, ratificando o caráter social, científico e acadêmico desta pesquisa paralelamente ao processo de delineamento da problemática estruturada para o seu desenvolvimento, foi necessário um levantamento de dados inicial. Esse levantamento foi realizado em bancos de dados de teses e dissertações nacionais e internacionais, convencionando assim o foco nos detalhes e pormenores das pesquisas em educação dos últimos cinco anos referentes aos temas de pesquisa abordados nesta tese.

Nesse sentido, foram consultados os bancos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Universidade de São Paulo (USP), do Grupo de Trabalho 08 (Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da base de dados internacional Tesis Doctorales (TESEO). As palavras-chave utilizadas foram: formação de professores; formação inicial de professores; currículo de formação inicial de professores; uso de tecnologias na educação; educação especial e inclusiva; abordagem construcionista.

As incursões em pesquisas com temáticas correlatas, desenvolvidas no Brasil e no mundo, permitiram a verificação de problemas de pesquisa intimamente ligadas à questão prática de como os professores lidam com os saberes escolares diante da inserção de tecnologias em seu fazer pedagógico, e como lidam com a Inclusão Escolar nesse processo.

Embora o recorte temporal tenha sido elemento fundamental para o resgate teórico dos conhecimentos construídos, fez-se necessário começar por

⁵ De acordo com o autor Carlo Ginzburg, mais que atentar à visão total de um determinado fenômeno ou fato, é preciso prestar atenção aos detalhes, aos pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pela visão do observador, que executa a ação. (GINZBURG, 2011).

temáticas estabelecidas em três teses de doutorado anteriores a esse período de cinco anos.

A primeira temática que fundamenta esse resgate é a que foi abordada na tese de doutorado de Schlünzen (2000) que define Abordagem Construcionista a partir de Valente (1983) e a partir dessa abordagem, estabelece o ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS). Nesse sentido, destaca a importância da formação de professores para o desenvolvimento de projetos em um ambiente favorável e inclusivo, que desperta o interesse do estudante e o motiva a explorar, pesquisar, descrever, refletir e depurar suas ideias na resolução de problemas que nascem dos interesses dos estudantes e, esses, desenvolvem produtos usando tecnologias.

De acordo com a pesquisadora, nesse ambiente o professor torna-se um mediador entre os estudantes e o conhecimento, em um movimento cíclico denominado espiral da aprendizagem (VALENTE, 1999), em que há uma descrição, execução, reflexão e depuração, com base nas teorias de Papert, Piaget, Vygostky e Freire. É importante ressaltar, portanto, que é a partir do constructo teórico e metodológico sobre o ambiente CCS que o problema da presente pesquisa foi estruturado, pretendendo-se validar os aspectos teóricos e práticos desse ambiente em uma abordagem para a formação de professores.

Para reforçar os pressupostos trazidos pela tese de Schlünzen, Almeida (2000) propõe uma análise sobre a formação de professores para o uso educacional da tecnologia. Mediante o uso de um software de análise de dados multidimensionais, a pesquisadora trouxe como resultados expressos nos depoimentos dos sujeitos, o destaque para a autonomia e a autoformação, considerando a troca de informações, a reflexão, a interação e a cooperação, com apoio da gestão escolar.

E, em consonância aos pressupostos indicados por Almeida, Andrade (2007) aborda em sua pesquisa as ambiguidades existentes nos programas de formação de professores para o uso de tecnologias. Com isso, elabora uma crítica aos modelos de formação em massa que desconsideram as características pessoais e particulares dos sujeitos (nesse caso os professores), e acabam por disseminar uma concepção mecanizada e massificada do ensino, que é contrária aos princípios da Educação Inclusiva.

A partir desses três trabalhos, voltamos o olhar ao recorte temporal relevante a esta tese (2009 a 2013), no qual a seguir serão explicitados os elementos norteadores de pesquisas que problematizam os temas geradores.

1.2 Sobre o levantamento bibliográfico inicial

A partir da análise exploratória sobre formação de professores, formação inicial de professores, currículo de formação inicial de professores, uso de tecnologias na educação, educação especial e inclusiva e abordagem construcionista, foi considerada a importância de explicitar os principais pressupostos das pesquisas realizadas entre 2009 e 2013 que trazem diferentes contribuições à problemática elaborada nesta pesquisa. Nesse sentido, a seguir serão apresentados esses pressupostos.

Iniciando por Pontes (2010) o autor aborda como principal dificuldade dos processos formativos a visão dos professores em relação aos estudantes, que muitas vezes não são vistos como sujeitos sociais agentes e produtores de cultura. O autor alerta para as dificuldades dos professores em planejar de forma eficaz a sua ação docente, expressa por uma carência de saberes atualizados e afinados com as tecnologias e com a educação inclusiva.

Por outro lado, Lima (2010), em uma tese sobre formação de professores desenvolvida em torno do eixo temático Educação inclusiva, aponta para a necessidade de propostas de formação que elucidem o papel social objetivo e participativo dos professores por meio do desenvolvimento de pesquisas na modalidade de intervenção. Assim, sinaliza para a necessária valorização dos professores e de uma tomada de consciência, elaborando, ou seja, estimulando a reflexão sobre a sua ação. Serra (2009) complementa essa perspectiva em sua tese, considerando que a formação do professor deve favorecer o diálogo e troca de experiências.

Com isso, defendo o delineamento da pesquisa, no sentido de elucidar os aspectos inerentes à estruturação de um programa de formação voltado, em primeiro lugar, às reais necessidades dos professores, ao contexto em que atuam e a fim de que possam atribuir um real significado aos conhecimentos construídos no processo de formação. De maneira que tenham condições para aplicar os recursos e

estratégias inovadoras de ensino em seu dia-a-dia, com o público que atendem, o que Quadros (2009) denomina de referenciais interpretativos dos professores.

Vale ressaltar que foi encontrado um número significativo de trabalhos voltados, ao sentido atribuído pelos professores à tecnologia e ao processo de incorporação real desses recursos à sua prática. Nesse sentido, as pesquisas como de Dominguez (2009) colocam como alerta a ausência de controle reflexivo do tempo e do uso das tecnologias por parte dos professores, indicando que, comumente, não há atribuição de sentido à mudança na sua prática, mas sim, um mero atendimento às demandas colocadas pela gestão escolar.

Esse alerta faz-nos relacionar também aos atributos dos professores com relação aos princípios da Educação Inclusiva, que tem como pressuposto principal o atendimento à demanda colocada pela legislação educacional. E Gonçalves (2011) afirma ainda que os professores têm necessidades em seu repertório conceitual no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas diferenciadas para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo.

No âmbito da Anped, foram encontradas diferentes pesquisas voltadas ao estímulo da reflexão na formação inicial e à formação de professores para atuar na educação especial e inclusiva. As pesquisas demonstram, conforme Pereira (2009), que o consenso é o de que, para haver uma reforma escolar por meio das práticas pedagógicas, é necessário investir de forma consistente na formação docente inicial.

Nessa perspectiva, Paschoalino (2010) descreve que as ações dos professores ainda são individualizadas e solitárias e que, frente aos impasses nas iniciativas de formação em serviço (entendida no trabalho em questão como formação no ambiente de trabalho) os mesmos têm sentimentos de impotência e de culpa.

Assim, outras pesquisas como a de Gonçalves e Azevedo (2010) validam que essas situações dilemáticas remetem às reconfigurações necessárias à própria identidade docente. Dessa forma, surgem as perspectivas da presente pesquisa que busca considerar os aspectos inerentes à produção das práticas dos professores em serviço em função dos conhecimentos construídos na sua formação inicial, e que influências esses conhecimentos têm na construção da própria identidade docente.

Com foco na formação continuada, Richit (2010) propôs uma investigação por meio de observação e entrevistas, em uma prática formativa semipresencial. Nesse processo, a pesquisadora constatou que os professores promoveram

dinâmicas de aprendizagem usando tecnologias com seus estudantes. A pesquisa indica necessidades de organização das políticas de formação para que os professores se apropriem de novos conhecimentos e implementem novas práticas, de forma que as mudanças sejam imersas na própria cultura prática do professor, durante o seu fazer.

Silva (2011) complementa esse ideário em sua pesquisa, afirmando que um componente significativo das práticas de formação deve ser o caráter democrático, de forma que os professores atribuam sentido aos procedimentos de ensino, tornando-se capazes de deferir as decisões sobre as estratégias para a resolução de problemas no ambiente escolar.

Nas pesquisas relacionadas ao eixo da pesquisa localizadas no banco de teses TESEO, do governo espanhol, são destacados estudos descritivos e explicativos sobre as opiniões docentes acerca do uso de tecnologias no processo educacional e sobre educação inclusiva. De acordo com García (2012), os professores em geral reconhecem a necessidade de potencializar a sua formação para a incorporação de tecnologias em seu fazer pedagógico.

Outros trabalhos correlatos destacam a motivação, tanto de professores quanto de estudantes, para o desenvolvimento de práticas mediatizadas por tecnologias e permeadas por perspectivas de inclusão.

Torres (2009) destaca a importância de uma perspectiva qualitativa, com vistas à compreensão dos discursos dos professores relacionados à teoria e à prática na integração e utilização de tecnologias na escola. Além disso, destaca novamente a motivação dos professores, vislumbrando as possibilidades da tecnologia para mudanças e melhoras em todos os contextos sociais.

Aqui vale destacar a concepção desta pesquisa, dentro da abordagem construcionista, em que a tecnologia tem potencial de acessibilidade, uma vez que permite às pessoas com as mais diferentes deficiências a expressão de seu pensamento. Essa expressão ocorre por meio de ferramentas como editores de texto, apresentações e planilhas, além do acesso à rede mundial que permite comunicação síncrona e assíncrona e o desenvolvimento da aprendizagem por meio de ambientes virtuais.

Com foco na organização do currículo de formação inicial, Küller (2010) destaca, por meio de uma análise documental a necessidade de propor a reestruturação do currículo, por meio de procedimentos que caracteriza como

inovadores, e dentro dessas inovações coloca a inserção das tecnologias na formação, e a construção de um ensino contextualizado.

Fujita (2010) desenvolveu sua pesquisa também por meio de análise documental, com foco em cursos de formação de gestão empresarial em Educação a Distância (EaD). Na tese o autor afirma que uma proposta adequada para esse tipo de formação é a criação de um “currículo em rede”, para o desenvolvimento de competências em uma abordagem andragógica, ou seja, de orientação dos adultos para a aprendizagem ao longo da vida.

Finalmente, com ênfase na formação continuada online, Rinaldi (2009) propõe a análise das narrativas dos professores em um ambiente virtual de aprendizagem. Embora o foco da pesquisa seja o processo de formação de formadores de professores, aspectos importantes de sua tese, como a reflexão na e sobre a prática, a possibilidade de compartilhar experiências e expressar aquilo que não se sabe, caracterizam a relevância de ampliar o campo de pesquisas na área, considerando a necessidade de levar essas reflexões também para o âmbito da formação inicial.

A verificação das pesquisas supracitadas acabou por evidenciar a necessidade de estruturação do presente estudo, considerando as variáveis que direcionaram o refinamento de ideias e a definição da problemática da pesquisa.

1.3 Sobre a problemática da pesquisa

O paradigma da inclusão dos EPAEE é um fator que tem deixado os professores que atuam na educação básica, nas classes comuns, ora preocupados, ora resistentes.

De acordo com dados do MEC, por meio do Censo Escolar de 2012, o número de EPAEE matriculados na classe comum, no referido ano, foi de 620.777 (seiscentos e vinte mil, setecentos e setenta e sete), passando de um total 43.923 (quarenta e três mil, novecentos e vinte e três) em 1998. Ou seja, os conceitos e leis na área da Educação Especial e Inclusiva têm modificado as concepções sobre a escola e conseqüentemente, as práticas de gestão e pedagogia escolares. Além disso, esses números indicam a necessidade urgente de uma reorganização e reestruturação do que conhecemos por escola.

Porém, para Pacheco (2008), um sistema escolar realmente inclusivo deve estar baseado em algumas crenças e princípios, em que todas as crianças consigam aprender, frequentando classes comuns adequadas à sua idade e ao seu contexto. Para isso é necessário desenvolver programas educativos adequados, um currículo que abarque as necessidades educacionais por meio de práticas extracurriculares e com o benefício de ter a possibilidade de cooperar e colaborar com seus pares, lares, comunidade e escola.

Os professores, por outro lado, registram uma constante insatisfação com os problemas que o trabalho com as diferenças gera para a sua prática, indicando aspectos como quantidade excessiva de aulas, necessidade de cumprimento de um currículo linear, dificuldades em usar tecnologias, dificuldades em compreender as características pessoais e globais relacionadas à deficiência, entre outras.

Conforme previamente exposto na justificativa, Schlünzen propôs o ambiente CCS em 2000, quando desenvolveu estudo de doutorado com foco na mudança das práticas pedagógicas do professor. Para tanto, utilizou como base no Construcionismo de Papert (1986), que, baseado em Piaget (1972), propõe uma transformação na concepção do processo de ensino e de aprendizagem mediante o uso da tecnologia como um recurso que favorece ao estudante condições concretas para explorar o seu potencial intelectual. Valente (1997) completa o conceito definindo que a construção do conhecimento nessa perspectiva ocorre na realização concreta de uma ação por meio da criação de um produto palpável e de interesse de quem o cria.

A autora define o ambiente CCS como: Construcionista porque o estudante usa a tecnologia como instrumento ou recurso para produzir um produto do seu interesse; Contextualizado porque o tema parte do contexto do estudante, desenvolvendo-se a partir da sua vivência e realidade; e Significativo porque os estudantes, ao construir esse produto se deparam com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor atua como mediador na formalização e sistematização desses conceitos, para que o estudante atribua um significado aos mesmos.

Nesse sentido, abre-se a possibilidade de cada estudante organizar esse produto de acordo com as suas habilidades e interesses, indo ao encontro dos princípios da inclusão que estão centrados na valorização das diferenças. Esse ambiente foi construído na formação de professores que atuavam na Educação

Especial, com crianças com deficiências físicas múltiplas, que criaram projetos em que houve a aprendizagem não somente de conceitos curriculares, mas de valores e princípios voltados à concepção que temos hoje sobre inclusão.

Com isso, é possível afirmar que uma das alternativas para a efetiva inclusão escolar de EPAEE passa a ser a reorganização do currículo mediante o trabalho com projetos em um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS), em que as TDIC são utilizadas como recursos para uma aprendizagem autodirigida.

No entanto, a criação de um ambiente CCS e a incorporação das TDIC no ambiente escolar trazem como pressuposto um paradigma educacional que demanda da realização de práticas pedagógicas diversificadas que favoreçam a construção do conhecimento mediante o uso desses recursos. E, para tanto, são necessárias diferentes inversões no pensamento disciplinar e fragmentado da escola, dos seus conteúdos, e das práticas mecanizadas realizadas pelos professores, nas mais diversas modalidades.

Nessa vertente, Nóvoa (1995) ainda nos alerta que os professores vivem tempos paradoxais, uma vez que as exigências com relação à sua atuação diante das diferenças entre os estudantes, os conteúdos curriculares, os processos de avaliação e a sua própria formação são cada vez maiores e mais complexas.

A afirmativa do autor pode ser tomada como emblema sobre a problemática da formação de professores, diante das perspectivas supracitadas. Faz-nos pensar que essa profissão, alvo de atual desvalorização e desmerecimento e mote para o desenvolvimento de inúmeras políticas de formação, necessita ser repensada, tendo como parâmetros as mudanças sociais, culturais e tecnológicas existentes na era da informação e do conhecimento, visando uma escola inclusiva.

Podemos considerar, ainda, que uma vez dispostos os mais diversos meios de obtenção de informações, o professor já não é mais a única fonte de informação existente, mas, por outro lado, é elemento essencial para a construção do conhecimento do estudante. Ainda, somente o professor pode auxiliar os estudantes no preparo para a sistematização e a formalização de conceitos, atitudes e procedimentos, por meio de uma prática que permita o questionamento, a dúvida, a coletividade e os estímulos e articulação de experiências com os conteúdos escolares, mediante a valorização da diversidade existente na escola.

Então, os novos paradigmas sobre formação de professores e escola trazem para o centro das discussões da academia os dilemas sobre o uso de TDIC na Educação e sobre Educação Especial e Inclusiva, que trazem à tona os problemas da escola e a demanda de uma educação de qualidade para todos, inclusive dos EPAEE.

Ainda na perspectiva do ambiente CCS, professores e escola têm a possibilidade de se transformar, tornando a escola um espaço de humanização, uma vez que o conhecimento em rede surge como fio condutor desse processo e ganha um significado mais amplo. Transforma os professores também em aprendizes que se colocam frente ao desconhecido, identificam as suas fragilidades e elaboram estratégias para a superação das suas dificuldades práticas.

Nesse sentido, a construção do conhecimento passa a ser coletiva, tendo como parâmetro o ensino. Mas, deve-se considerar que a aprendizagem é uma atividade individual, regulada pelo próprio sujeito. Frente a toda essa complexidade, é preciso que haja na formação de professores o desenvolvimento de estratégias práticas protagonizadas por esses sujeitos, tendo como fio condutor a sua própria vivência e na escola, uma vivência coletiva. Assim, o “ser” e “fazer” tornam-se atividades compartilhadas por todos, em que todos crescem com o outro à medida que constroem conhecimento segundo seu próprio ritmo, tempo e processo de aprendizagem.

De acordo com Hernandez (1998) é necessário que os professores estejam em contínuo processo de formação e transformação de sua prática, reelaborando os saberes que utilizam, com o propósito de construir na escola um espaço não só de trabalho, mas também de pesquisa, de ação e de formação. Diante desse pressuposto, há que se pensar em promover ações de formação de professores nas quais a intervenção do professor em sua realidade seja essencial para o processo de desenvolvimento do estudante em que este tenha uma tomada de consciência e interprete a sua realidade a partir de suas próprias ações.

De acordo com a Unesco, a Educação a Distância (EaD) deve ser integrada à estrutura educacional, melhorando a qualidade, a eficácia e a eficiência da educação e da formação de professores, promovendo oportunidades educacionais amplas e diversificadas. Nesse sentido, é importante considerar as pesquisas nessa área que visem contribuir com o desenvolvimento de ações qualificadas de formação nessa modalidade, que atendam a pressupostos de

formação na ação, comprometida com a realidade escolar e com a construção coletiva de espaços de aprendizagem ao longo da vida.

Diante dessas premissas, no âmbito do projeto “Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva”, desenvolvido pelo Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)/Unesp, em Presidente Prudente/SP, esta pesquisa de doutorado, com vigência de agosto de 2010 a agosto de 2014, tem como problemática a elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial.

Presente no componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp/Univesp, cujas perspectivas teóricas e práticas serão descritas neste documento, considerando o universo de informações sobre a sua construção, esse Eixo Articulador foi fundamentado nos pressupostos do ambiente CCS e, suas implicações na compreensão dos discentes do curso (professores em serviço) sobre sua própria prática, sobre inclusão escolar e educação especial e sobre o uso de TDIC nesse processo serão consideradas.

Assim, a perspectiva foi trazida para o cerne da formação inicial e em serviço⁶ de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp, na modalidade semipresencial. O Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial buscou trabalhar nas vertentes supracitadas, atendendo aos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, buscando estimular o desenvolvimento de práticas de ensino mediante a elaboração de Planos de Ensino Inclusivos, usando TDIC em uma abordagem CCS.

Para tanto, tornou-se necessário compreender se as práticas desenvolvidas nesse processo de formação, tendo como pressupostos o ambiente CCS, possibilitaram uma melhor compreensão do fazer pedagógico dos professores para uma escola inclusiva, originando então, uma abordagem CCS.

A partir desse pressuposto, as principais perguntas que fundamentam a problemática da pesquisa são: Quais pressupostos segundo uma abordagem CCS podem subsidiar a formação inicial e em serviço de professores na elaboração de

⁶ Desenvolvido no âmbito do programa Univesp e, portanto, semipresencial, o curso oferece formação inicial, porém voltada a professores em exercício no magistério, com formação em outras licenciaturas. Para tanto, é organizado em módulos/disciplinas distribuídos em blocos a partir de grandes áreas de formação (Formação Geral, Didática dos Conteúdos e Gestão Escolar), em um total de 3.390 (três mil, trezentas e noventa) horas, cujos conhecimentos construídos devem ser aplicados no contexto de atuação.

um Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial? Como formar professores por meio de uma disciplina transversal ao currículo elaborada em uma abordagem CCS para favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas?

O conjunto dessas perguntas caracteriza o problema da pesquisa, descrito a seguir.

1.4 Sobre o problema da pesquisa

A problemática da pesquisa ora retratada apresentou-se por meio da elaboração e acompanhamento do desenvolvimento do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, considerando a necessária formação inicial de professores atenda aos pressupostos da Educação Inclusiva. Assim, fez-se necessário compreender quais práticas de formação são necessárias para que os métodos e técnicas de ensino e as inovações tecnológicas não sejam reduzidas a uma formação realizada em espaços de transmissão passiva de saberes.

Assim, a pesquisa tem como pressuposto a formação inicial em serviço de professores, ou seja, os que já atuam no ensino básico, pressupondo que, ao desenvolver as atividades do Eixo Articulador, os professores podem ter compreendido os pressupostos da Educação Inclusiva e como usar TDIC nesse processo. Além disso, a possibilidade de uma análise sobre o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp e o seu desenvolvimento no que diz respeito à abordagem CCS.

Assim, o problema da pesquisa é: o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial vivenciado no processo de formação inicial e em serviço de professores em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa auxiliou-os a compreender os princípios da Educação Inclusiva e como usar a tecnologia para o processo de construção de uma escola inclusiva?

Seria esse problema algo suscetível de ser analisado e ao mesmo tempo com uma natureza de soluções aceitáveis?

Embasados teoricamente no conceito de Capretini (2008) para abdução, a qual

baseia-se no fato singular, o qual, muitas vezes, se apresenta como enigma, algo inexplicável: neste ponto, **o observador postula uma hipótese**, ou seja, ele **introduz uma idéia na realidade**,

perguntando-se se aquela pode ser demonstrada. (CAPRETINI, 2008, p. 156, grifo meu).

Nesta pesquisa, bem como nas pesquisas em Educação e, especificamente, sobre formação de professores, podem ser aplicadas ações que possibilitem aos professores o desenvolvimento de uma capacidade de pensar sobre a sua própria necessidade de formação contínua, adaptando-se aos mais variados momentos históricos e culturais aos quais estão imersos.

De acordo com Morin (2012), devemos pensar nos problemas da escola e do ensino, considerando os efeitos cada vez mais graves da fragmentação dos saberes e da incapacidade de articulação dos mesmos, e considerando também que o ser humano tem aptidão para contextualizar e integrar, e essa aptidão pode e deve ser desenvolvida nas Ciências da Educação.

Ginzburg (1989) complementa que, essas ações, essas teorias e essas experiências são os fios que compõem a pesquisa, formando um tapete que forma uma trama densa e homogênea. **O tapete é o paradigma indiciário.** Necessário é compreender todos os fios que comporão os dados coletados, formando um sistema de signos que terão a “involuntariedade dos sintomas (e da maior parte dos indícios)” (GINZBURG, 1989, p. 159).

Com isso, podemos compreender que o problema de pesquisa será utilizado como indício para produzir um significado que deverá ser compreendido/interpretado por um coletivo. O mais difícil será considerar os indícios do que estará implícito, ou seja, não exposto no compartilhamento de opiniões sobre as práticas de formação propostas, nem mesmo nas ações compartilhadas dos professores em formação, expressas nos dados utilizados durante a análise.

Além disso, a intenção é construir uma tese que tenha um caráter de denúncia, com um olhar para algo que ninguém está vendo. Para tanto, a isenção total do pesquisador é que garante a validação do conhecimento. Nesse sentido, foram consideradas as variáveis por meio das quais cada um dos aspectos de execução do programa de pesquisa manifestou-se nos ambientes os quais as práticas de formação foram aplicadas, bem como mediante os indicadores do grau ou nível de qualidade dos aspectos observados, em relação a cada um dos objetos de análise.

Desta forma, o “todo será mais do que a soma das partes” (MORIN, 1996). E para Moraes (1997)

Ao mesmo tempo, “o todo está também em cada parte”, oferecendo como exemplo o fato de que um indivíduo não está somente dentro da sociedade, mas a sociedade enquanto todo está também dentro do indivíduo (através de seus hábitos culturais, das influências em suas estruturas mentais etc). O todo, portanto, é a coisa fundamental. Se compreendermos sua dinâmica, suas interconexões, poderemos inferir, a princípio, propriedades das partes e seus padrões interativos. Todas as propriedades fluem de suas relações e estas são dinâmicas. Para entender cada parte é preciso entender seu relacionamento com o todo. (MORAES, 1997, p. 72)

Nesse ponto, a reflexão sobre minhas ações de pesquisa permite pensar em aprender a conhecer, a pensar e agir com consciência, autonomia e responsabilidade, no intuito de compreender que princípios podem nortear a prática pedagógica de professores para o uso das tecnologias digitais em uma perspectiva de inclusão escolar, mediante objetivos traçados abaixo.

1.5 Sobre os objetivos da pesquisa

Nesse sentido, a partir dos pressupostos que permearam a elaboração da problemática e do problema de pesquisa, foram elaborados os seguintes objetivos:

1.5.1 Objetivo Geral

Investigar o processo de elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial proposto na formação inicial e em serviço de professores no curso de Pedagogia semipresencial da Unesp/Univesp com base em uma abordagem CCS.

1.5.2 Objetivos Específicos

1. Compreender o currículo de formação inicial de professores da Unesp/Univesp com relação ao Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial;

2. Verificar o processo de elaboração e execução do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial e o seu desenvolvimento no que diz respeito à abordagem CCS;
3. Identificar os resultados obtidos a partir do olhar sobre Planos de Ensino Inclusivos elaborados no Eixo;
4. Compreender o processo de formação de professores apontando as possibilidades de que a formação inicial favoreça a construção de conhecimentos sobre Educação Inclusiva.

1.6 Sobre a metodologia da pesquisa

Diante do objetivo geral e dos objetivos específicos foi necessário definir a abordagem metodológica da pesquisa que viabilizaria a realização das ações de coleta, seleção e análise de dados.

Nesse sentido, considerando que os conhecimentos construídos a partir do objeto e dos objetivos de pesquisa estariam diretamente relacionados a uma análise de um ambiente natural como fonte direta de dados e o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo.

Além disso, como o processo de elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial foi essa fonte direta de dados, em que o pesquisador realizou inferências ao longo do mesmo, optamos por considerar a pesquisa como do tipo investigação-ação, uma vez que foi proposta uma ação reflexiva e dialógica empreendida no trabalho **para o coletivo** (FRANCO, 2005).

A partir então desses elementos que caracterizam a justificativa, relevância e abordagem da pesquisa, seguem as informações referentes à organização do documento final da tese.

1.7 Sobre a organização do documento da tese

Considerando todos os pressupostos acadêmicos, sociais e científicos supracitados, o presente documento está organizado em seis capítulos.

No capítulo 1 “Sobre a concepção/motivação da pesquisa” foi elaborada a introdução da pesquisa, caracterizada pelo delineamento dos aspectos sociais e

científicos que motivaram a elaboração da problemática, problema, objetivos e metodologia da pesquisa.

No capítulo 2 são apresentados os procedimentos e métodos de pesquisa, destacando, dentro da definição do objeto de pesquisa, os instrumentos de coleta, seleção e análise de dados.

No capítulo 3 são realizadas as considerações sobre marcos teóricos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Abordagem Construcionista e Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa na formação de professores com foco na modalidade inicial e em serviço, bem como sobre o currículo nessa perspectiva.

O capítulo 4 versa sobre o desenvolvimento do contexto da pesquisa, especificamente o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, considerando os aspectos inerentes à sua estruturação e desenvolvimento.

No capítulo 5 são apresentados os dados e a análise organizada segundo as etapas da pesquisa realizadas a partir dos objetivos específicos.

E finalmente, no capítulo 6, são apresentadas as considerações finais e perspectivas futuras construídas a partir de todo o caminho percorrido.

CAPÍTULO 2
PROCEDIMENTOS E MÉTODO DE PESQUISA

A criatividade é, ao mesmo tempo, heteropoiese e autopoiese: isto significa que adiro materiais dos outros (heteropoiese), mas os reelaboro dentro da minha mente até chegar a uma visão nova (autopoiese). (DE MASI, 2000, 302)

Neste capítulo serão descritos o método de pesquisa, bem como os procedimentos de coleta, seleção e análise de dados com base nos princípios da investigação qualitativa, entendendo-a como sendo aquela que extrapola os limites disciplinares e propicia uma reelaboração do pensamento sobre os fenômenos observados.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, lidando com um espaço profundo de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANDES et al, 1994). Assim, cumpre destacar que para a operacionalização das variáveis qualitativas fez-se necessária a inscrição do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 02395412.2.0000.5402) para validação dos elementos de coleta e análise dos dados, especialmente relacionados à utilização dos elementos presentes nas produções dos professores-cursistas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso.

O foco ou objeto de pesquisa refere-se, portanto, ao Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial do curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp e a análise e explicitação das produções dos professores-cursistas que participaram dessa proposta de formação inicial e em serviço.

Nesse sentido, inicialmente faremos uma breve introdução sobre os aspectos inerentes ao método de investigação utilizado ao longo da pesquisa e, posteriormente, assim como o detalhamento do universo da pesquisa e procedimentos de coleta, seleção e análise de dados relacionados às fases da pesquisa.

2.1 Sobre o método de investigação

A pesquisa qualitativa recobre um campo transdisciplinar e multiparadigmático, podendo ser derivada do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica, ou do construtivismo, dependendo dos métodos variados de investigação adotados (CHIZZOTTI, 2003). Por meio da

pesquisa qualitativa o investigador procura encontrar o sentido de um determinado fenômeno e interpretar os seus significados, ou seja, as suas entrelinhas.

Para o desenvolvimento do método de investigação desta pesquisa foi necessário estabelecer, portanto, os critérios de investigação que seriam empreendidos na análise de uma grande variedade de elementos textuais, documentais, discursos e/ou teórico-práticos.

Assim, de acordo com Esteban (2003), foi necessário englobar:

*numerosos métodos y estrategias de recogida de datos. Esta riqueza denota La complejidad y alcance del enfoque cualitativo en el abordaje de la investigación socioeducativa y requiere que se ensayen clasificaciones o categorías que aporten un orden conceptual en el ámbito investigación y permitan la comunicación en La comunidad investigadora. (ESTEBAN, 2003, P. 01)*⁷

Nessa perspectiva, ao delinear o *corpus* teórico e metodológico relacionados ao problema da pesquisa, foi necessário lidar também com a natureza conceitual do fenômeno, por meio da investigação dos aspectos sociais e educativos inerentes ao objeto da pesquisa. Predispondo o desvendamento desses fenômenos de acordo com as possibilidades de comunicação presentes nos dados que foram possibilitadas a partir da definição dos procedimentos metodológicos adotados.

Considerando o fenômeno em questão, qual seja a elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial proposto no curso de Pedagogia semipresencial da Unesp/Univesp, fundamentado em princípios teóricos e metodológicos de uma abordagem denominada Construcionista, Contextualizada e Significativa, fez-se necessário definir o sentido epistemológico presente na pesquisa.

De acordo com Morse (1994) a pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida por meio da fenomenologia, da etnografia, da teoria fundamentada, da etnometodologia e da etologia qualitativa. Assim, a natureza epistemológica adotada nesta pesquisa tem sentido de interação, portanto sua base está na teoria fundamentada que, de acordo com Esteban (2003) se constrói sobre a interação, a partir das ações, interações e processos sociais que acontecem entre as pessoas.

⁷ Tradução: numerosos métodos e estratégias de análise de dados. Esta riqueza denota a complexidade e o alcance do enfoque qualitativo e a abordagem de investigação socioeducativa e requer que sejam realizadas classificações ou categorias que aportem uma ordem conceitual no âmbito da investigação e permitam a comunicação na comunidade investigadora. (ESTEBAN, 2003, p.01)

Além disso, nesse tipo de abordagem metodológica os procedimentos devem relacionar os dados com categorias e contrastar com a literatura consultada.

Por isso, cada um dos aspectos presentes nos objetivos específicos lida com os princípios da Abordagem CCS, os quais, relacionados à teoria sociointeracionista de Vygotsky (1993), propõem um processo de interação mediado por instrumentos e signos. Além disso, a abordagem do problema é qualitativa, ainda que para a avaliação sejam utilizados também elementos quantitativos para fundamentar a análise das etapas da pesquisa.

A natureza da pesquisa é aplicada, posto que o objeto de investigação caracteriza-se pelo estudo da proposta de um processo de formação inicial e em serviço de professores, ou seja, em que os elementos dessa formação foram considerados para a análise de dados mediante a elaboração de instrumentos aplicáveis.

A proposta de coleta, seleção e análise de dados foi mediada pela atuação transformadora da realidade sócio-política, já que foi proposta uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social (STENGERS, 1990).

Ademais, as estratégias adotadas para testar as hipóteses da pesquisa foram centradas na busca pelo desenvolvimento de professores-cursistas, mediante a sua formação, buscando compreender de que forma poderiam ressignificar os conhecimentos construídos para aprimorar a sua prática e, em decorrência, o aprendizado de seus estudantes (TRIPP, 2005), e conseqüentemente trazendo contribuições para a educação escolar.

Cumprido salientar, portanto, que o tipo de investigação proposta na pesquisa relaciona-se à investigação-ação, a qual pressupõe fases como planejamento, implementação, descrição e avaliação de uma mudança proposta para melhorar uma determinada prática.

De acordo com Tripp (2005), que problematiza a investigação-ação, para ir da ação à investigação é necessário **planejar** uma melhora da prática, **agir** para implantar a melhora desejada, monitorar e **descrever** os efeitos da ação e **avaliar** os resultados da ação proposta.

Ao encontro dessas perspectivas, Esteban (2003) determina os aspectos-chave presentes na pesquisa ação: 1) Busca transformar e melhorar uma realidade educativa; 2) Parte da prática, ou seja, de problemas práticos; 3) Implica na colaboração entre as pessoas; 4) Implica em uma reflexão sistemática sobre a ação;

5) Integra o conhecimento e a ação; 6) Se realiza pelas pessoas envolvidas na prática investigada; 7) Tem como elemento fundamental e principal a formação; 8) Se caracteriza como uma espiral de mudança.

A partir desses pressupostos indicados pela autora, o delineamento do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial ocorreu tendo como perspectiva uma transformação e melhoria da realidade educativa. Segundo Tripp (2005) deve-se trabalhar para melhorar um ou mais aspectos da prática dos professores, de modo mais frequente e menos ocasional, ou seja, buscando uma ação baseada na compreensão do fenômeno estudado, alcançada por meio de uma análise detalhada das informações presentes na pesquisa.

Assim, no âmbito do objeto da pesquisa, fez-se necessário o estudo da elaboração, da execução e da avaliação dos resultados da formação inicial e em serviço de professores segundo uma perspectiva inclusiva e com base na abordagem CCS (o que inclui o uso de tecnologias). Com isso, a abordagem da investigação foi prática e colaborativa, no sentido de que fosse proposta uma reflexão sobre a ação e sobre o conhecimento construído ao longo do processo.

Além disso, o elemento central da proposta de investigação-ação foi baseado em uma espiral de mudança, considerando entender a forma como os professores concebiam a temática antes, durante e após da formação.

Essa espiral foi organizada segundo os parâmetros de Esteban (2003), por meio de quatro etapas, que fundamentam a estruturação dos procedimentos metodológicos da pesquisa:

- 1) *Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.*
- 2) *Formular estrategias de acción para resolver el problema.*
- 3) *Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.*
- 4) *El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción. (ESTEBAN, 2003, p. 43)⁸*

A fim de clarificar e diagnosticar a situação problema da pesquisa, formular estratégias de ação, colocar em prática e avaliar a ação de formação e refletir sobre a proposta, conduzindo a uma nova proposta frente à situação

⁸ Tradução: 1) Clarificar e diagnosticar uma situação problemática para a prática. 2) Formular estratégias de ação para resolver o problema. 3) Colocar em prática e avaliar as estratégias de ação. Comprovar hipóteses. 4) O resultado conduz a uma nova clarificação e diagnóstico da situação problemática, iniciando assim a seguinte espiral de reflexão e ação. (ESTEBAN, 2003, p. 43)

problemática, a pesquisa propõe como objetivo geral, de acordo com o explicitado no capítulo 1, investigar o processo de elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial proposto na formação inicial e em serviço de professores no curso de Pedagogia semipresencial da Unesp/Univesp com base em uma abordagem CCS.

Nesse sentido, os eixos específicos da pesquisa são a análise do currículo de formação inicial do curso de Licenciatura em Pedagogia Univesp/Unesp com relação ao Eixo Articulador Educação Especial e Inclusiva concebido em uma abordagem CCS, assim como a análise do processo de elaboração, execução e avaliação desse Eixo Articulador e suas contribuições para a discussão sobre o currículo na formação inicial e em serviço de professores.

Além disso, a verificação das estratégias criadas pelos professores-cursistas para elaborar Planos de Ensino Inclusivos no Eixo e, finalmente, a identificação dos princípios da abordagem CCS que podem contribuir com a formação inicial e em serviço de professores e a sua prática para uma Educação Inclusiva.

Essas perspectivas indicam a necessidade de aplicar métodos e técnicas científicas a situações e problemas concretos para realizar uma investigação educacional, a fim de que esses métodos possam ser apresentados no âmbito educativo com o objetivo de buscar respostas e obter novos conhecimentos ou melhorar os conhecimentos já construídos.

Cumprе ressaltar que, além dos pressupostos sinalizados, o delineamento metodológico desta pesquisa está diretamente ligado a um projeto de pesquisa intitulado “Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva”. O referido projeto, financiado pelo Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), aprovado no edital nº 01/2009, foi desenvolvido no âmbito do PPGE/FCT/Unesp e financiou, ao longo do seu período de execução, (novembro de 2009 a dezembro de 2013), oito pesquisas de mestrado e duas pesquisas de doutorado.

De acordo com o disposto no edital, o Proesp foi criado para dar apoio a projetos de pesquisa e formação de recursos humanos para “produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos” (BRASIL, 2008, p. 02).

Com isso, o Proesp trouxe como indicadores gerais: 1) a melhoria da aprendizagem dos alunos em Escolas Públicas de Ensino Regular e Especial; 2) o desenvolvimento de um material pedagógico multimídia com a utilização das TDIC; 3) a formação inicial e continuada de professores, nas formas presencial e a distância; 4) formação de educadores para a apropriação dos materiais e meios disponibilizados pelo MEC; 5) a criação de uma rede de distribuição de informação e estratégias de avaliação da aprendizagem e do projeto.

Dentro desses indicadores, ao delinear o objeto desta pesquisa, ou seja, o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial atentamo-nos aos pressupostos de desenvolvimento de material pedagógico multimídia e de formação inicial e em serviço de professores semipresencial, atendendo, portanto a um dos indicadores do projeto Proesp. Essa formação e disponibilização dos materiais tem como sentido a apropriação de estratégias e recursos, chegando à configuração de uma rede de distribuição de informação e, conseqüentemente, a busca por uma melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Além disso, os objetivos específicos do projeto são:

Desvelar formas de criar redes de conhecimento e de significações em contraposição a currículos apenas conteudistas, a verdades prontas e acabadas; Analisar ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que oportunizam materiais e partem da realidade dos professores e alunos; Analisar quais práticas de formação de professores podem ser desenvolvidas para a melhoria da qualidade do ensino, segundo o ambiente CCS; Verificar quais são os recursos de acessibilidade necessários a implementação de materiais para a Educação Especial e inclusão; Estudar meios para a formação, presencial e/ou a distância, de professores usando como ferramenta ambientes virtuais de aprendizagem, visando ambientes inclusivos. (SCHLÜNZEN, 2009, p. 09)

A partir desses objetivos, esta pesquisa tem como pressuposto a investigação-ação sobre o processo de formação inicial e em serviço de professores, com base nos registros dessa formação extraídos do AVA, bem como as estratégias traçadas para o delineamento de uma das esferas dessa formação, tendo como fio condutor os objetivos específicos traçados no projeto Proesp.

De acordo com Franco (2005), a pesquisa intervenção deve integrar, formativamente, pesquisador e participantes de modo que os processos de emancipação dos sujeitos e o compromisso social com o coletivo seja presente, ou seja, de modo que a pesquisa derive da *práxis* e para ela volte.

Considerando essas premissas, entende-se que a pesquisa proposta tem como elemento norteador a orientação do processo formativo de maneira que os sujeitos desenvolvessem autonomia e criticidade sobre o processo, uma vez que temas importantes e complexos foram envolvidos, a Educação Inclusiva e Especial e a abordagem metodológica de uso de TDIC na Educação.

No entanto, para garantir essa emancipação e consciência de como o processo de formação poderia trazer mudanças para a prática docente, fez-se necessário também buscar apoio na teoria comunicativa de Habermas (1984):

Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa (HABERMAS, 1984, p. 285).

Com isso, entende-se a abordagem do método da pesquisa como consequência de uma ação comunicativa que foi definida processualmente, com a abordagem colaborativa das etapas de formação e com a verificação das condições de sua aplicabilidade, mecanismos que foram integrados aos procedimentos de análise dos dados.

Diante da perspectiva metodológica da pesquisa, cabe detalhar o objeto da pesquisa assim como os procedimentos de coleta, seleção e análise fundamentados nos objetivos específicos do projeto e articulados ao Proesp.

2.2 Sobre o objeto da pesquisa

Considerando o eixo da investigação-ação como a elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial presente no currículo do curso de licenciatura semipresencial em Pedagogia da Univesp/Unesp, segundo uma abordagem CCS, cabe destacar os elementos principais desse objeto pesquisado, com base em seu histórico e dados oficiais e pesquisados em caráter documental e bibliográfico.

De acordo com Lüdke e André (1986) a pesquisa documental é importante para a abordagem de dados qualitativos, uma vez que por meio do acesso e análise de leis, regulamentos, normas, cartas, pareceres, arquivos, manuais e outros

podemos obter informações sobre fatos e o contexto da pesquisa. Nesse sentido, temos como base os documentos oficiais da Unesp, manuais e cadernos do curso e informações disponibilizadas no Portal Educação e Tecnologia da universidade.

A Unesp, pautada em objetivos de criar e transmitir os conhecimentos historicamente construídos por meio da pesquisa, arte e cultura, trabalha com a perspectiva de um ensino que organiza a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária para a formação de profissionais que sejam aptos a lidar com os diferentes centros de conhecimento nesses seguimentos.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a instituição estabelece a missão e o compromisso em exercer sua função social e promover uma “formação profissional compromissada com a qualidade de vida, a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social, os direitos humanos e a participação democrática” (UNESP, 2014, p. 01).

De acordo com o exposto no PDI a Unesp, empenhada na formação de professores, firmou em 27/02/2008, Protocolo de Intenções junto a Secretaria do Ensino Superior, para o oferecimento de cursos no Programa Universidade Virtual de Estado de São Paulo (Univesp), tomando a iniciativa de oferecer curso de nível superior de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo esses professores ligados às redes públicas (estadual e municipal) e privada.

Assim, em parceria com a Univesp⁹, a Unesp passou a desenvolver a partir de 2008 o Programa de Formação para Professores em exercício, para atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na gestão de unidade escolar, por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia.

O curso de Licenciatura em Pedagogia Univesp/Unesp ofereceu, inicialmente, vagas para a formação de 1.350 (um mil, trezentos e cinquenta) professores em exercício na educação básica do Estado de São Paulo. O curso, na modalidade semipresencial, foi organizado em módulos e temas/disciplinas a partir de grandes áreas de formação em licenciatura.

A primeira oferta do curso teve início em março de 2010, sendo distribuídas vinte e sete turmas de até cinquenta discentes em vinte e um campi da

⁹ Criada sob a forma de um programa pelo decreto nº 53.536 de 9 de outubro de 2008, a Univesp tem foco na expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado de São Paulo, ampliando o número e abrangência geográfica das vagas ofertadas em cursos semipresenciais de extensão, graduação e pós-graduação, em parceria com a USP, Unicamp e Unesp, com o Centro Estadual de Ensino Tecnológico Paula Souza (Ceteps) e a Fundação Padre Anchieta (FPA).

universidade. A proposta de formação inicial e em serviço centrou-se na conscientização e abordagem da prática dos professores, de forma que pudessem, ao longo do curso, colocar como centro de sua prática as necessidades de aprendizagem dos seus estudantes.

Nesse sentido, o curso foi estruturado com a premissa de criar espaços para a cooperação, o diálogo, a criatividade e o exercício do espírito crítico, utilizando as TDIC como recursos de apoio ao ensino, uma vez que o próprio curso teve como instrumento de ensino a internet, as mídias interativas, materiais digitais e impressos e vivências pedagógicas em aulas presenciais e aulas virtuais, estas disponíveis em um AVA (TelEduc), além de videoaulas e programas de TV coordenados pela TV Cultura, ou seja, em uma perspectiva semipresencial.

De acordo com o exposto em seu Manual Acadêmico o Curso de Licenciatura em Pedagogia Unesp/Univesp foi estruturado de forma a operar por Módulos e Disciplinas de Formação Geral em um total de 3.390 (três mil, trezentas e noventa) horas de duração distribuídas entre: conteúdos de formação, estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso (PINHO, 2010).

Essas três mil, trezentas e noventa horas foram distribuídas entre encontros presenciais (40%) e não-presenciais (60%), com momentos síncronos e assíncronos desenvolvidos no AVA TelEduc, ao longo de 06 (seis) semestres. Para a realização dos encontros ou aulas presenciais, as disciplinas foram distribuídas em 24 horas de formação semanais, sendo oito horas destinadas aos dois encontros presenciais (segunda e quinta-feira) e dezesseis horas para os quatro momentos *online* (terça, quarta, sexta-feira e sábado).

Para o monitoramento e ensino das disciplinas cada turma foi conduzida por dois Orientadores de Disciplina (OD), entendidos como tutores presenciais, responsáveis pela transposição didática dos conteúdos, esclarecimento de dúvidas e organização das atividades presenciais, e com dois Orientadores de Turma (OT), professores da Unesp responsáveis por coordenar as atividades dos OD e fomentar a articulação entre a proposta dos autores, o trabalho dos OD e a coordenação do curso, centrada no Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da Unesp.

O curso foi finalizado em julho de 2013, com um total de 992¹⁰ (novecentos e noventa e dois) professores-cursistas formados de um total de 1350 (um mil, trezentos e cinquenta) inscritos, tendo esses um perfil multivariado, sendo professores ou gestores em exercício da rede Estadual de ensino do São Paulo ou das redes municipais de ensino e privadas, com ou sem formação específica (áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Física e/ou Gestão Escolar).

Em pesquisa aplicada ao final do curso sob a forma de Censo, ou seja, enviada para toda a população envolvida para análise estatística do perfil dos professores-cursistas, podemos destacar os seguintes dados em termos de formação e atuação profissional, considerando em primeiro lugar, a formação escolar (Tabela 1):

Tabela 1: Distribuição de frequências entre Formação Escolar e Polo

Polo	Formação escolar de nível mais elevado						Total
	Ensino Médio	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	sem resposta	
Araçatuba	1(2,63)	17(44,74)	15(39,47)	3(7,89)	2(5,26)	0(0,00)	38
Araraquara	5(14,29)	15(42,86)	12(34,29)	2(5,71)	1(2,86)	0(0,00)	35
Assis	1(3,13)	18(56,25)	8(25,00)	5(15,63)	0(0,00)	0(0,00)	32
Bauru	8(10,96)	31(42,47)	32(43,84)	2(2,74)	0(0,00)	0(0,00)	73
Botucatu	9(29,03)	15(48,39)	7(22,58)	0(0,00)	0(0,00)	0(0,00)	31
Dracena	2(6,67)	15(50,00)	13(43,33)	0(0,00)	0(0,00)	0(0,00)	30
Franca	0(0,00)	16(66,67)	8(33,33)	0(0,00)	0(0,00)	0(0,00)	24
Guaratinguetá	4(5,88)	35(51,47)	25(36,76)	4(5,88)	0(0,00)	0(0,00)	68
Ilha Solteira	2(6,25)	9(28,13)	18(56,25)	3(9,38)	0(0,00)	0(0,00)	32
Itapeva	5(15,15)	14(42,42)	13(39,39)	0(0,00)	0(0,00)	1(3,03)	33
Jaboticabal	6(16,22)	11(29,73)	16(43,24)	2(5,41)	2(5,41)	0(0,00)	37
Ourinhos	1(2,78)	15(41,67)	18(50,00)	1(2,78)	0(0,00)	1(2,78)	36
Pres.Prudente	2(6,06)	18(54,55)	10(30,30)	2(6,06)	1(3,03)	0(0,00)	33
Registro	6(14,63)	21(51,22)	12(29,27)	2(4,88)	0(0,00)	0(0,00)	41
Rio Claro	3(8,11)	20(54,05)	11(29,73)	3(8,11)	0(0,00)	0(0,00)	37
Rosana	3(15,00)	9(45,00)	8(40,00)	0(0,00)	0(0,00)	0(0,00)	20
S.J.Rio Preto	2(6,25)	15(46,88)	14(43,75)	1(3,13)	0(0,00)	0(0,00)	32
São Paulo	6(6,59)	48(52,75)	25(27,47)	10(10,99)	1(1,10)	1(1,10)	91
São Vicente	7(12,50)	32(57,14)	15(26,79)	2(3,57)	0(0,00)	0(0,00)	56
Sorocaba	1(3,33)	16(53,33)	11(36,67)	1(3,33)	1(3,33)	0(0,00)	30
Tupã	6(20,69)	13(44,83)	10(34,48)	0(0,00)	0(0,00)	0(0,00)	29
Total	80(9,55)	403(48,09)	301(35,92)	43(5,13)	8(0,95)	3(0,36)	838

Considerando que a proposta do curso fosse delineada ao atendimento de professores ou gestores em exercício, visando o aprimoramento de suas práticas para o exercício da docência nas redes públicas de ensino, observamos em termos de formação um percentual elevado de professores-cursistas com formação até o Ensino Médio, ou seja, sem formação em nenhuma área específica ou Pedagogia.

¹⁰ Esse número refere-se aos números divulgados na formatura oficial do curso, em julho de 2013. Porém, a tabulação dos dados quantitativos finais (aprovados, reprovados e desistentes) será computada somente após entrega de Trabalho de Conclusão de Curso e relatório de estágio, com prazo final para outubro de 2013.

Os maiores percentuais nesse sentido são observados nos polos: Araraquara (14,29%), Botucatu (29,03%), Itapeva (15,15%), Jaboticabal (16,22%), Registro (14,63%), Rosana (15,00%) e Tupã (20,69%). Por outro lado, observamos também um percentual significativo de professores-cursistas com mestrado e doutorado nos polos de Araçatuba, Araraquara, Jaboticabal, Presidente Prudente, São Paulo e Sorocaba.

Se considerada a exigência de ter realizado curso de licenciatura anterior ao curso de Pedagogia, tem-se os dados (Tabela 2):

Tabela 2: Distribuição de frequências entre Licenciatura anterior e Polo

Polo	Curso de Licenciatura Anterior			Total
	Sim	Não	sem resposta	
Araçatuba	28(73,68)	10(26,32)	0(0,00)	38
Araraquara	29(82,86)	6(17,14)	0(0,00)	35
Assis	30(93,75)	2(6,25)	0(0,00)	32
Bauru	61(83,56)	12(16,44)	0(0,00)	73
Botucatu	20(64,52)	11(35,48)	0(0,00)	31
Dracena	24(80,00)	6(20,00)	0(0,00)	30
Franca	20(83,33)	4(16,67)	0(0,00)	24
Guaratinguetá	59(86,76)	8(11,76)	1(1,47)	68
Ilha Solteira	28(87,50)	4(12,50)	0(0,00)	32
Itapeva	27(81,82)	6(18,18)	0(0,00)	33
Jaboticabal	26(70,27)	11(29,73)	0(0,00)	37
Ourinhos	31(86,11)	5(13,89)	0(0,00)	36
Pres.Prudente	29(87,88)	3(9,09)	1(3,03)	33
Registro	30(73,17)	10(24,39)	1(2,44)	41
Rio Claro	31(83,78)	6(16,22)	0(0,00)	37
Rosana	13(65,00)	5(25,00)	2(10,00)	20
S.J.Rio Preto	28(87,50)	4(12,50)	0(0,00)	32
São Paulo	76(83,52)	14(15,38)	1(1,10)	91
São Vicente	48(85,71)	8(14,29)	0(0,00)	56
Sorocaba	26(86,67)	4(13,33)	0(0,00)	30
Tupã	18(62,07)	11(37,93)	0(0,00)	29
Total	682(81,38)	150(17,90)	6(0,72)	838

Com isso, verificamos que os polos com os maiores percentuais de professores-cursistas que não possuíam licenciatura anterior ao curso foram Araçatuba (26,32%), Botucatu (35,48%), Jaboticabal (29,73%) e Rosana (25,00%). No total de todos os polos um número significativo, 17,90% dos professores-cursistas não possui licenciatura, embora a tabela anterior revele a formação de 90,09% dos em nível mínimo de superior.

Esses dados revelam a aplicabilidade do curso não apenas a professores ou gestores, mas para profissionais de áreas correlatas, porém que trabalham com Educação, ou seja, buscam aprimoramento profissional.

A afirmativa de que esses profissionais trabalham com Educação é revelada na Tabela 3:

Tabela 3: Distribuição de frequências entre Atividades e Polo

Polo	Trabalha em atividades				Total
	Trabalha em atividades vinculadas à educação	não vinculadas à educação	em ambas	sem resposta	
Araçatuba	31(81,58)	1(2,63)	6(15,79)	0(0,00)	38
Araraquara	31(88,57)	0(0,00)	4(11,43)	0(0,00)	35
Assis	31(96,88)	0(0,00)	1(3,13)	0(0,00)	32
Bauru	67(91,78)	0(0,00)	5(6,85)	1(1,37)	73
Botucatu	27(87,10)	0(0,00)	4(12,90)	0(0,00)	31
Dracena	27(90,00)	1(3,33)	2(6,67)	0(0,00)	30
Franca	23(95,83)	0(0,00)	1(4,17)	0(0,00)	24
Guaratinguetá	62(91,18)	1(1,47)	4(5,88)	1(1,47)	68
Ilha Solteira	27(84,38)	2(6,25)	3(9,38)	0(0,00)	32
Itapeva	30(90,91)	1(3,03)	2(6,06)	0(0,00)	33
Jaboticabal	32(86,49)	0(0,00)	5(13,51)	0(0,00)	37
Ourinhos	33(91,67)	1(2,78)	1(2,78)	1(2,78)	36
Pres.Prudente	29(87,88)	2(6,06)	2(6,06)	0(0,00)	33
Registro	39(95,12)	0(0,00)	2(4,88)	0(0,00)	41
Rio Claro	35(94,59)	0(0,00)	2(5,41)	0(0,00)	37
Rosana	19(95,00)	0(0,00)	1(5,00)	0(0,00)	20
S.J.Rio Preto	29(90,63)	0(0,00)	3(9,38)	0(0,00)	32
São Paulo	84(92,31)	3(3,30)	2(2,20)	2(2,20)	91
São Vicente	53(94,64)	0(0,00)	3(5,36)	0(0,00)	56
Sorocaba	28(93,33)	0(0,00)	2(6,67)	0(0,00)	30
Tupã	28(96,55)	0(0,00)	1(3,45)	0(0,00)	29
Total	765(91,29)	12(1,43)	56(6,68)	5(0,6)	838

Observamos que do total de professores-cursistas que participaram do Censo, somente 12 (1,43%) trabalham com atividades não vinculadas à Educação. Ao verificar o perfil desses sujeitos detectamos que os mesmos atuam em áreas ligadas à gestão pública e saúde (fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional).

Ainda, com relação à função exercida pelos professores-cursistas, a grande maioria atua como professor (78,52%). Estando ainda concentrado em grande parte o percentual de professores-cursistas que atuam como professor ou professor coordenador (88,90%), conforme observamos na Tabela 4. O polo de Dracena é o que possui o menor percentual de professores-cursistas atuando como professor, uma vez que 40% também atuam como monitores e atendentes de creche, certamente com formação específica somente de Ensino Médio e Magistério.

Tabela 4: Distribuição de frequências entre Funções que exerce na área educacional e Polo

Polo	Funções que exerce na área educacional											Total
	Monitor, atendente de creche, ADI ou similar	Professor	Professor coordenador	Coordenador de área	Assistente de direção	Diretor	Dirigente Municipal de Ensino	Atividades técnico-administrativo	Outra atividade na área educacional	Não atua na área educacional	sem resposta	
Araçatuba	0(0)	30(78,95)	5(13,16)	2(5,26)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(2,63)	0(0)	38
Araraquara	0(0)	30(85,71)	3(8,57)	1(2,86)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(2,86)	35
Assis	0(0)	26(81,25)	3(9,38)	1(3,13)	1(3,13)	0(0)	0(0)	1(3,13)	0(0)	0(0)	0(0)	32

Bauru	2(2,74)	59(80,82)	8(10,96)	1(1,37)	0(0)	0(0)	1(1,37)	0(0)	2(2,74)	0(0)	0(0)	73
Botucatu	2(6,45)	25(80,65)	2(6,45)	1(3,23)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(3,23)	0(0)	0(0)	31
Dracena	12(40)	13(43,33)	4(13,33)	1(3,33)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	30
Franca	1(4,17)	22(91,67)	1(4,17)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	24
Guaratinguetá	0(0)	58(85,29)	6(8,82)	1(1,47)	0(0)	1(1,47)	0(0)	0(0)	1(1,47)	1(1,47)	0(0)	68
Ilha Solteira	2(6,25)	25(78,13)	0(0)	1(3,13)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	3(9,38)	1(3,13)	0(0)	32
Itapeva	2(6,06)	28(84,85)	2(6,06)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(3,03)	0(0)	0(0)	33
Jaboticabal	1(2,7)	26(70,27)	6(16,22)	2(5,41)	0(0)	0(0)	0(0)	2(5,41)	0(0)	0(0)	0(0)	37
Ourinhos	4(11,11)	25(69,44)	3(8,33)	1(2,78)	0(0)	1(2,78)	0(0)	0(0)	1(2,78)	1(2,78)	0(0)	36
Pres. Prudente	0(0)	23(69,7)	6(18,18)	0(0)	0(0)	2(6,06)	0(0)	0(0)	0(0)	2(6,06)	0(0)	33
Registro	1(2,44)	35(85,37)	5(12,2)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	41
Rio Claro	0(0)	31(83,78)	6(16,22)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	37
Rosana	0(0)	15(75)	4(20)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(5)	0(0)	0(0)	0(0)	20
S.J.Rio Preto	0(0)	23(71,88)	6(18,75)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(6,25)	1(3,13)	0(0)	0(0)	32
São Paulo	4(4,4)	72(79,12)	7(7,69)	1(1,1)	2(2,2)	1(1,1)	0(0)	1(1,1)	2(2,2)	1(1,1)	0(0)	91
São Vicente	0(0)	50(89,29)	3(5,36)	1(1,79)	0(0)	1(1,79)	0(0)	1(1,79)	0(0)	0(0)	0(0)	56
Sorocaba	1(3,33)	25(83,33)	1(3,33)	2(6,67)	0(0)	0(0)	0(0)	1(3,33)	0(0)	0(0)	0(0)	30
Tupã	2(6,9)	17(58,62)	6(20,69)	0(0)	1(3,45)	1(3,45)	0(0)	1(3,45)	1(3,45)	0(0)	0(0)	29
Total	34(4,06)	658(78,52)	87(10,38)	16(1,91)	4(0,48)	7(0,84)	1(0,12)	10(1,19)	13(1,55)	7(0,84)	1(0,12)	838

Finalmente, com relação ao nível de ensino em que atuam, os dados do Censo (Tabela 5) revelam que o maior percentual de professores-cursistas atua no Ensino Fundamental – Anos Finais (41,65%), sendo que o polo de Assis possui o maior percentual de professores atuando nesse nível (68,75%) e o polo de Tupã, o menor percentual de professores atuando nesse nível (10,34%).

De qualquer forma, o perfil revela a concentração quase que total (94,04%) de professores-cursistas atuando nas etapas da Educação Básica (Tabela 5). De acordo com Brasil (2013), essas etapas são compreendidas como: Educação Infantil, Fundamental e Média.

Tabela 5: Distribuição de frequências entre Funções que exerce na área educacional e Polo

Polo	Níveis de ensino que exerce atividade educacional atualmente									Total
	Educação infantil	Ensino Fundamental - anos iniciais	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio	Curso de graduação	Curso de pós-graduação	Outros	Não atua na área educacional	sem resposta	
Araçatuba	5(13,16)	4(10,53)	13(34,21)	8(21,05)	1(2,63)	0(0)	6(15,79)	1(2,63)	0(0)	38
Araraquara	7(20)	6(17,14)	14(40)	7(20)	0(0)	0(0)	1(2,86)	0(0)	0(0)	35
Assis	3(9,38)	5(15,63)	22(68,75)	1(3,13)	0(0)	1(3,13)	0(0)	0(0)	0(0)	32
Bauru	12(16,44)	15(20,55)	29(39,73)	15(20,55)	1(1,37)	0(0)	1(1,37)	0(0)	0(0)	73
Botucatu	5(16,13)	12(38,71)	8(25,81)	4(12,9)	0(0)	0(0)	2(6,45)	0(0)	0(0)	31
Dracena	18(60)	5(16,67)	7(23,33)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	30
Franca	3(12,5)	5(20,83)	13(54,17)	1(4,17)	1(4,17)	0(0)	1(4,17)	0(0)	0(0)	24
Guaratingu	12(17,65)	15(22,06)	29(42,65)	9(13,24)	0(0)	0(0)	2(2,94)	1(1,47)	0(0)	68

eté)										
Ilha Solteira	3(9,38)	10(31,25)	12(37,5)	2(6,25)	1(3,13)	0(0)	3(9,38)	1(3,13)	0(0)	32	
Itapeva	8(24,24)	4(12,12)	15(45,45)	3(9,09)	0(0)	0(0)	3(9,09)	0(0)	0(0)	33	
Jaboticabal	2(5,41)	14(37,84)	8(21,62)	7(18,92)	1(2,7)	0(0)	5(13,51)	0(0)	0(0)	37	
Ourinhos	5(13,89)	12(33,33)	14(38,89)	3(8,33)	0(0)	0(0)	0(0)	1(2,78)	1(2,78)	36	
Pres. Prudente	4(12,12)	8(24,24)	17(51,52)	2(6,06)	0(0)	0(0)	0(0)	2(6,06)	0(0)	33	
Registro	11(26,83)	10(24,39)	15(36,59)	5(12,2)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	41	
Rio Claro	5(13,51)	4(10,81)	18(48,65)	8(21,62)	0(0)	0(0)	2(5,41)	0(0)	0(0)	37	
Rosana	3(15)	7(35)	7(35)	2(10)	1(5)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	20	
S.J. Rio Preto	2(6,25)	5(15,63)	16(50)	7(21,88)	0(0)	0(0)	2(6,25)	0(0)	0(0)	32	
São Paulo	17(18,68)	10(10,99)	48(52,75)	13(14,29)	1(1,1)	0(0)	1(1,1)	1(1,1)	0(0)	91	
São Vicente	11(19,64)	14(25)	26(46,43)	3(5,36)	0(0)	0(0)	2(3,57)	0(0)	0(0)	56	
Sorocaba	4(13,33)	4(13,33)	15(50)	5(16,67)	0(0)	0(0)	2(6,67)	0(0)	0(0)	30	
Tupã	9(31,03)	9(31,03)	3(10,34)	7(24,14)	0(0)	0(0)	1(3,45)	0(0)	0(0)	29	
Total	149(17,78)	178(21,24)	349(41,65)	112(13,37)	7(0,84)	1(0,12)	34(4,06)	7(0,84)	1(0,12)	838	

A partir desses dados gerais relacionados ao perfil dos professores-cursistas, em termos de formação e atuação, podemos compreender com maior facilidade os aspectos inerentes à sua atuação ao longo da formação, no processo de análise dos dados.

A matriz curricular do curso, elaborada por uma equipe multidisciplinar vinculada ao NEaD da Unesp, descreve as atividades presenciais obrigatórias e das atividades que deveriam ser realizadas em laboratórios científicos, conforme o disposto no Decreto 5.622/05 que regulamenta o exposto na LDBEN 9.394/96, artigo 80, sobre a estruturação dos cursos de formação na modalidade a distância.

Para tanto, as disciplinas e a distribuição dessas atividades foram elaboradas por professores especialistas (também vinculados à universidade) e assistentes. Todas as informações referentes à estrutura do curso estão disponíveis no Portal Edutec – Educação e Tecnologia, criado pelo NEaD para tornar público e acessível todo o material relacionado à tecnologia produzido pela instituição.

Por se tratar de um programa de formação de professores na modalidade semipresencial, a proposta do curso teve como premissa a utilização de recursos tecnológicos para difusão, otimização e geração do saber científico e também como elementos de uma proposta inovadora, que buscou aplicar diversas possibilidades de uso desses recursos para que os professores os utilizassem de fato no ambiente escolar.

Ainda, como objetivo específico do curso, a perspectiva era desenvolver processos pedagógicos para a elaboração de conhecimentos teóricos e competências relativas à docência (entendida nesta tese como saber fazer), otimizando a reflexão, a prática pedagógica e a autonomia intelectual dos professores-cursistas, em um movimento de formação inicial, porém com características aplicáveis ao contexto de atuação, ou seja, em serviço (PINHO, 2010).

Como características fundamentais do curso foram consideradas a organização curricular mediante atividades diversificadas e independentes, a possibilidade de ajustamento dessas atividades em diferentes contextos e configurações e o aproveitamento de estudos e experiências anteriores e concomitantes ao curso. Bem como, uma metodologia de ensino baseada no Estar Junto Virtual, abordagem de EaD que prevê o uso das ferramentas síncronas e assíncronas da web no AVA, com suporte efetivo de tutoria e mediação pedagógica; e o desenvolvimento de atividades formativas em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP nº 01/2006) que prevê em seu artigo 7º o cumprimento de aulas presenciais, realização de atividades práticas, visitas e pesquisas em acervos físicos (bibliotecas) e participação em grupos de estudos.

Com essas premissas, a organização didática dos conteúdos curriculares do curso, estabelecida a partir de Temas e Disciplinas foi viabilizada mediante três Blocos de conteúdos, sendo o primeiro de Formação Geral, o segundo de Didática dos Conteúdos e o terceiro de Gestão Escolar. O primeiro bloco (Formação Geral) foi constituído de três Módulos e os dois últimos Blocos foram constituídos, cada um, de um único Módulo.

Os módulos presentes em cada bloco de conteúdos integraram-se por eixos articuladores, entendidos não como disciplinas, mas como centros geradores a partir dos quais foram trabalhadas as teorias e as práticas educativas em conformidade com os Temas/Disciplinas distribuídas em cada Bloco.

No Bloco I “Formação Geral” (1050 horas), a partir dos conhecimentos sobre Fundamentos e Introdução à Educação e Fundamentos da Educação Infantil foi desenvolvido o Eixo Articulador “Memória do Professor”, de 90 horas, cujo sentido foi desenvolver, ao longo das disciplinas, o estabelecimento de elos entre a sua história de vida (dos professores-cursistas) e os conteúdos de formação geral

em Pedagogia, bem como a reflexão sobre formação de professores e prática docente.

Esse modelo de formação, centrado na consideração inicial de elementos da vivência do sujeito para a propositura de conhecimentos teóricos, de acordo com Zabala (1998), sinaliza para uma formação que considera a “atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva (ZABALA, 1998, p. 15)”.

O segundo Eixo Articulador do curso, “Educação Inclusiva e Especial” foi inserido no Bloco II – Didática dos Conteúdos, composto por 1.440 horas. O referido eixo constituiu 120 horas (cento e vinte horas) do bloco de conteúdos, cujas propostas de atividades foram distribuídas em cinco momentos de 24 horas semanais. A partir da divisão dessas 120 horas, o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial foi inserido semanalmente, entre as disciplinas de Conteúdos: Didática Geral, Didática de Alfabetização, Didática de Língua Portuguesa e Literatura, Didática de Artes, Didática de Educação Física, Didática de Matemática, Didática de História, Didática de Geografia, Didática de Ciências e Saúde e, para articular ao próprio eixo, Didática de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Mediante as premissas expostas no Manual Acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Unesp/Univesp (PINHO, 2010), além do conhecimento específico de sua área ou nível de atuação, os professores-cursistas deveriam conhecer e refletir sobre os recursos pedagógicos e tecnológicos necessários para que fossem capazes de desenvolver um trabalho pedagógico voltado às condições necessárias para que os seus estudantes pudessem construir um mundo orientado pela solidariedade e respeito às diferenças. Assim, o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, considerou a necessária formação inicial e em serviço de professores para atender aos pressupostos da Educação Inclusiva.

O Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial foi estruturado pela orientadora e pela pesquisadora da presente pesquisa em parceria com uma professora especialista em Educação Especial da FCT/Unesp. A elaboração teve início no ano de 2009 e ocorreu ao longo da execução do bloco de conteúdos, sendo consideradas nesse processo as necessidades de apresentação dos conteúdos representativos das características de cada uma das áreas das didáticas.

Entendendo a pesquisadora como elemento da pesquisa, a investigação ocorreu de forma a compreender as potencialidades e possíveis lacunas

existentes entre a teoria e a prática, ou seja, do que foi proposto para o que foi realmente conquistado, intervindo na prática, no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas nas consequências provenientes da etapa final do projeto (ENGEL, 2000).

Nesse sentido, em primeiro lugar fez-se necessário compreender a necessidade de elencar os conhecimentos básicos presentes na ementa do Eixo. Assim, os conteúdos foram ativados mediante o estudo sobre o histórico da Inclusão Escolar e da Educação Especial no Brasil e no mundo, considerando suas características, diferenças, semelhanças, políticas de ação e possibilidades de atuação profissional.

Para de fato articular o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial às disciplinas didática dos conteúdos, as quatro demais semanas tiveram como conteúdos a abordagem prática do uso de TDIC na estruturação de um Plano de Ensino Inclusivo (PEI), que deveria ser aplicado no contexto de atuação e cujos temas deveriam versar sobre as didáticas de conteúdos presentes no bloco.

Segundo Elliot (1996), a formação deve prever que o professor modifique algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. Assim, mediante a avaliação de cada etapa do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, foi considerada a compreensão inicial dos professores-cursistas sobre os problemas lançados ao longo das semanas.

Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precedeu o desenvolvimento da compreensão, ou seja, a ação iniciou a reflexão, visando compreender quais práticas de formação eram necessárias para que os métodos e técnicas de ensino e as inovações tecnológicas presentes no curso e no Eixo Articulador não fossem reduzidas a uma formação realizada em um espaço de transmissão passiva de saberes, sem implicações reais nos contextos de cada um dos envolvidos.

Por esses motivos, a pesquisa tem como pressuposto o desenvolvimento das atividades do Eixo Articulador em uma abordagem CCS, ou seja, de forma que os professores-cursistas pudessem criar meios para pensar e executar os princípios da Educação Inclusiva mediante o uso de TDIC.

Nesse sentido, o Eixo Articulador foi estruturado a partir de quatro temas de conteúdo, a saber:

- 1) Política de Educação Inclusiva e Adaptações Curriculares;
- 2) Trabalho com Projetos e Apresentação de TDIC e Objetos Educacionais;
- 3) TDIC para o trabalho com conteúdos específicos das Didáticas de Conteúdo;
- 4) Elaboração e aplicação de Planos de Ensino Inclusivos (PEI) e Projetos articulados aos diferentes conteúdos das Didáticas de Conteúdo.

Tendo como base a realização de atividades presenciais e a distância no AVA TelEduc, situado no portal Edutec¹¹, bem como a distribuição semanal do Eixo após a realização das disciplinas de Didáticas de Conteúdo, a dinâmica metodológica foi organizada no sentido de integrar teoria e prática, a partir de:

- 1) Leituras, sínteses e discussão dos textos solicitados;
- 2) Levantamento e vivência de atividades propostas por diferentes fontes, inclusive a valorização de experiências construídas pelos estudantes/professores;
- 3) Realização de pesquisas junto às instituições de ensino para que os estudantes tenham contato com a realidade e possam preparar-se para o trabalho pedagógico;
- 4) Uso das ferramentas do AVA TelEduc;
- 5) Organização e desenvolvimento de trabalhos em grupo (PEI);
- 6) Compreensão e domínio do conteúdo trabalhado.

Entendendo essa organização como sequência didática (ZABALA, 1998), o conjunto dessas atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização dos objetivos formativos, puderam ser conhecidos por parte dos professores-cursistas, de modo a auxiliá-los em uma reflexão e ação contínua sobre a sua prática e a sua compreensão a respeito da Educação Inclusiva e Especial e da sua efetiva articulação com a formação específica dos conteúdos de didática do curso.

Ao vivenciar mudanças, os sujeitos de pesquisas do tipo investigação-ação começam a se sentir protagonistas do processo de formação. Porém, é necessário que a formação lide com saberes que nada mais significam desconstruindo seus significados, e construa percepções favoráveis em relação aos

¹¹ O endereço de acesso ao AVA no portal é: www.edutec.unesp.br (último acesso em 18/08/2014).

saberes da sua experiência com os novos pressupostos construídos, por meio da socialização e do coletivo (FRANCO, 2005).

Diante desse objeto da pesquisa, vale ressaltar que a proposta de elaboração do Eixo Articulador teve como ponto de partida os fundamentos do ambiente CCS (SCHLÜNZEN, 2000) para a implementação de uma abordagem CCS. A elaboração do Eixo Articulador teve como pressuposto a necessidade de criar de um espaço de análise da atuação profissional, usando elementos da abordagem CCS ao longo do processo. Portanto, os instrumentos de coleta, seleção e análise de dados consideraram os consensos, discordâncias, construções e desconstruções do processo.

Após a explicitação da elaboração e implementação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, passamos a compreender e aprofundar o detalhamento das etapas da pesquisa.

2.3 Sobre as etapas da pesquisa

Considerando as fases para coleta, seleção e análise dos dados, as etapas da pesquisa foram organizadas mediante a preocupação com o desenvolvimento do referencial de formação que seria utilizado no processo de estruturação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial e os modelos de acompanhamento e avaliação das suas implicações nas práticas dos professores-cursistas.

De acordo com Romanelli (1998), criar o quadro de referência da pesquisa permite que o pesquisador tenha uma espécie de matriz disciplinar, que o auxilia a agrupar um conjunto de paradigmas que orientam a sua prática teórica e o acompanhamento sistemático das etapas do seu trabalho de pesquisa. E segundo Guba e Lincon (1994), que definem paradigma dentro da sistemática abordada nesta pesquisa, ou seja, conforme Kuhn (1974) entendemos paradigmas como o modo em que podemos construir o conhecimento sobre o fenômeno pesquisado, tornando-o nosso pressuposto metodológico.

Nesse sentido, vale ressaltar que a perspectiva metodológica da pesquisa foi elaborada no sentido de tratar de interpretar a realidade vivenciada, em seu contexto, considerando todos os pressupostos já apresentados na abordagem do método.

Para explicitar as etapas da pesquisa dentro dessa perspectiva organizamos um quadro (Quadro 1) com base nos estudos de Morse (1994) e Valles (1997), contendo as fases de desenvolvimento da pesquisa em função dos instrumentos de coleta, seleção e análise de dados:

Quadro 1: Fases da Pesquisa (Organização Cronológica)

Fase	Procedimento	Ação	Período
Reflexão	Caracterização do tema/problema e elaboração das perspectivas paradigmáticas	Pesquisa Documental e Bibliográfica	Agosto de 2010 a Julho de 2011
Planejamento	Seleção do contexto e universo de pesquisa	Elaboração do programa de formação, ou seja, estruturação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial	Março de 2011 a Outubro de 2012
Entrada em Campo	Seleção das fontes de informação	Elaboração de procedimentos de análise do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial e da coleta e seleção das produções dos professores-cursistas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem.	Novembro de 2012 a Julho de 2013
Coleta Produtiva e Análise Preliminar	Construção dos indicadores de análise	Análise das produções dos professores-cursistas no AVA, aplicação de questionário e compilação de dados.	Julho a Dezembro de 2013
Saída de Campo e Análise Intensa de Dados	Verificação dos resultados a partir das produções dos professores-cursistas com relação à abordagem CCS	Análise sistemática sobre as categorias de análise e o referencial construído na pesquisa	Março de 2014
Redação dos	Organização	Preparação e	Junho a Agosto de

resultados	sistemática de todos os dados obtidos e analisados	defesa da tese final	2014
------------	--	----------------------	------

Essa organização cronológica, baseada em Morse (1994) e Valles (1997), foi também relacionada ao ciclo/espiral da aprendizagem definidos por Valente (1993), relação considerada como importante para validar as perspectivas da abordagem Construcionista presentes também na consolidação das etapas da pesquisa.

Segundo Valente (2005) o ciclo ou espiral de aprendizagem usando TDIC explicita as ações de descrição, execução, reflexão e depuração. Ao relacionar essas ações às etapas que qualificaram o período de investigação-ação, a partir do quadro elaborado com base em Morse e Valles, elaboramos também o seguinte quadro:

Quadro 2: Fases da Pesquisa relacionadas à Abordagem CCS

Fase	Procedimento	Ação	Período
Descrição	Tentativa de solução ao problema/problemática da pesquisa, explicitação dos objetivos, universo e objeto da pesquisa. Representação das ideias iniciais e exploração do campo temático da pesquisa.	Definição da temática e projeto de pesquisa. Pesquisa Documental e Bibliográfica.	Agosto de 2010 a Julho de 2011
Execução	Implementação do Programa de Formação, acompanhamento dessa implementação.	Estruturação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial	Março de 2011 a Outubro de 2012
Reflexão	Comparação entre o resultado obtido na execução e os objetivos estabelecidos, considerando a efetividade das ideias e estratégias criadas para organizar a	Elaboração de procedimentos de análise do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial e da coleta e seleção das produções dos	Novembro de 2012 a Julho de 2013

	pesquisa. <u>Organização sobre as próprias ideias (abstração reflexiva)</u> (VALENTE, 2005).	professores-cursistas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem.	
Depuração	Aperfeiçoamento das estratégias de execução (avaliação da pesquisa), identificação de possíveis erros e reorganização das estratégias de execução para uma nova Descrição.	Análise das produções dos professores-cursistas no AVA, aplicação de questionário e compilação de dados.	Julho a Dezembro de 2013
Descrição	Nova explicitação dos objetivos, reorganização do campo temático e submissão a novas etapas de execução e depuração.	Organização sistemática dos dados obtidos e analisados, implementação de novas ações ao longo do Eixo.	Março a Agosto de 2014

Identificado o ciclo/espiral da aprendizagem na abordagem Construcionista, descrição-execução-reflexão-depuração-descrição, entendemos a importância de articular essa perspectiva com as fases da pesquisa, uma vez que tornou-se importante incorporar os conceitos presentes na espiral da aprendizagem para a manipulação das variáveis existentes em cada uma das etapas.

Vale salientar, portanto, que assim como a espiral da aprendizagem na perspectiva do uso da TDIC pelo estudante, no contexto da pesquisa foi fundamental entender que as ações, mesmo que apresentadas em modo sequencial ocorreram na prática simultaneamente (VALENTE, 2005), com a influência do contexto da pesquisa composto por mediadores e sujeitos, que auxiliaram na definição dos caminhos e estratégias problematizando-os, depurando-os e refletindo sobre eles.

Vale ressaltar que o processo de conhecer também envolve a percepção, a emoção, e a ação (MORAES, 2008) e diferentes meios, pessoas e estratégias ajudam a definir e redefinir essas dimensões. Por isso a sequenciação das etapas serve para o estabelecimento sistemático das ações tomadas no processo de construção da pesquisa, conseqüentemente, do conhecimento sobre o tema.

Relacionando as etapas de pesquisa à abordagem Construcionista, foi possível identificar também em Esteban (2003) critérios de valoração que estiveram presentes nessas etapas.

A **validade descritiva**, referente à precisão ou exatidão dos eixos da pesquisa nos textos sobre o tema (ou seja, a relação que o mesmo é capaz de fazer sobre a sua pesquisa e a literatura pesquisada) e a descrição válida do objeto de pesquisa, os acontecimentos e condutas inerentes ao campo a ser investigado.

A compreensão de todas as variáveis possíveis tornando-as compreensíveis é realizada por meio da **validade interpretativa**, ou seja, a compreensão de quais significados tem os objetos, acontecimentos e condutas vivenciados ao longo da pesquisa.

A **validade teórica**, que se relaciona com as construções teóricas que embasam o desenvolvimento do estudo e pode possibilitar a generalização interna dentro de um determinado grupo, comunidade ou instituição diretamente observados, foi o eixo norteador do próximo capítulo, construído a partir da descrição e interpretação do problema de pesquisa.

E finalmente, a **validade avaliativa**, permite ao final desse processo, reconhecer e considerar os marcos avaliativos da pesquisa a partir dos significados que foram atribuídos a cada eixo pesquisado.

Porém, para a planificação de cada uma dessas etapas faz-se necessário entender, sistematicamente, quais foram os elementos que compuseram a seleção, coleta e análise de dados. Além disso, faz-se necessário entender também qual é o papel de cada um dos procedimentos em função dos objetivos específicos, auxiliando na compreensão de como foi configurada a elaboração das etapas de análise que permitem identificar os conhecimentos construídos no Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial em função dos elementos relacionados à abordagem CCS em termos de Educação Especial; Inclusão; Práticas usando TDIC.

2.4 Sobre os procedimentos de coleta e seleção de dados

Para aplicar técnicas interpretativas relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, este tópico propõe-se a elucidar os elementos presentes na realidade investigada que viabilizaram as condições de comunicação e intersubjetividade presentes nas situações particulares da formação, expressos no

AVA pelos professores-cursistas ao longo do desenvolvimento e avaliação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial.

Cabe, portanto, o detalhamento dos instrumentos de coleta e seleção de dados, e posteriormente os procedimentos de análise que geraram as categorias que serão problematizadas no capítulo 5 desta tese.

Os objetivos específicos foram estabelecidos para a organização de uma interpretação significativa do problema de pesquisa, a partir dos instrumentos de coleta e seleção de dados de cada um, revelando o conhecimento exposto e transdisciplinar inerente a cada etapa de valoração desses dados, em um caráter não positivista, mas paradigmático, considerando as experiências de pesquisa qualitativa construídas.

O **primeiro passo** (Quadro 3) da pesquisa-intervenção foi, a partir da compreensão e análise do currículo de formação inicial de professores da Unesp/Univesp com relação ao Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, buscar a elaboração do plano de ensino do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial e a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos, assim como os procedimentos de ensino e avaliação dentro de uma perspectiva metodológica particular, apoiada na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa que será melhor detalhada no próximo capítulo.

Assim, foi realizada pesquisa documental, voltada ao detalhamento do Plano de Desenvolvimento Institucional da Unesp e do Projeto Pedagógico do referido curso. Essa coleta de dados permitiu a verificação sistemática da abordagem de currículo pretendida pela instituição, a qual foi relacionada com teorias sobre formação inicial e em serviço de professores, em uma pesquisa bibliográfica.

Para selecionar os dados pertinentes à pesquisa nessa etapa, a partir da consulta aos endereços institucionais da Unesp, foram destacados do PDI da Unesp e do Projeto Pedagógico do curso, elementos relacionados aos descritores currículo e formação de professores, bem como desenvolvimento profissional.

Além disso, nessa primeira etapa fez-se necessária a organização da formação dos OD e OT, que executariam a proposta do Eixo. Essa organização foi realizada mediante a seleção dos conteúdos e pressupostos teórico-práticos relacionados à temática da Educação Inclusiva e Especial, buscando, inicialmente, a

conscientização dos sujeitos sobre a importância de viabilizar a real articulação entre as atividades propostas aos professores-cursistas com a formação.

Quadro 3: Primeira etapa de coleta e seleção de dados

Ação	Coleta	Seleção
Estudo e análise curricular	Pesquisa Documental	Comparação com referencial bibliográfico da pesquisa
Elaboração do Plano de Ensino do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial	Pesquisa Documental e Bibliográfica	Articulação com abordagem CCS
Organização da Formação dos OT e OD	Pesquisa Bibliográfica e Planejamento Didático	Redações e diário de campo

Em um **segundo momento** (Quadro 4), fez-se necessária a organização da pesquisa em função da identificação do potencial das TDIC como recursos para o ensino e a aprendizagem inclusivos mediante o trabalho com projetos no contexto escolar. Nesse momento, os dados foram organizados no sentido de auxiliar a elaboração do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, definindo as etapas e sequência dos conteúdos que seriam abordados ao longo do Bloco do curso, referente às didáticas de formação inicial.

Nesse sentido foi realizada a definição de atividades que pudessem ser realizadas para a formação inicial e em serviço dos professores-cursistas dentro da abordagem metodológica indicada (CCS) mediante e com o uso das TDIC.

Ainda nessa etapa, considera-se a elaboração do programa de formação inicial e em serviço de professores da gestão escolar, da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado ao uso de TDIC em uma abordagem CCS e a verificação da articulação com as disciplinas antecedentes e posteriores ao eixo, bem como a possibilidade de sua aplicabilidade nos polos.

Para tanto, foi realizada pesquisa sobre uso de TDIC como material de apoio para o ensino, sobre o uso social das tecnologias e o que significam essas ferramentas para o contexto escolar, e abordagem CCS por meio de análise bibliográfica.

Para a seleção dos dados foi necessária, nesse momento, a definição dos critérios que seriam utilizados na avaliação das atividades realizadas pelos professores-cursistas no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esse foi um momento determinante para a pesquisa, uma vez que era necessário identificar dentro de um contexto de vinte e sete turmas, quais e quantas poderiam trazer dados significantes.

Por meio do acompanhamento do processo de elaboração de atividades para o desenvolvimento do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, considerando os critérios de elegibilidade dos conteúdos e práticas estimulados nesse processo, e por meio do acompanhamento dos OT e OD participantes na formação proposta para a equipe, foram selecionadas quatro turmas: São José do Rio Preto, Assis, Ilha Solteira e Tupã.

A escolha das referidas turmas foi realizada com base no envolvimento pedagógico dos OT e OD durante as formações e nos depoimentos que traziam sobre o desenvolvimento da proposta do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial nas turmas pelos quais eram responsáveis, trazendo perspectivas como: envolvimento, abordagem dos conteúdos e problematização das atividades. Esses foram elementos decisivos para a indicação das turmas, que posteriormente manifestaram interesse via e-mail em participar da pesquisa.

Para a seleção dos dados desta etapa foi realizada a elaboração de instrumentos: questionários e consulta aos materiais construídos pelos professores-cursistas nas quatro turmas elegidas.

Quadro 4: Segunda etapa de coleta e seleção de dados

Ação	Coleta	Seleção
Elaboração dos conteúdos e atividades do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial	Pesquisa Documental e Bibliográfica	Elegibilidade dos conteúdos em função da abordagem CCS
Observação das implicações das atividades em relação às disciplinas presentes no bloco de conteúdos do	Pesquisa Documental	Análise dos Planos de Ensino e conteúdos das disciplinas presentes no bloco

currículo do curso		
Seleção de turmas para observação direta da execução das atividades propostas	Acompanhamento do trabalho desenvolvido por OD e OT	Adesão dos OD e OT que demonstraram afinidade com a dinâmica do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial

A **terceira etapa** (Quadro 5) da coleta e seleção de dados consistiu na identificação dos resultados mediante as produções do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial. Para tanto, foram selecionados como base para a coleta os Planos de Ensino Inclusivos, considerando ser essa a atividade mais relacionada aos critérios de elegibilidade da abordagem CCS presente na formação.

Nesse sentido, fez-se a análise dessas atividades realizadas e postadas no AVA, assim como a verificação dos portfólios individual/do grupo, considerando as categorias: metodologia/abordagem, recursos utilizados, compreensão sobre Educação Inclusiva e propostas para o currículo escolar.

Quadro 5: Terceira etapa de coleta e seleção de dados

Ação	Coleta	Seleção
Leitura das produções dos professores-cursistas das quatro turmas selecionadas	Pesquisa Documental	Organização das produções em categorias temáticas

Finalmente, na **quarta etapa** (Quadro 6), voltada à análise crítica do processo de formação, visando apontar seus limites e possibilidades, foram considerados os registros das práticas estabelecidas nos Planos de Ensino Inclusivos, comparando com os conhecimentos prévios dos cursistas das quatro turmas, por meio da análise de um fórum de discussão.

Além disso, foram utilizados dados coletados por meio de questionários que foram organizados pela coordenação do curso, e elegidos eixos temáticos relacionados ao Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, e à abordagem CCS. A seleção desses dados foi realizada por meio de análise estatística, utilizando software específico para realização de dois testes específicos, Teste Exato de Fisher

e Teste de Cochran-Mantel-Haenzel, cujos pressupostos serão oportunamente expostos no capítulo 5.

Quadro 6: Quarta etapa de coleta e seleção de dados

Ação	Coleta	Seleção
Análise dos Planos de Ensino Inclusivos	Verificação de portfólios de registros e fórum de discussão	Verificação do discurso e produções em função das categorias de análise
Análise estatística	Aplicação de Questionários	Cruzamento com os elementos teóricos da pesquisa

Essa organização dos procedimentos de coleta e seleção de dados permitiram a organização da caracterização, ampliação e consolidação das perspectivas teóricas e práticas que foram consideradas nos procedimentos de análise dos dados. Além disso, foi por meio da organização desses elementos que pensamos em como articular as perspectivas de formação em uma abordagem CCS, a qual será aprofundada no capítulo seguinte.

Finalmente, cabe explicitarmos os procedimentos de análise de dados que geraram as categorias presentes no capítulo 5 desta tese.

2.5 Sobre os procedimentos análise de dados

A triangulação de dados, presentes nos valores, teorias e práticas, é um processo que exige fontes de inspiração muito ricas (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al, 2007) uma vez que demanda da busca pelo outro, considerando de modo coerente as expressões dos sujeitos e das perspectivas teóricas e metodológicas presentes na pesquisa.

Portanto, a boa qualidade da pesquisa depende da congruência de seu desenvolvimento em relação à visão paradigmática que a fundamenta e desta com as estratégias de análises adotadas, os pressupostos teóricos e as categorias que geraram as possibilidades de análise do processo de investigação-ação.

Nesse sentido, a análise de dados foi respaldada pelas etapas de coleta e seleção, visando alcançar os parâmetros de validade descritos por Esteban (2003) e

fundamentados no ciclo/espiral da aprendizagem de Valente (2002), presente no desenvolvimento da pesquisa.

Para a análise referente à primeira etapa da pesquisa foi realizada a verificação dos parâmetros estabelecidos nos documentos institucionais, quanto aos pressupostos de formação inicial, ao uso de tecnologias na educação, a Educação inclusiva e a concepção de currículo inerente ao processo. Essa análise gerou o capítulo 4 deste tese, que versa sobre o detalhamento do curso de licenciatura em Pedagogia semipresencial e especificamente sobre os parâmetros teóricos e metodológicos presentes na estruturação do Eixo Articulador Educação Especial e Inclusiva.

Além disso, ainda nessa etapa foi estabelecido o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos professores-cursistas e a consideração das necessidades formativas dos sujeitos, que serviram como elementos para gerar as categorias presentes na proposta de formação, pressuposto primordial da abordagem CCS.

A segunda etapa da pesquisa foi analisada mediante o estabelecimento de uma verificação de toda a estrutura organizacional do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, tendo em vista que era necessário validar a sua abordagem metodológica.

Esse procedimento gerou a etapa denominada como Formação na Ação, e os elementos presentes nas produções dos PEI serviram para identificar as categorias e relações para interpretação dos dados e inferência na abordagem teórica da tese. Vale ressaltar que essa análise foi centrada nas quatro turmas selecionadas para a ação de análise, considerando a relevância do trabalho dos OT e OD como elementos também presentes na definição da abordagem.

A terceira etapa de análise foi voltada à verificação dos Resultados dos PEI, considerando os elementos presentes na sua aplicação. Esses resultados foram compartilhados pelos grupos de professores-cursistas e foram verificadas as experiências e as variáveis que interferiram nesse processo.

Finalmente, para entender a formação de professores para a Educação Inclusiva em uma abordagem CCS, a quarta etapa da análise foi estabelecida como Implicações na prática, centrando-se na análise dos questionários aplicados e nos resultados apontados na avaliação geral do curso.

Vale ressaltar que a pretensão, ao estabelecer essa etapa, não foi criar critérios absolutos sobre a abordagem. De acordo com Lüdke e André (1986)

Não existem critérios absolutos, neutros e não-arbitrários para determinar o que é válido e o que não é. O máximo que se pode exigir, tendo em vista os próprios pressupostos da pesquisa qualitativa, é que haja um certo consenso, num determinado momento, sobre a veracidade daquilo que foi apreendido e relatado (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 52)

Assim, esperamos que a confiabilidade dos dados analisados represente uma realidade, uma teoria fundamentada, considerando, conforme estabelece Esteban (2003) "*un enfoque sistemático de generación de teorías substantivas que se construyen em y ayudan a explicar el mundo real de la educación*"¹² (ESTEBAN, 2003, p. 20).

Esse enfoque sistemático em torno de uma teoria substantiva, a abordagem CCS, considerada como a experiência sobre os processos de ensino, o desenvolvimento desses processos, neste caso a formação de professores, sem dúvida determinou a reflexão sobre o plano de ação elaborado ao início do processo, as ações planejadas e empreendidas e os efeitos das experiências vivenciadas.

Afinal, segundo Sacristán (1998), a consciência sobre a prática é a ideia-força condutora da formação de professores. É a partir da construção de processos de tomada de consciência, de protagonismo e de ação e reflexão que as estruturas organizativas da prática podem ser investigadas e, mais do que isso, podem gerar ressignificações e transformações reais, fazendo parte do debate sobre o sentido da ação pedagógica.

Nesse sentido, para melhor elucidar os pressupostos teóricos existentes no desenvolvimento desses processos, no capítulo 3 serão apresentadas as perspectivas que fundamentaram a tese em termos de Educação Inclusiva, formação de professores, currículo e abordagem CCS.

¹² Tradução: "um enfoque sistemático de geração de teorías substantivas que se constroem e ayudan a explicar a realidade da educação. (ESTEBAN, 2003, p. 20)

CAPÍTULO 3
DELINEAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA

Pensar na formação do professor para exercitar uma adequada pedagogia dos meios, uma pedagogia para a modernidade, é pensar no amanhã, numa perspectiva moderna e própria de desenvolvimento, numa educação capaz de manejar e de produzir conhecimento, fator principal das mudanças que se impõem (...). E desta forma seremos contemporâneos do futuro, construtores da ciência e participantes da reconstrução do mundo. (MORAES, 1997, p. 174)

Mediante o desenvolvimento de uma visão de ensino centrada nos pressupostos de uma Educação Especial e Inclusiva, bem como sobre a formação inicial e em serviço de professores nessa perspectiva e a construção de uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa nessa formação, este capítulo traz os principais pressupostos teóricos que embasaram o delineamento da pesquisa.

Nesse sentido, faz-se necessário, inicialmente, propor uma breve reflexão sobre a visão de Educação Especial e Inclusiva, tentando esclarecer a concepção de escola adotada nesta tese, que tem como premissa as reorganizações socioculturais e políticas preconizadas pela legislação brasileira em uma visão inclusiva.

Para tanto, inicialmente, até por caracterizar o foco de discussão e formação organizados para o desenvolvimento do “Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial”, objeto desta pesquisa, faremos uma breve explanação sobre os pressupostos da Educação Especial e Inclusiva adotados na construção deste material, considerando, como Pacheco (2007), que a educação inclusiva tem relação com o sentido de justiça social, uma vez que se relaciona com valores de igualdade e valorização das diferenças.

3.1 Sobre Educação Especial e Inclusiva

A reflexão e o debate sobre Educação Inclusiva têm como base o percurso histórico de embates e conquistas das pessoas em condição de deficiência ao acesso à Educação Especial. Especialmente a partir das últimas décadas do século XX, as políticas educacionais brasileiras passaram a dedicar maior atenção aos estudantes que necessitam de uma Educação Especial,

trazendo para o centro das discussões sobre Educação a questão da chamada inclusão escolar para atendimento aos estudantes com perfil para o mesmo.

Por isso, movimentos internacionais de integração e de inclusão escolar do estudante com algum tipo de deficiência começaram a tomar uma forma mais palpável a partir da década de 1990, e têm influenciado as políticas educacionais na área da Educação Inclusiva e Especial em vários países, entre os quais, também o Brasil.

A Educação Inclusiva e Especial conforme a compreendemos hoje teve como ápice o direcionamento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica no país (MEC/SEESP, 2003), com vistas à priorização da educação escolar dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, previsto por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) e já assegurado na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Após a promulgação da LDBEN 9394/96, outros documentos surgiram, procurando complementar o que permaneceu como insuficiente ou dúbio na legislação educacional como, por exemplo, a Resolução 02/2001 da CNE/CEB (BRASIL, 2001).

De modo geral, entende-se que a legislação brasileira, mediante a LDBEN 9394/96 e, mais recentemente, o Decreto n. 6.571/08, entre outras, apresenta-se como um marco bastante significativo na concepção de Educação Inclusiva e Especial do país, pois preconiza a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em rede pública, aos EPAEE desde a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) ao Ensino Superior. Portanto, são marcos fundamentais para se pensar em uma Educação Inclusiva, pois abrem-se novas perspectivas de acesso e permanência nas instituições de ensino para esses estudantes.

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência traz para o Brasil a perspectiva de que é dever do Estado assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que tornem plenamente possível o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes, em uma perspectiva de participação plena das atividades escolares.

Assim, dentro dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), há que se garantir o acesso, a

participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por meio da transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil.

Ofertar o AEE e garantir a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, favorecer a participação da família e da comunidade na escola, viabilizar a acessibilidade em todos os sentidos, promover a articulação intersetorial para a implementação das políticas públicas e, finalmente formar professores para o AEE e para a inclusão escolar.

Com isso, segundo própria legislação, para atuar na Educação Inclusiva e Especial, o professor deve ter como base da sua formação, tanto inicial quanto continuada, os conhecimentos gerais para o exercício da docência e os conhecimentos específicos sobre a área, aprofundando o caráter multi e interdisciplinar dessa formação para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial com qualidade.

Entretanto, afirma Pacheco (2007) que para implementar uma consciência inclusiva é essencial compreender o conceito de diferença e os direitos que todos os estudantes têm de aprender, ter acesso ao currículo escolar, e de se dedicar às atividades de aprendizagem, reforçando a sua autonomia e autoimagem, independente de suas limitações físicas, motoras, sensoriais e/ou intelectuais.

Desse modo, de acordo com Mantoan (2002), a inclusão escolar faz parte do paradigma educacional emergente definido por Moraes (1997), que apresenta o conceito de paradigma à luz de Kuhn, definindo-o como referente à “modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias” (MORAES, 1997, p. 31).

Assim, o mesmo é centrado na necessidade de rever as velhas maneiras de ensinar que afastam o estudante do seu próprio processo de construção do conhecimento e os tornam incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.

A Constituição de 1988 já assegurava a todas as crianças brasileiras o direito ao ensino, à igualdade de condições de acesso e à permanência na escola (art. 206, inciso I), acrescentando que (...) “o dever do Estado com a

educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V).

Porém, segundo a autora, a escola sente-se ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe além de seus muros e paredes porque hoje, de acordo com o paradigma educacional emergente, certamente o professor se depara com novos saberes, novos estudantes, com a necessidade de criar novas formas de resolver problemas, e de avaliar o ensino que oferece e a aprendizagem.

Segundo Aizencang e Berdersky (2013), Inclusão Escolar pressupõe revisar as práticas de ensino, pensar sobre elas, questioná-las e conceber a escola como um espaço público, de participação e aprendizagem. Para tanto, é necessário entender também os sujeitos e suas singularidades de forma que ensinar e aprender sejam sinônimos de oportunidades para o desenvolvimento subjetivo e cognitivo a que todos que frequentam esse espaço têm direito.

Nesse sentido, a Educação Especial e Inclusiva tem como eixo norteador a garantia da democratização do ensino e, portanto, exige novos aportes de formação teóricos e metodológicos. No momento em que as diferenças tornam-se fundamentais para o sistema de ensino, há que se repensar como conceber a prática pedagógica para os estudantes na atualidade. E Vygotsky (1989) sinaliza para o decisivo papel da escola na vida das pessoas, uma vez que, se falamos de escola pública, o discurso da qualidade e da inclusão já deve estar implícito neste processo.

Dessa forma, as conexões que se formam entre os saberes docentes e os encontros da teoria e da prática com a subjetividade humana, com o cotidiano, o social, o cultural, também apontam a Educação Especial e Inclusiva como parte da nova concepção de formação de professores, sobre a qual versaremos a seguir.

3.2 Sobre formação inicial e em serviço de professores na perspectiva inclusiva

“Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfiças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo” (NÓVOA, 1995, p. 12).

A afirmativa de um dos autores mais representativos em Educação e formação de professores na atualidade pode ser tomada como emblema para os últimos anos, a respeito dos referenciais e construções teóricas e práticas sobre a problemática da formação de professores.

Questionamentos como: o que a escola atual espera do professor e do estudante? Quais são os seus paradigmas? A quem esta escola serve? Quem são os professores e quem são esses estudantes que hoje frequentam o meio escolar? Entre outros, remetem-nos a pensar na formação dos professores como um processo que ocorre em paralelo com o desenvolvimento dos sistemas de ensino e das políticas públicas educacionais, considerando as demandas sociais e econômicas e o contexto global e específico em que estão inseridos (GARCIA, 1992).

Com isso, a formação inicial dos professores tem que dar conta de explicitar as diferenças entre o ensino e a aprendizagem, que são dois processos diferentes. Enquanto aprender é uma ação humana, individual e heterogênea, regulada pelo sujeito da aprendizagem, ocorrendo também em interação com seus pares; ensinar é uma ação coletiva, que visa oferecer condições para que o estudante acesse o conhecimento, e mais do que isso, possa ampliá-lo.

Nesse sentido, faz-se tão importante que desde a formação inicial esses dois processos sejam revistos, de forma que sejam concebidos não como únicos, tampouco distantes, mas complementares.

Para tanto, é necessária, na formação inicial de professores, uma epistemologia didática que lhes permita compreender o processo de ensino e também como devem ser estabelecidas as relações entre professores, estudantes, conhecimento e recursos pedagógicos e tecnológicos dos quais dispõe para processar o ensino, culminando na aprendizagem.

Além disso, a formação inicial deve oferecer aporte teórico e não apenas reproduzir ações, ou seja, necessita criar estratégias para que o professor compreenda o ensino. O foco da presente pesquisa tem como parâmetro a formação inicial, porém, com a vantagem de ser em serviço, uma vez que

a mesma foi oferecida obrigatoriamente a professores em exercício na rede pública e/ou particular de ensino do Estado de São Paulo.

E ainda, ressaltamos a formação em Pedagogia, expressa na Resolução n. 1, de 15/05/2006, como formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio, educação de jovens e adultos, e gestão escolar.

De acordo com Gatti (2011), mediante a resolução, essa licenciatura passa a ter amplas atribuições que compreendem os primeiros passos na aprendizagem dos estudantes, em uma perspectiva polivalente, sendo exigida uma grande complexidade curricular relacionada à abordagem dos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento.

Essa complexidade deve considerar a contribuição para a construção de conhecimentos como filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural. Esses aspectos devem ter como meta a formação para habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares, que devem ser a base para a formação escolar, e para a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Ou seja, no contexto escolhido como centro desta pesquisa, além de considerarmos todos os pressupostos de formação inicial, tornou-se necessário também abordar os conhecimentos sobre a complexidade existente na interação cotidiana dos professores-cursistas vivenciada no seu espaço pedagógico já constituído, ou seja, em sala de aula, e considerando então, a necessidade de uma formação para a construção dos conhecimentos da epistemologia da didática.

Contudo, considerando a dinamicidade com que as informações e as vivências desses professores foram construídas dentro da instituição de ensino, fez-se necessário trazer uma abordagem de resignificação de suas práticas pedagógicas, no sentido de buscar novos sentidos para os encontros com seus estudantes, com o conhecimento difundido nas escolas, e com os recursos disponíveis para a organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, consideramos que professores e escola passam a ter o dever de se transformar, tornando-se a escola um espaço de humanização.

O conhecimento em rede surge como fio condutor desse processo e ganhou um significado mais amplo, transformando-se os professores também em aprendizes, que se colocam frente ao desconhecido, identificam as suas fragilidades e elaboram estratégias para a superação das suas dificuldades práticas frente às demandas supracitadas.

Assim, a construção do conhecimento passa a ser considerada como coletiva, tendo como parâmetro o ensino coletivo em uma perspectiva de aprendizagem individual, na perspectiva de Ramalho (2003), considerando que a formação deve propiciar uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação e construção de estratégias.

Além disso, Masetto (2003) alerta que os resultados da docência são bem diferentes quando a ênfase do ensino está no processo de aprendizagem, ou seja, à forma como o estudante elabora o conhecimento. Além disso, quando são consideradas as áreas afetivas e emocionais, suas habilidades, atitudes e valores são desenvolvidas, e esses elementos tem relação direta com a concepção de Educação Especial e Inclusiva abordada neste documento.

De acordo com Hernandez (1998), é necessário que os professores estejam em contínuo processo de formação e transformação de sua prática, reelaborando os saberes que utilizam, com o propósito de construir na escola um espaço não só de trabalho, mas também de pesquisa, de ação e de formação.

Diante desse pressuposto, faz-se necessário promover ações de formação inicial de professores em serviço nas quais a intervenção do professor seja essencial para o processo de desenvolvimento do estudante e onde este tenha uma tomada de consciência e interprete a sua realidade a partir de suas próprias ações.

Assim, ainda considerando os pressupostos do paradigma educacional emergente, o professor, um dos principais agentes escolares, tem uma gama de situações práticas que envolvem a construção do conhecimento e não mais o domínio do conteúdo. Além disso, demonstra a necessidade da utilização dos mais variados métodos de ensino que possibilitem uma aprendizagem de qualidade para todos, o que também vai ao encontro do princípio da Educação Inclusiva: valorizar as diferenças, respeitando a diversidade humana.

Para tanto, a formação de professores deve lidar com a construção de saberes e conhecimentos docentes. Tardif (2000) caracteriza os saberes docentes

como temporais, uma vez que o conhecimento sobre a prática só pode ser construído a partir das experiências vividas, ou seja, do ser e fazer-se professor.

Assim, os saberes docentes são construídos dia após dia, na escola, em casa, nas relações que o professor estabelece e por isso, pode-se atribuir um ar de provisoriedade ao conhecimento produzido em formação de professores, posto que as teorias historicamente elaboradas servem como base para a revisão de novas práticas que, por consequência, geram novas teorias e novas formas de ensinar.

Portanto, a concepção de formação de professores nesta pesquisa é entendida como um processo de desenvolvimento para a vida, tendo como parâmetro as teorias elaboradas por Knowles e Cole (1994), Schön (1983), Pérez Gomes (1992), Zeichner (1998), Garcia (1992), Gatti (2000), entre outros.

A ideia de processo de formação de professores e, portanto, de continuidade, faz com que se pense em estabelecer um fio condutor que produza sentidos e significados às teorias estudadas e às práticas construídas por esse sujeito. Com isso, garantindo ao mesmo tempo em que se estabeleçam conexões entre os saberes construídos na sua formação inicial, com os saberes construídos na prática, não necessariamente científicos, mas voltados às suas necessidades de lidar com a sua prática, com suas condições de trabalho e com seus estudantes.

De acordo com Roza (2008), as abordagens contemporâneas de formação de professores devem considerar a dicotomia entre o fazer e o pensar e a complexidade que existe no processo pedagógico, em função dos movimentos dialéticos de construção do conhecimento, de criação e recriação, e de redimensionamento das ideias e iniciativas de ação pedagógica.

O público com o qual os professores lidam hoje é um público cada vez mais diverso, multidimensional, multicultural e que evidencia notadamente as diferenças que existem entre as pessoas, em todos os sentidos.

Porém,

A escola cumpre a função de impor a ideologia dominante na comunidade social mediante um processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de idéias e comunicação de mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem. Dessa forma, os alunos, assimilando os conteúdos explícitos do currículo e interiorizando as mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula, vão configurando um corpo de ideias e representações subjetivas, conforme as exigências do *status quo*, a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente. (SACRISTÁN, 1998, p. 17)

Nesse sentido, o alerta é para que pensemos na atenção exclusiva que a escola tem dado à transmissão de conteúdos, ou seja, em uma ênfase cognitivista que foi dada ao ensino ao longo dos tempos, considerada como base prioritária para as práticas pedagógicas desenvolvidas até então.

Esse pensamento nos faz considerar as profundas e necessárias mudanças que devem ser feitas na escola e, conseqüentemente, na formação dos professores, a fim de que, como cenário permanente de conflitos (ENGUITA, 1990), de fato aceite o desafio de reorganizar a sua estrutura, de forma a desequilibrar as ênfases burocráticas e conteudistas, em prol de uma educação mais globalizadora e mais voltada aos pressupostos e princípios de um paradigma inclusivo.

É por isso que as formas de ensinar devem ser cada vez mais problematizadas, à medida que a escola tenta alcançar um ensino de qualidade, que potencialize o desenvolvimento de habilidades e promova práticas de inclusão escolar voltadas a qualquer público inserido no seu contexto, até porque a função educativa da escola pode e deve ultrapassar a reprodução dos conteúdos, impulsionando uma mudança nos seres humanos, como forma de progresso e melhoramento da própria condição humana.

Horowitz et al (2005) ainda atenta que é necessário, para o professor:

A foundation of knowledge about child development is essential for planning curriculum; design, sequencing, and pacing activities; diagnosing student learning needs; organizing the classroom; and teaching social and academic skills. (HOROWITZ, 2005, p. 88)¹³

Ou seja, a formação do professor para atuar na escola inclusiva deve permitir a este um apoio à lógica da diversidade, para que este tenha condições de diagnosticar as concepções e interesses dos estudantes e interpretando a realidade que vivenciam.

Essa foi a principal premissa presente na elaboração do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, uma vez que, em uma visão não disciplinar de ensino, para a formação, era mais do que necessário conceber o conhecimento da prática para facilitar a reconstrução das concepções que os sujeitos tinham sobre as

¹³ Tradução: Para planejar o currículo é fundamental que haja uma sólida base de conhecimento sobre como a criança aprende: projeto, sequência didática e atividades de estimulação; diagnóstico de necessidades de aprendizagem dos estudantes; organização da sala de aula; e ensino de competências acadêmicas e sociais. (HOROWITZ, 2005, p. 88)

diferenças entre os estudantes, sobre as necessidades de mudar a sua prática e sobre os seus interesses na sua própria ação educativa.

Considerando as perspectivas de Gómez (1992), fez-se necessário adotar uma concepção de formação para instigar a investigação educativa, buscando o aperfeiçoamento das aplicações práticas por meio da transformação dos conhecimentos, atitudes e comportamentos dos professores-cursistas.

Nesse sentido, para compreender as formas de aprender dos professores na aplicação das estratégias de formação inicial em serviço, houve a necessidade de compreender as suas maneiras de conhecer, aprender e educar.

Se acreditarmos que nada é predeterminado, que a participação do sujeito é fundamental, que não existe um mundo anterior à percepção do observador e que a subjetividade e a objetividade estão intimamente relacionadas, então daremos maior valor às experiências, prestaremos maior atenção às relações estabelecidas, às diferentes conversações, aos diálogos e às emergências que surgem nos diferentes ambientes que freqüentamos ou criamos. (MORAES e TORRE, 2004, p. 22)

Por isso é tão urgente e emergente a necessidade de formar professores considerando a sua própria ação e, principalmente, considerando os sentidos que eles mesmos atribuem à sua função social, por meio de uma análise e registro das suas experiências e do compartilhamento das mesmas, para a construção de dinâmicas de formação menos individualizadas e mais abertas ao diálogo e à conversa.

Assim, a prática pedagógica torna-se o núcleo do processo de formação (LIBÂNEO, 2011; GATTI, 2011) em oposição à precariedade dos cursos de Pedagogia citados nas pesquisas atuais em Educação no Brasil. De acordo com Gatti (2011), “a constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente” (GATTI, 2011, p. 1371). Essa constatação coloca como paradoxo da formação de professores o ideal de que os professores dos anos iniciais precisam cada vez mais dominar conhecimentos e metodologias de ensino muito diferentes, e isso tem afetado significativamente o desempenho do conjunto do sistema escolar.

Além disso, de acordo com Saviani (2011), na realidade, se observam práticas formativas precárias, em que há a prevalência de um modelo de formação conteudista e cognitivista em detrimento de aspectos da epistemologia didática, apesar de, nos discursos, haver um propósito de formação integrada e integradora em todas essas dimensões.

Portanto, a atividade pedagógica passa a ter de servir ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e formação da personalidade global dos estudantes e esse movimento pode ser conquistado a partir de uma reflexão crítica (HABERMAS, 1990) ou em uma reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000) acarretando, sem precedentes, uma mudança na visão de formação.

Em um movimento de ir e vir, as teorias derivam das práticas e as práticas conduzem a teorias, portanto, as Ciências em Educação tem que ser cada vez mais práticas e manifestas na sociedade, e a formação inicial em serviço pode permitir ao professor a associação do mundo vivido com o mundo pensado ou idealizado.

Ou seja, tanto a prática quanto a formação são atos de reflexão e, de acordo com Wallon (1979), a teoria deriva da ação e para a ação ela deve voltar.

Zeichner (1993) sinaliza para a criação de espaços híbridos, em que a universidade possa ter contato direto com a escola e a escola possa ter contato direto com a universidade. Entendemos, portanto, a iniciativa do curso de licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp como uma oportunidade para que esse espaço se concretize, e a estrutura dinâmica e formativa permite inflexões sobre as condições de trabalho dos professores-cursistas, por meio da praxiologia, que significa fazer pensando e pensar fazendo, no próprio ambiente de trabalho do professor.

Nesse processo de formação, abre-se a possibilidade de o professor aplicar a teoria estudada no seu contexto de trabalho, tornando a aprendizagem contextualizada, atribuindo significado à teoria aprendida.

Nas perspectivas de Sacristán (1998), deve-se pensar em um modelo de formação do professor para a compreensão dos valores que regem a intencionalidade educativa, por meio de procedimentos que orientem o processo de ensino.

Com isso, se o foco é estimular os professores a reorganizar suas práticas a partir de perspectivas de inclusão escolar, usando tecnologias, necessário é pensar em como fazer o professor ter uma autêntica participação na sua aula e na escola, de forma a contribuir com o desenvolvimento do currículo, por meio de uma atividade intelectual e criadora.

Some teacher educators contend that providing novices with these early practicum experiences actually provides a conceptual

structure for them to organize and better understand the theories that are addressed in their academic work. (SHULMAN, 2005, p. 398)¹⁴

Embora não sendo nos moldes de estágio, por ser uma formação em serviço, mas em um modelo de vivenciar as teorias e conceitos sobre Educação Especial e Inclusiva e uso de TDIC na prática, o desenvolvimento do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial foi todo pensado no sentido de incutir no pensamento dos professores uma capacidade de pensar sobre a sua nova realidade, dando elasticidade à sua visão de tolerância e sobre a organização do próprio currículo escolar.

Lessard e Gauthier (2001) identificam objetivos e princípios para a formação como conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia em um sólido repertório de conhecimentos e considerar os professores como executores da prática reflexiva.

Consequentemente, a prática é vista como lugar de formação e de produção dos saberes pelos próprios professores, que aprendem a significar a formação e estabelecer uma ligação entre a instituição de ensino superior (lôcus da formação inicial) com as escolas da educação básica onde executa a sua prática.

Assim, as ações formativas devem ir além de uma abordagem acadêmica, envolvendo múltiplas dimensões como pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; SHULMAN, 2005). Para Gauthier (1998), o desafio da formação de professores também consiste em evitar dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Ou seja, ao revelar a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino já existentes nos professores, deve ser proposta uma formação constituída desses saberes.

O autor classifica os saberes em: disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; profissional, não diretamente relacionado com a ação pedagógica; pedagógico, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial. Dessa forma, e considerando essas características, os programas de formação devem compreender que os saberes

¹⁴ Tradução: Alguns formadores de professores afirmam que a experiência prática inicial do estágio oferece aos futuros professores uma estrutura conceitual que possibilita uma melhor organização e compreensão das teorias que são abordadas nos estudos acadêmicos. (SCHULMAN, 2005, p. 398)

profissionais são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano (TARDIF, 2002).

Além disso, o autor esclarece um ponto fundamental para os pressupostos da educação inclusiva, presente em sua definição sobre docência como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, em que o 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, deve ser compreendido, de forma a fundamentar a interação humana.

Para Shulman (1986), os programas de formação e certificação de professores ainda estão centrados na forma como os professores administram suas classes, organizam as suas atividades, alocam os tempos, estruturam as tarefas, planejam lições e julgam o entendimento geral dos estudantes, ou seja, a sua aprendizagem. Porém, a formação inicial em serviço pode requerer também entender o estímulo para que o professor tenha domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

Garcia (1999), ao analisar o currículo de formação inicial de professores, descreve estudos e tendências que colaboram para uma lógica de formação em que os saberes que são transmitidos pelas instituições de formação sejam concebidos em relação direta com a prática dos professores em seus contextos de atuação.

Para tanto, a formação inicial deve possibilitar um saber-fazer prático que permita ao professor ter a possibilidade de agir nas situações mais complexas de ensino, como, por exemplo, perante a inclusão escolar ou ao uso de TDIC em sua prática.

Nesse sentido, o conhecimento que deve fomentar essa formação deve partir das vivências e análises de práticas concretas que permitam aos professores relacionarem a teoria com a sua prática profissional, em que a formação teórica possa ser usada na experiência concreta e, mais do que isso, os formadores universitários e os professores, em processo de formação, construam concepções de pesquisa juntos.

Shulman (1986) estabelece o *learning from experience* (aprendizado a partir da experiência) como componente fundamental para a construção dos saberes constituintes da ação docente. Assim, os cursos de formação inicial devem ser desenvolvidos em parceria com os professores, a fim de que eles percebam que podem promover novas práticas e novos instrumentos de ensino a partir de estudos

de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações e outros.

Na abordagem metodológica do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial adotamos o Plano de Ensino Inclusivo como elementos para ativar a problematização, a ação e a reflexão nos professores-cursistas.

Nóvoa (2012) estabelece as tendências atuais na formação de professores a partir do modelo universitário e de outras possibilidades de formação ao longo de 25 anos. Assim, explica a evolução do pensamento na área desde a concepção sobre desenvolvimento profissional, sobre professor reflexivo, sobre professor investigador (discurso em detrimento das práticas). Nesse sentido, aponta que avançamos do ponto de vista teórico mas, e a prática?

Para tanto, defende uma organização da formação a partir de quatro teses, as quais também fundamentam a orientação teórica e metodológica da presente pesquisa, ou momentos que marcam as iniciativas de formação:

Anos 70: ciências da educação; Anos 80: reforma do currículo; Anos 90: gestão e direção das escolas; Ano 2000: Tecnologias digitais. Chegando ao momento atual, em que é preciso que os professores assumam o meio acadêmico, em conformidade com o aumento nas exigências sobre o trabalho dos professores, a diminuição das possibilidades práticas e a recusa da deriva teórica para o cuidado com as derivas práticas. Portanto, a **primeira tese** é passar a formação de professores para dentro da profissão.

Considerando que a atividade e a experiência por si só não formam ninguém, mas o que forma é a capacidade de refletir sobre a experiência, não se trata apenas de transformar conhecimento em prática, mas também de transformar prática em conhecimento e centrar o desenvolvimento profissional durante a profissão. Aqui, a **segunda tese** é organizar a formação no interior de programas de desenvolvimento profissional de professores.

No estabelecimento das redes e partilhas em meio às tensões, conflitos, exigências, pressões, demandas, proletarização, burocratização, avaliação, prestação de contas, perda de prestígio, obrigação de resultados, multiplicação de tarefas (mal estar docente), torna-se fundamental reforçar as lógicas de cooperação e de partilha em comunidades de prática, tendo nessa perspectiva a formação a distância ou semipresencial como instrumento para essa criação. Essa lógica de redes de cooperação com as escolas remete-nos ao próximo momento, em que

poderá haver uma fusão dos espaços acadêmicos com as instituições escolares. Então, a **terceira tese** é reconstruir o espaço acadêmico-profissional da formação de professores.

Na concepção de escola como espaço público e sobre qual professor queremos. Além disso, entende-se, nesse momento, que ganhamos a batalha de ter todas ou quase todas as crianças na escola, e a segunda, e mais difícil batalha é conseguir que esses estudantes aprendam na escola. Portanto, a **quarta tese** consiste em articular a formação com o debate sócio-político da educação.

Com esses pressupostos, a concepção de formação inicial em serviço de professores e de construção do conhecimento passa a ser relacionadas à interação do sujeito com o meio, com os objetos, com as informações e com o outro, atuando sobre ele, transformando e sendo transformado.

Há que se pensar em uma formação de professores voltada à construção real de um novo fazer pedagógico, na qual seja considerada a multidimensionalidade tanto do professor, quanto dos estudantes. De acordo com Nóvoa (1992), os princípios de formação de professores devem ser voltados à compreensão de suas relações com o saber pedagógico e científico. Portanto, sua formação deve passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Assim, as reconfigurações nos paradigmas educacional e social emergentes trazem essa concepção de construção do conhecimento como meio de superação de desigualdades e de desenvolvimento pleno do ser humano, em todas as suas dimensões: social, moral, emocional, afetiva, política, física, entre outras, cujas perspectivas serão destacadas a seguir.

3.3 Sobre o Eixo Articulador em uma nova visão curricular

Abordar o conceito de currículo para a formação inicial e em serviço dos professores implica na abordagem também necessária, das transformações sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais e tecnológicas pelas quais o mundo tem passado, exponencialmente, ao longo dos séculos, e nas implicações que o conjunto dessas transformações tem trazido para o bojo do que concebemos hoje por escola (organismo responsável pela educação formal).

Principalmente, mas não somente, torna-se necessário atentar para o trabalho que os professores tem desenvolvido com os seus estudantes na escola, que tem o compromisso de difundir e ampliar as possibilidades de que todas as pessoas, sem distinção, acessem os saberes universais e, mais do que isso, tenham a possibilidade de aprender com esses saberes e desenvolver suas capacidades de inserção na sociedade da informação e do conhecimento.

De acordo com Zabala (1998), é necessário que a prática pedagógica seja realizada de forma a questionar a ênfase atribuída somente ao aspecto cognitivo da escola. Para o autor, é por meio das relações construídas a partir das experiências vividas na escola que podem se estabelecer vínculos e condições que ajudem professores e estudantes a definir as concepções pessoais sobre si e sobre os demais, culminando na construção do conhecimento.

E é a partir dessa nova posição ideológica sobre os meios e fins da escola, que se torna necessária uma reflexão permanente sobre as reais condições em que se configurou o processo de formação dos professores inicial e em serviço abordados nesta pesquisa.

Dentro das perspectivas teóricas apontadas neste capítulo, o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp indica como premissa três eixos balizadores: a formação de um professor reflexivo, o desenvolvimento de saberes relacionados à ação docente e a articulação entre formação inicial e continuada dos professores, em uma formação baseada na reflexão permanente, por meio da construção do conhecimento a partir da prática.

De acordo com Mizukami et al (2003), a reflexão deve ser considerada como uma orientação conceitual do professor e é necessário construir teorias de ensino que sejam aplicáveis como “teorias de ensino-em-contexto”. Nesse sentido, o modelo de formação proposto pode proporcionar aos professores uma descrição, análise e inferência sobre os eventos vivenciados em sala de aula, onde se estabelecem os seus princípios pedagógicos.

Além disso, o próprio currículo do curso estabelece uma organização curricular com atividades diversificadas e independentes; a possibilidade de ajustamento a diferentes configurações e formas diversificadas de aproveitamento de estudos e experiências anteriores (PINHO, 2010, p. 06).

Para abordagem de currículo proposta no objeto de estudo, adotaremos o enfoque globalizador (ZABALA, 2002), considerando a forma de organizar o

currículo e apresentar os conteúdos em uma perspectiva não estritamente disciplinar, tendo em vista o alcance mais amplo dos conhecimentos construídos durante a formação, direcionados aos centros de interesse dos professores-cursistas, dos seus saberes práticos já construídos e das relações estabelecidas entre eles e os conteúdos novos vivenciados na formação inicial.

Os métodos globalizados têm características fundamentais, especificadas no Quadro 7, que explicitam melhor os objetivos da formação proposta na pesquisa:

Quadro 7: Características diferenciais dos métodos globalizados segundo Zabala¹⁵

	INTENÇÃO	FASES			
Centros de Interesse	Tema que se deve conhecer	1. Observação	2. Associação: - espaço - tempo - tecnologia - causalidade	3. Expressão	
Método de projetos	Projeto que se pretende realizar	1. Intenção 2. Preparação	3. Execução	4. Avaliação	
Investigação do meio	Perguntas ou questões	1. Motivação 2. Perguntas	3. Hipóteses 4. Informação 5. Coleta de dados 6. Seleção 7. Conclusões	8. Expressão e Comunicação	

¹⁵ ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Antoni Zabala; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, tabela 1.1., p. 30.

Projetos de Trabalho global	Elaboração do dossiê	1. Escolha do tema 2. Planejamento	3. Informação 4. Tratamento da informação 5. Desenvolvimento do índice	6. Avaliação 7. Novas perspectivas
-----------------------------	----------------------	---------------------------------------	--	---------------------------------------

O quadro demonstra as etapas dos métodos globalizadores, considerando a sua organização global e complexa, que podem definir as variáveis que configuram a prática educativa. Nesse sentido, transpondo essas características diferenciais para o enfoque na concepção de currículo determinada na formação inicial em serviço proposta, a concepção e elaboração do Eixo Educação Inclusiva e Especial teve como princípios os centros de interesse e a investigação do meio, como elementos fundamentais para a execução dos Planos de Ensino Inclusivos (PEI) que foram construídos.

Diante dos pressupostos elencados no currículo do curso, voltados ao potencial para o desenvolvimento do domínio do processo de ensino e de aprendizagem em suas múltiplas dimensões como o desenvolvimento de competências para conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos articulando teoria e prática, o desenvolvimento do senso-crítico e participativo e o desenvolvimento de competências para a avaliação do curso, a formação inicial em serviço organizada foi determinada por um caráter multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (GALVANI; PINEAU, 2012).

Considera-se cada caráter como:

- **multidisciplinar:** a organização do conteúdo mais tradicional.
- **pluridisciplinar:** a justaposição das diferentes áreas de formação.
- **interdisciplinar:** a interação entre as áreas do conhecimento por meio da comunicação e da investigação.
- **transdisciplinar:** a integração global das áreas dentro de um sistema totalizador.

Nesse sentido, considerando a própria definição do currículo do curso de eixos articuladores, como centros geradores de teorias e práticas educativas em conformidade com os temas e disciplinas do curso, o Eixo Articulador Educação

Inclusiva e Especial foi estruturado de forma a integrar teoria e prática em conformidade com os princípios da Universidade de Aalborg (Dinamarca) em que,

The curriculum, instructional faculty members and project supervisors facilitate for students the process of connecting the specifics of project work to broader theoretical knowledge. Students are able to see how theories and empirical practical knowledge interrelate. (AALBORG UNIVERSITY, 2010, P. 09)¹⁶

Com isso, o objeto de estudo do ensino se tornou a realidade dos professores-cursistas, tendo em vista a compreensão da realidade para nela intervir e possivelmente, transformar (ZABALA, 2002). Considerando ser muito importante que a formação inicial de professores atenda suas necessidades formativas em todas as dimensões e não somente “capacitando-os”, buscou-se criar um espaço onde pudessem ser consideradas as particularidades e reais singularidades emergentes do contexto de atuação dos professores.

O currículo, nessa perspectiva, deve ser desenvolvido por meio de atividades que promovam um processo de busca, reflexão e análise frente aos saberes acadêmicos e a relação dos mesmos com a sua própria prática. Para tanto, pode-se de acordo com Mizukami et al (2003), promover um reconhecimento de um dilema educacional, há uma resposta ao dilema por meio do reconhecimento das suas similaridades e singularidades, há uma reconfiguração desse dilema, depois, uma experimentação e descoberta de suas consequências e implicações e, finalmente, o exame das consequências que foram previstas e não previstas, avaliando a sua importância para a formação do professor.

Dessa forma, os saberes construídos nesse currículo são plurais e heterogêneos, pois trazem elementos do trabalho dos professores, bem como os conhecimentos que já têm a respeito dos dilemas vivenciados na formação, existentes no seu saber-fazer e no seu saber-ser (TARDIF, 2002).

A proposta de currículo, apoiada nas perspectivas de Zabala (1998), trouxe para o centro das discussões sobre as didáticas dos conteúdos o trabalho com os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

¹⁶ Tradução: O currículo, os membros do corpo docente e os supervisores de projetos são facilitadores no processo de inter-relação que os estudantes estabelecem entre as especificidades do projeto de trabalho com o conhecimento teórico mais amplo. Os alunos conseguem perceber a relação entre as teorias e o conhecimento empírico. (AALBORG UNIVERSITY, 2010, p. 09)

O autor define os **conteúdos factuais** como aqueles que englobam o conhecimento de fatos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares, relacionados a problemas que surgem do cotidiano. Os **conteúdos conceituais** como aqueles que abrangem conceitos, ou seja, fenômenos ou situações expressas nos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Os **conteúdos procedimentais** como as ações coordenadas para a realização de tarefas como ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, colaborar, entre outras. E, finalmente, os **conteúdos atitudinais** como aqueles que envolvem valores, atitudes, normas, padrões e culturas.

Para tanto, o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial foi elaborado no sentido de garantir a qualidade e aplicabilidade do currículo, contribuindo, então, para a reflexão sobre como construir uma escola de qualidade para todos, considerando esses aspectos que, certamente, fazem parte da vivência profissional desses professores.

Em uma visão de pensamento sistêmico, o currículo foi pensado no sentido de levar os professores a compreender o mundo como uma rede de relações e conexões (MORAES, 1997), a fim de que compreendessem as características inerentes aos conteúdos do eixo como parte das disciplinas presentes nas didáticas de conteúdos.

A partir da organização curricular do curso de licenciatura em Pedagogia a partir de 3 blocos de conteúdos, integrados e sequenciados, o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial aparece no segundo bloco, relacionado às didáticas de conteúdos e tem interligação direta na análise de dados, com Conteúdos e Didática de Libras e Gestão da Informação (disciplina presente no Bloco 3). Os pressupostos para essa interlocução serão detalhados no próximo capítulo.

Assim, a estrutura gerada foi baseada em uma interdisciplinaridade curricular (SHULMAN, 1986) surgindo como atribuição profissional dos professores, considerando o desenvolvimento da habilidade em relacionar o conteúdo no conjunto das disciplinas presentes na sua formação. Com isso, é possível entender que o ensino começa como um ato da razão, continuando com raciocínio, desempenho e, então, reflete sobre a prática do professor, até que todo o processo se inicie novamente.

Para tanto, o estabelecimento claro e objetivo das finalidades da formação, implícitas ou explícitas, deve ser o ponto de partida para uma análise da

prática. E para isso, os programas de formação devem se perguntar: o que deve se aprender? O que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser?, relacionando a aprendizagem da formação aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

No currículo hipertextual e em rede, adotado pelo curso, tornou-se necessário entender a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1989b) dos professores-cursistas, no sentido de estimulá-los a expressar o que pensavam sobre os temas propostos, de forma que pudessem nos dar pistas sobre os diferentes níveis de complexidade expostos em suas narrativas, propostas em fóruns de discussão e PEI, que subsidiaram o desenvolvimento da análise do Eixo Articulador.

Além disso, para a construção dessa perspectiva curricular, foi necessário caracterizar um currículo em rede, que pudesse permitir o aprender a aprender, ampliando as habilidades de elaboração de estratégias de ensino (por meio dos Planos de Ensino Inclusivos), criando também uma cultura de formação autônoma, de forma que o conteúdo não fosse trabalhado por si só e sim, de forma que estivesse aliado com a prática em um processo reflexivo.

Esse currículo que não trabalha apenas o conteúdo, porém, de caráter complexo, remete a uma unificação das dimensões individual, social e material dos seres humanos (PINEAU; GALVANI, 2012).

Daí a importância de se romper o singular engano da formação “ensinante”, para levar em conta os diferentes recursos de formação, suas formas e dinâmicas, às vezes tensas e, até mesmo, contraditoras. As pesquisas sobre autoformação, a socioformação e a ecoformação se esforçam nesta direção. (PINEAU; GALVANI, 2012, p. 187)

Portanto, foi necessário refazer e reinventar as concepções de formação e recriar as formas de orientar a elaboração do currículo, considerando, primordialmente, a aprendizagem de saberes religados e mediadores (D’AMBRÓSIO, 1997).

Dentro dessa perspectiva, propõe-se um currículo de formação baseado em uma reforma do pensamento, voltado a co-construção sistêmica dos saberes (GALVANI; PINEAU, 2012) em um movimento de reflexão colaborativa e compartilhada dos que se formam, a fim de estabelecer os elementos dinâmicos

entre a prática e a teoria, e entre a teoria e a prática. Essa reforma é proposta em três sentidos:

1. Revolução e/ou revisão epistemológica do paradigma das ciências aplicadas e concepção da aprendizagem como autoeco-organizadora do sujeito que interage com seu meio físico e social;

2. Revolução das práticas de ensino e de acompanhamento da aprendizagem (sair da esfera da transmissão de conteúdos para a produção de saber articulando pesquisa-ação e formação);

3. Revolução ética, visando a reciprocidade, a colaboração e a co-formação, dando sentido as saberes acadêmicos por meio dos saberes da vida e dos saberes da prática.

Esse conjunto de revoluções traz também para a formação inicial em serviço de professores a ideia de pensamento sistêmico, como a capacidade de entender as interações e relações do sistema dinâmico e complexo do qual o professor faz parte. Assim, outra questão de grande relevância no cenário ora traçado é a inserção de TDIC nas práticas escolares.

Nesse sentido, o conceito de interacionismo, que torna a humanidade responsável pela construção do conhecimento, não mais dividindo partes e isolando os fenômenos, mas em interação com o ambiente, que conseqüentemente passa a ser visto como relacional, dialógico e mutável (MIZUKAMI ET AL, 2003) também é adotado na concepção de currículo da tese.

Ainda dentro da visão de uma construção curricular diferenciada da formação inicial em serviço de professores, entendemos as TDIC como instrumentos que tem uma importância para o desenvolvimento das práticas educativas, pois, auxiliam o sujeito da aprendizagem em uma construção do conhecimento mais ativa e integrada. Em decorrência da dimensão reticular ou não linear das TDIC, sua presença nos currículos favorece a exploração das situações de aprendizagem ativas (LÉVY, 1993).

Para tanto, torna-se importante tecer considerações sobre a abordagem realizada no uso da TDIC no processo de formação, dentro de uma perspectiva construcionista. Essa perspectiva parte da concepção gerada a partir do pressuposto de que é possível organizar todos os elementos de formação supracitados, em uma abordagem construcionista, contextualizada e significativa.

3.4 Sobre a formação realizada por meio da abordagem CCS

Conforme exposto na introdução, pesquisadores como Papert (1986), Valente (1991; 1997; 1999), Almeida (2001), Moran (1998), Moraes (1997; 2008), Schlünzen (2000; 2005) e Levy (1993; 1998; 2000), que abordam o uso de TDIC na Educação, problematizam a formação de professores no sentido de considerar a compreensão da importância na incorporação das tecnologias digitais na escola. Com isso, elaboram um pensamento sobre a mudança do perfil do ensino ofertado, influenciando diretamente na aprendizagem dos estudantes, garantindo a acessibilidade e contribuindo na construção de políticas educacionais mais globalizadoras e inovadoras.

Moran (1998) define as TDIC como extensões de nosso corpo, de nossa mente e, portanto, recursos que potencializam o humano. Se considerarmos as necessidades especiais dos EPAEE, cujo acesso às informações muitas vezes demanda recursos de acessibilidade, as TDIC ganham um potencial de comunicação, expressão, inventividade, criação, cocriação e participação.

Delors (1999) afirma que a escola deve apresentar à criança o mundo real, incluindo as suas complexidades e agitações, indicando caminhos e recursos para percorrer e reconhecer esse mundo em que vivem.

Só que essa perspectiva cria uma situação paradoxal, uma vez que o mesmo sistema que preconiza uma sociedade justa, igualitária e inclusiva, infelizmente (pela compreensão das pesquisas em Educação de que a formação dos professores ainda é precária nesse sentido), reproduz mecanismos que favorecem a exclusão, dificultando o uso de tecnologias. Além disso, limitam as possibilidades de os estudantes terem autonomia para construir o seu próprio conhecimento.

De acordo com Valente (1999), a tecnologia na Educação está presente desde a criação dos computadores para uso comercial. Porém, a ênfase dada a esse uso era a de armazenar informação em uma determinada forma e tornar possível transmiti-la.

Na verdade, era a tentativa de implementar a máquina de ensinar idealizada por Skinner. Hoje, a utilização de computadores na Educação é muito mais diversificada, interessante e desafiadora, do que simplesmente a de transmitir informação ao aprendiz. O computador pode ser também utilizado para enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar o aprendiz

no processo de construção do seu conhecimento. (VALENTE, 1999, p. 11)

Nesse sentido, pensando no uso da tecnologia voltada à formação de professores, quando usadas para construir conhecimento, os professores passam a criar condições para que o aprendiz (no caso da tese, o professor-cursista) descreva a resolução de um determinado problema, refletindo sobre os resultados obtidos e depurando suas ideias, elaborando saberes novos e novas estratégias.

Como exemplo, podemos citar que em um sistema de linguagem aberta, como editor de texto, blog ou rede social, é possível realizar tarefas e incrementar os níveis de conhecimento.

Porém, Almeida e Valente (2012) indicam que, embora possamos identificar facilmente a incorporação das TDIC à prática pedagógica dos professores, ainda, diante da organização e estrutura formais da escola, integrar essa prática ao currículo apresenta um conjunto de desafios.

A linguagem Logo, desenvolvida em 1967, com base na teoria de Piaget e algumas ideias da Inteligência Artificial (Papert, 1986), trouxe para o Brasil a perspectiva da Abordagem Construcionista, que propõe uma mudança na abordagem educacional, transformando o ensino.

Assim, passa da mera transmissão de informação para um processo onde o estudante realiza atividades usando a tecnologia e aprende com essa experiência. O uso desses recursos é um importante elemento da “expressão do pensamento, por meio de práticas sociais que se desenvolvem com o uso de múltiplas linguagens” (ALMEIDA e VALENTE, 2012, s/p).

Na definição dessa abordagem por Papert (1986), dois pressupostos contribuem para que a construção do conhecimento ocorra, por parte do aprendiz, na construção de algo usando tecnologia, que diferenciam-na da abordagem do construtivismo de Piaget.

Três processos ocorrem enquanto o sujeito atua sobre os objetos a assimilação ou a incorporação de elementos do objeto às estruturas que já existem no seu desenvolvimento ou estão em formação; a acomodação ou a transformação que esses elementos assimilados podem provocar em seu desenvolvimento; e a adaptação ou o equilíbrio entre as etapas anteriores (PIAGET, 1972).

Com isso, Papert (1986) define que:

The word constructionism is a mnemonic for two aspects of the theory of science education underlying this project. From constructivist theories of psychology we take a view of learning as a reconstruction rather than as a transmission of knowledge. Then we extend the idea of manipulative materials to the idea that learning is most effective when part of an activity the learner experiences as constructing is a meaningful product. (PAPERT, 1986)¹⁷

Nesse sentido, os pressupostos do construcionismo são: primeiro o aprendiz dá forma a uma ideia e a transforma por meio do fazer, do agir e do pensar e segundo, essa ideia que é transformada em construção é algo do seu interesse, ou seja, há uma motivação para a construção e também um envolvimento afetivo, partindo do interesse dessa pessoa, no processo em que está interagindo.

Nos estudos sobre a linguagem Logo (primeiros estudos sobre a abordagem no Brasil), Valente (1996) afirma que:

Essa interação é uma atividade que consiste de uma ação de programar o computador ou de "ensinar" a Tartaruga a como produzir um gráfico na tela. O desenvolvimento do programa (procedimentos) se inicia com uma ideia de como resolver o problema, ou seja, como produzir um determinado gráfico na tela. Essa ideia é passada para a Tartaruga na forma de uma sequência de comandos do Logo. Essa atividade pode ser vista como o aluno agindo sobre o objeto "computador". Entretanto, essa ação implica na descrição da solução do problema usando comandos do Logo (procedimentos Logo). O computador, por sua vez, realiza a execução desses procedimentos. A Tartaruga age de acordo com cada comando, apresentando na tela um resultado na forma de um gráfico. O aluno olha para a figura que está sendo construída na tela e para o produto final e faz uma reflexão sobre essas informações. (VALENTE, 1996, p. 02)

Nessa perspectiva, Valente também identifica a contribuição de outras teorias para essa abordagem, como de Vygotsky (1989), Freire (1981) e Mantoan (1994), uma vez que, na espiral da aprendizagem, o aprendiz descreve um determinado problema usado tecnologia e, após a execução desse problema, ele tem a possibilidade de refletir sobre o produto construído, depurar suas ideias, interagir com outros aprendizes ou com o professor, agir sobre sua Zona de

¹⁷ Tradução: Construcionismo é uma palavra mnemônica por dois aspectos da teoria educacional em que este projeto se baseia. As teorias construtivistas da psicologia nos levaram ao entendimento de que aprendizagem é construção, ao invés de transmissão de conhecimento. A partir daí, ampliamos a ideia de uso de materiais manipuláveis numa proposta em que o aprendiz é mais efetivo quando o aprendiz vivencia uma atividade de construção que gera um produto significativo. (PAPERT, 1986)

Desenvolvimento Próximo (VYGOTSKY, 1989). Com isso, a construção do conhecimento pode ser realizada por qualquer pessoa, ou seja, numa abordagem inclusiva. Além disso, Matui (1995) complementa, com base na teoria de Vygotsky, que o único bom ensino é o que adianta o desenvolvimento.

Voltando os pressupostos desta abordagem à formação híbrida, ou seja, semipresencial, que recebe os elementos de ensino presencial e a distância, de acordo com Tori (2009), os autores podem usar uma gama de recursos de aprendizagem em um planejamento virtual e presencial, levando em consideração os limites e possibilidades de cada uma das modalidades em termos de forma, conteúdos, custos e resultados pedagógicos.

Por meio da Abordagem Construcionista, é possível utilizar os mais variados elementos de ensino presencial, como o diálogo e a troca de experiências, e do “estar junto virtual” (VALENTE, 2011), em que as ferramentas do AVA ampliam as possibilidades para que o professor-cursista (no caso do objeto desta pesquisa) interaja, adquira motivação, empatia e envolvimento com o processo de ensino, considerando os aspectos pedagógicos e socioculturais da aprendizagem.

Assim, de acordo com Valente (2011), há um ciclo de ações que se estabelecem, tendo como base os pressupostos da espiral da aprendizagem gerada com a abordagem construcionista (Figura 1).



Figura 1: O ciclo de ações que se estabelece na interação estudante-professor, no estar junto virtual via TDIC.

Com essa perspectiva, a formação híbrida passa a fornecer um amplo espectro de possibilidades para a experiência de aprendizagem na ação, por meio do desenvolvimento de atividades virtuais, locais, remotas, ao vivo, distantes ou presenciais (TORI, 2009).

Além disso, surgem possibilidades de andragogia (ALMEIDA, 2009), uma vez que há possibilidade de autoaprendizagem por meio de interdependência e interaprendizagem das pessoas que se agruparam por motivos e necessidades, a fim de atingir em um objetivo, em que o alcance do mesmo depende da participação, do compromisso com o cumprimento das ações e das interações.

Para planificar e desenvolver o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial uma das principais premissas foi o estímulo ao trabalho em grupo, a fim de gerar um processo ativo de autogestão e co-gestão da aprendizagem, envolvendo, cursistas, tutores e autores.

As experiências de mais de dez anos vivenciada por pesquisadores da FCT/Unesp vinculados ao Grupo de Pesquisa API, configurada a partir de iniciativas de inclusão digital, escolar e social de EPAEE por meio da formação de professores em serviço, na modalidade presencial e a distância, demonstram que a reorganização do currículo mediante o trabalho com projetos em uma abordagem denominada Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) (SCHLÜNZEN, 2005) tem permitido que as TDIC sejam utilizadas como recursos para uma aprendizagem mais autogerida e inclusiva, mediante as perspectivas teóricas supracitadas.

A abordagem CCS tem origem nos estudos de Papert (1986)¹⁸ e Valente (1997) que definiram a Abordagem Construcionista, como aquela em que a TDIC é usada como recurso para a resolução de problemas, pois o estudante exerce o papel de quem usa a tecnologia para explicitar suas ideias e produzir o que é de seu interesse. Portanto, o uso da TDIC nessa abordagem permite ao estudante o fácil e rápido acesso a informações que colaboram para explicitar seu pensamento,

¹⁸ Seymour Papert implementou a linguagem de programação Logo que consiste em criar situações que permite criar comandos e regras caracterizadas por uma sintaxe e uma estrutura em uma sequência lógica de ações de forma que o computador entenda.

desenvolver projetos, testar hipóteses e refletir sobre os resultados (SCHLÜNZEN, 2000).

Assim, utilizamos esse princípio da Abordagem Construcionista para a elaboração da tese considerando que professor e estudante podem controlar as operações realizadas usando a tecnologia (uso de um Objeto de Aprendizagem, construção de um blog, pesquisa na internet, comunicação via rede social e outros). Ou seja, eles podem conseguir ter autonomia sobre o processo de ensino e sobre a aprendizagem, intervindo e redefinindo estratégias em parceria.

Primeiramente, elaboramos o conceito a partir do ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo¹⁹ que:

é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir e depurar as suas idéias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido. (SCHLÜNZEN, 2000, P. 82)

Portanto, por meio de sua tese de doutorado, Schlünzen pôde comprovar que é possível construir uma prática por meio da qual as informações sejam compreendidas pelos professores e estudantes, dentro do seu contexto, ou seja, referente à sua vivência social e escolar, sendo atribuídas a essas informações significados que serão transformados em conhecimento.

Essa perspectiva de ambiente CCS gerou a **abordagem CCS**, utilizada como norteadora da prática de formação de professores na presente pesquisa.

A abordagem CCS de ensino, segundo Schlünzen (2005), possibilita o afloramento do interesse do estudante, motivando-o a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar suas ideias, com a mediação do professor, permitindo desenvolver, por meio do uso das TDIC, um projeto que faz parte da sua vivência e contexto.

¹⁹ Esse ambiente foi desenvolvido pela pesquisadora no processo de formação de professoras da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) para o uso de computador com estudantes com deficiências intelectuais e físicas.

De acordo com Almeida e Valente (2012), a escola inclusiva deve trabalhar com as diferentes formas de aprender, comunicar e construir conhecimento, usando para isso os recursos culturais, sociais e tecnológicos presentes na sociedade da informação e do conhecimento. As TDIC têm auxiliado os professores a desenvolverem nos estudantes um olhar crítico sobre esses recursos, especialmente da Internet, estabelecendo valores, significados e relação com esses recursos, que tem aberto perspectivas para a expressão do pensamento, para a interação social e para a aprendizagem, de uma forma diferente da que era valorizada, até então.

Para Zabala (2002), as escolas podem se tornar ativas e inovadoras tendo nessas perspectivas o aumento dos conteúdos de aprendizagem de caráter conceitual e procedimental, para uma abordagem dos conteúdos factuais e atitudinais em contraposição à aprendizagem mecânica e repetitiva, que em nada favorece o desenvolvimento global dos estudantes público-alvo da educação especial.

Tomando como base os pressupostos de construção de ambientes CCS, apoiamo-nos em Schlünzen (2000), para estabelecer conexões entre a abordagem CCS, e a Abordagem Construcionista de ensino e aprendizagem, nas quais a tecnologia é usada para que o aprendiz resolva problemas, formalizando, explicitando e construindo o conhecimento, por intermédio de recursos tecnológicos.

Logo, o aprendiz exerce o papel de quem usa a tecnologia para explicitar suas ideias, dentro de um contexto que conhece, ao invés de ser ensinado pela máquina, e, assim, produz algo palpável e significativo.

Em relação à formação de professores em EaD, Valente (2011), complementa essa perspectiva afirmando que na Abordagem Construcionista a postura do participante pode ser tal que ele passe a modificar suas atitudes, tornando-se agente de busca e construção do conhecimento e coautor do seu aprendizado pessoal e profissional. Mesmo porque, o espaço físico está dando lugar ao ciberespaço ou à constituição de redes de aprendizagem (HARASIM ET AL, 1995).

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento do sujeito em formação está relacionada à qualidade da interação (Piaget, 1974). Mas esta, por

sua vez, depende de mediação de outras pessoas e do próprio conhecimento do aprendiz (Vygotsky, 1989), conforme o ciclo de ações descrito por Valente (2011).

Por se tratar de um programa de formação inicial, com a possibilidade de os professores-cursistas desenvolverem os conteúdos no seu ambiente de trabalho, em serviço, mediatizado por tecnologias, a proposta do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial também tem como premissa a utilização de TDIC na ação pedagógica, implicando na fixação de balizas para o uso das TDIC no ambiente universitário. Esse uso pode nortear a difusão, otimização e geração do saber científico e também como elementos de uma proposta que visa aplicar diversas possibilidades de uso desses recursos para que os professores os utilizem de fato no ambiente escolar.

Considerando a sua distribuição em blocos, a dinâmica metodológica do Eixo Articulador foi organizada no sentido de aliar teoria e prática, a partir de leituras, sínteses e discussão dos textos solicitados, levantamento e vivência de atividades propostas por diferentes fontes, inclusive a valorização de experiências construídas pelos estudantes/professores, realização de pesquisas junto às instituições de ensino para que os estudantes tenham contato com a realidade e possam preparar-se para o trabalho pedagógico. Além de usar as ferramentas da plataforma de aprendizagem virtual, organizar e desenvolver trabalhos em grupo, por meio dos Planos de Ensino Inclusivos (PEI) e compreender e domínio do conteúdo trabalhado, aliando a prática a teoria e vice versa.

De acordo com Zabala (1998), não é possível ensinar sem partir da ideia de como as aprendizagens se produzem, ou seja, considerando que estas dependem das características singulares de cada um dos aprendizes. Para tanto, o enfoque pedagógico da Abordagem CCS foi voltada à atenção sobre a diversidade dos professores-cursistas como eixo estruturador.

Frente a essa complexidade, foi necessário estabelecer o desenvolvimento de práticas protagonizadas por esses sujeitos, tendo como fio condutor a sua própria vivência e na escola, uma vivência coletiva, em que o ser e fazer fossem atividades compartilhadas, a fim de que todos pudessem crescer com o outro e construir conhecimento segundo o ritmo, o tempo e o processo de aprendizagem de cada um.

A partir do século XXI, as mais visíveis e invisíveis mudanças na sociedade trouxeram para a formação de professores o desafio de construir

princípios de participação, colaboração e cooperação, solidariedade, inclusão e outros. Ou seja, trouxeram a necessidade de mudanças no comportamento humano e na forma como o homem vê e lida com o mundo e na sua concepção do que é construção do conhecimento contextualizado com a sua realidade, de forma significativa.

Esses princípios também tem que estar cada dia mais articulados a uma ideia de continuidade, onde de fato o professor aprenda a gerar conhecimento.

A perspectiva da **abordagem construcionista, contextualizada e significativa** na formação de professores tem como base o desenvolvimento das pesquisas de Schlünzen et al (2005), mediante as perspectivas já elucidadas sobre a abordagem.

Na formação inicial em serviço foi construída uma abordagem de formação construcionista, porque os professores-cursistas foram estimulados, por meio das etapas do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, a aprender a usar a tecnologia. Apropriaram-se, portanto, dos recursos como processadores de textos, gráficos, bancos de dados, objetos educacionais, sites, blogs, ferramentas de comunicação, ferramentas de colaboração, repositórios para compartilhar conteúdo digital e acessar informações e pessoas.

Usaram os recursos para sistematizar suas reflexões, analisando as reações dos estudantes, compartilhando experiências, lendo livros, assistindo às videoaulas e refletindo sobre elas. Conheceram o processo de aprendizagem e sabendo não somente usar a tecnologia, mas aplicando-a em seu contexto como opção de acessibilidade e democratização do ensino para todos.

Além disso, buscou-se uma formação contextualizada no sentido de fornecer subsídios para que os professores-cursistas pudessem construir o conhecimento sobre as situações problema vivenciadas na escola, transformando-se e transformando o seu contexto em uma relação dialética entre o interpsicológico e o intrapsicológico (VYGOTSKY, 1989).

Considerando os elementos próprios do seu contexto para a configuração de um pensamento globalizado sobre os temas emergentes em Educação, e transformando a sua prática em pesquisa, ao final do Eixo foi proposta a apresentação de Planos de Ensino Inclusivos desenvolvidos em formato acadêmico, para a depuração e a reflexão sobre as experiências.

Nessa perspectiva, Schoenfeld (1997), em experiências de formação continuada de professores, já propunha a formação por meio da abordagem dos conhecimentos do professor, em etapas onde são ativados os componentes como: motivação, crenças, metas e objetivos, para a posterior ação dos professores e ativação ou refutação de suas crenças, metas e objetivos e focalizando a sala de aula da forma como é vista pelo professor.

Portanto, as ações de formação, nesse modelo, dependem das decisões, escolhas e ações dos professores, dentro do seu contexto, considerando a sua história pessoal e a sua relação com os seus estudantes.

E, finalmente, buscou-se também uma formação significativa. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aprendiz depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que construiu. Nesse sentido, aprender significa comparar, revisar e construir esquemas de conhecimento (ZABALA, 1998).

Mas para que esse processo se desencadeie, não basta somente acessar os conteúdos. É necessário atualizar os esquemas de conhecimento frente aos conteúdos, comparando-os com o novo e integrando-os em seus esquemas. Quando isso acontece, está se produzindo uma aprendizagem significativa, de maneira que o indivíduo estabelece relações não arbitrárias entre o que já fazia parte do seu repertório cognitivo, com o que lhe foi ensinado, produzindo um significado para o que foi ensinado.

Embora seja essa uma perspectiva de Ausubel et al (1983), o sentido do significativo na abordagem CCS, vai além dessa relação estabelecida, mas tem haver com o que o indivíduo estabelece como importante para a sua formação e para a sua ação.

Assim, considerando essa ideia de formação significativa, remetemo-nos à possibilidade de que os professores-cursistas estabelecessem vínculos com as novas aprendizagens construídas, no sentido de atribuir qualidade aos conteúdos da aprendizagem, por meio dos seus conhecimentos prévios (ZABALA, 2002).

Nessa linha contínua de formação inicial em serviço, em uma Abordagem CCS, os pressupostos podem ser também interligados ao paradigma ecossistêmico, no qual a organização dos elementos de formação, em sua totalidade, e em partes, pode dar forma ao espaço e ao tempo, gerando uma nova realidade, mais complexa, podendo ser efetivada por um princípio ordenador de

permanência, por meio do desenvolvimento da capacidade de auto-organização (MORAES, 2008).

Considerando o campo de inferência das estratégias de formação, para a possível efetivação de práticas inclusivas, usando TDIC, temos também como parâmetros o enfrentamento de incertezas “já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado (MORIN, 2007, p. 84).

De acordo com Santos (2007), essas ações promovem a reflexão, pois todos participam e colaboram para a transformação da prática. Assim, a formação deixa de ser mecanizada e passa por um planejamento prévio que serve de roteiro, suscetível a mudanças a cada intervenção, a cada questionamento, a cada dúvida.

As ações de planejamento do currículo de formação inicial em serviço podem efetivar uma Abordagem CCS, uma vez que foi necessário dialogar com a situação de atuação, refletir sobre a elaboração de situações práticas e experimentar a implementação de ideias, guiados por princípios (Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e uso de TDIC), configurando situações-problema e elaborando estratégias de ação (SCHÖN, 2000), bem como dar significado aos conteúdos aprendidos.

Para tanto, foi necessário:

- a) Pensar ou refletir sobre a prática antes de realizá-la;
- b) Considerar que elementos intervêm na configuração da experiência que os alunos/as terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido;
- c) Ter em mente as alternativas disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos, exemplos realizados por outros;
- d) Prever, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar;
- e) Antecipar as consequências possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que atua;
- f) Ordenar os passos a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade;
- g) Delimitar o contexto, considerando as limitações com que contará ou tenha de superar, analisando as circunstâncias reais em que atuará: tempo, espaço, organização de professores/as, alunos/as, materiais, meio social, etc;
- h) Determinar ou prover os recursos necessários. (SACRISTÁN, 1998, P. 205)

Com essa dinâmica, a elaboração das atividades de formação para o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial contou com elementos levantados

por experiências de formação continuada de professores, vivenciadas pelo grupo de pesquisa API, a fim de refletir sobre os elementos que poderiam estar presentes na prática de formação inicial em serviço.

Após esse levantamento, foi elaborado um plano de organização dos critérios de seleção de conteúdos e práticas que poderiam ser desenvolvidas, considerando a própria estrutura curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp e contemplando o princípio da educação inclusiva, ou seja, a valorização das diferenças.

As mais variadas alternativas de implementação das atividades práticas, especialmente dos Planos de Ensino Inclusivos foram pensadas, considerando que cada caso e cada experiência seria diferente e, para tanto, a previsão das ações sobre os resultados teria de ser um elemento fundamental.

Em decorrência da inserção dos conteúdos do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial entre as disciplinas de didática dos conteúdos, os passos e a sequência didática foram ordenados e delimitados dentro do contexto em que seriam trabalhados, de modo a articular de fato os conteúdos aprendidos para transformá-los em conhecimentos construídos em cada etapa da formação.

Além disso, os recursos tecnológicos foram previstos como elementos fundamentais para o aporte às atividades de elaboração e à aplicação dos PEI, considerando o potencial de inovação, acessibilidade e inclusão.

Com isso, o planejamento, execução e avaliação do programa de formação foram permeados por uma grande preocupação com as perspectivas teóricas e metodológicas que pudessem configurar a abordagem pretendida. Todo o processo visou alcançar uma dimensão mais profunda do conhecimento construído e do delineamento das hipóteses de pesquisa, em que fossem englobados os saberes experienciais, os saberes práticos, os saberes interativos, os saberes sincréticos e os saberes heterogêneos dos professores-cursistas (TARDIF, 2002).

Ou seja, foram considerados os saberes ligados às suas funções, os problemas e situações peculiares do seu trabalho, mobilizados no âmbito das interações com os outros professores-cursistas e/ou os professores do seu contexto escolar, sobre um repertório de conhecimentos utilizados em função desse seu contexto e mobilizados por formas de saber-fazer diferentes, construídos por fontes diversas de informação e comunicação, como as próprias TDIC.

Mediante esses pressupostos teóricos articulados com as perspectivas da formação sob o viés da responsabilidade social, compreende-se o processo de construção do conhecimento inacabado e de investigação externa e interna, considerando o caráter individual e singular dos pensamentos, emoções, motivações, vivências e experiências (BATALLOSO, 2012).

Tal cenário que está presente na construção desse processo de formação, protagonizado por pessoas, que tem diferentes contextos e atribuem diferentes significados ao que vivenciaram, faz-se necessário elencar os princípios **de formação inicial em serviço em uma abordagem CCS** presentes no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp.

Esses principais elementos serão descritos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4
O CURRÍCULO DO CURSO E O EIXO ARTICULADOR
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

O currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que **é imprescindível um enfoque processual**, para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos ao currículo. (SACRISTÁN, 1998, p. 129)

Neste capítulo serão apresentados os elementos que constituíram a dinâmica de elaboração e implementação do currículo de formação inicial e em serviço de professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp. Para tanto, serão considerados: a organização da gestão do curso, autores, docentes (OT), tutores presenciais (OD), e demais participantes (equipe de formação dos OT e OD e equipe multidisciplinar). Além disso, será delineado o detalhamento da abordagem dos conteúdos e conceitos presentes no Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial considerando a sua construção e execução e os indicativos fundados na abordagem CCS.

Assim, mediante o detalhamento do planejamento e execução do Eixo, buscaremos compreender a articulação da sua estrutura aos pressupostos teóricos que nortearam tanto a sua estruturação, quanto a elaboração desta tese.

4.1 Sobre o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Desenvolver um currículo de formação inicial de professores, porém, para serem aplicados e analisados em serviço, na modalidade semipresencial é, no mínimo, uma proposta desafiadora. Diante do exposto, no seu desenvolvimento foi necessária a interlocução de diferentes processos e perspectivas que possibilitem uma abordagem prática e ao mesmo tempo teórica de elementos básicos e complementares importantes, tanto à formação em licenciatura, quanto nos princípios de uma educação e de uma escola que se deseja construir e alcançar, hoje considerada como democrática e para todos, usando dos mais diferentes e diversificados recursos para a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, é preciso compreender quem e de que forma o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial da Univesp/Unesp foi estruturado, quais foram as suas “objetividades” e propósitos, para compreender

esse todo complexo, que viabilizou o desenvolvimento de um Eixo Articulador, com uma abordagem metodológica diferenciada e vinculada ao contexto dos sujeitos da formação, quais sejam, os professores-cursistas.

De acordo com o Manual Acadêmico do curso, a referida iniciativa de formação inicial e em serviço foi organizada considerando o cenário aberto e de construção de um ambiente de gestão pública orientado por princípios como autonomia, flexibilidade e criatividade (PINHO, 2010), ou seja, baseada no raciocínio contemporâneo, não como sucessão ou sequência fatural, mas como reflexividade sobre a ordem da sociedade, considerando as mudanças no significado desses princípios, que são socialmente construídos (POPKEWITZ, 1994).

Ainda conforme o estabelecido no currículo do curso, o programa de formação foi orientado por dois fundamentos: oferecer novas possibilidades para a formação de professores (visando a formação inicial e em serviço) e utilizar de recursos de informação e comunicação, as TDIC, como possibilidades de sua incorporação com qualidade nos processos e ações educacionais.

Nessa perspectiva, entendemos na tese a abordagem do currículo como currículo em rede, hipertextual, que enfatiza a ação comunicativa, na qual os professores-cursistas tornam-se autores e coautores de reflexões abertas e contextualizadas (MATTOS, 2013, p. 103).

Assim, buscamos entender esse currículo em rede, do ponto de vista pedagógico, como um conjunto estruturado de disciplinas e atividades que devem possibilitar o alcance de metas em função de um planejamento e, além disso, integrar o domínio de determinado campo do saber por meio da estruturação de conhecimentos em certo tempo, com participação e coparticipação dos sujeitos, e mais do que isso, com a possibilidade de ações conscientes sobre esses conhecimentos, viabilizando a “leitura” dessas ações no contexto da formação, mas também no contexto da própria ação.

Com esses pressupostos, as diretrizes do programa de formação citam a ênfase na formação de um professor reflexivo, o desenvolvimento de saberes relacionados à ação docente (reflexão na ação) e a articulação entre a formação inicial com a prática – formação em serviço, dos professores (reflexão sobre a ação).

Essas diretrizes, mediadas pelas perspectivas de ação, reflexão, experimentação e investigação, possibilitam a interlocução entre os saberes da teoria e da prática, em uma dinâmica de construção de conhecimento em rede.

Segundo Nóvoa (1992), esse tipo de formação caracteriza-se como formação-ação, em que é preciso trabalhar no sentido dos modelos e das práticas, passando pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre as práticas educativas.

Nesse sentido, buscando o desenvolvimento de processos pedagógicos voltados à elaboração de conhecimentos teóricos e ao desenvolvimento de competências vinculadas ao exercício da docência por meio da reflexão e da autonomia intelectual, o curso traz em seu bojo uma organização curricular em rede e hipertextual, contemplado com atividades “diversificadas e independentes” (PINHO, 2010, p. 16).

Para operacionalizar o desenvolvimento dessas atividades diversificadas e independentes, na construção de um currículo em rede, voltado à formação-ação, o curso teve como estrutura a formação de turmas de até 50 professores-cursistas, orientados por dois Orientadores de Disciplina (OD), responsáveis por toda a abordagem teórico-prática dos conteúdos tanto no AVA quanto nos dois encontros presenciais semanais, e dois Orientadores de Turma (OT), responsáveis por acompanhar a evolução acadêmica dos professores-cursistas, e promover a comunicação sobre as turmas à coordenação do curso.

A coordenação, centrada no NEaD, da Unesp, dividida em acadêmica e pedagógica, estruturou um Conselho Acadêmico do curso, cuja proposta foi inferir nos aspectos gerais, administrativos e acadêmicos do curso, bem como gerenciar o espaço do curso no Portal Edutec.

Para acessar os ambientes das turmas e os materiais do curso, o acesso deveria ser realizado via Edutec, os quais foram elaborados em duas linguagens (textual e vídeo) estava disponibilizado por meio de uma ferramenta específica (Materiais) e os conteúdos e atividades das disciplinas por salas, do AVA TelEduc, distribuídas por turmas.

Esses materiais textuais, denominados como Cadernos de Formação, também eram entregues na versão impressa, com CD-ROM contendo todos os arquivos e também os vídeos, para cada um dos professores-cursistas em seu polo, sob a responsabilidade dos OT.

Assim, por meio da organização das atividades presenciais em diferentes polos, distribuídos em todo o Estado de São Paulo, o currículo do curso pôde ser viabilizado mediante diferentes meios de comunicação, internet (AVA), TV, materiais

impressos e ambientes como laboratórios e salas, para a formação presencial, com apoio dos OD.

A organização dos conteúdos do curso a partir do currículo estruturado por Blocos (1 – Formação Geral; 2 – Didática dos Conteúdos; 3 – Gestão Escolar), foi viabilizada por uma equipe multidisciplinar formada por profissionais vinculados ao NEaD. Essa equipe era composta por: Design Instrucional/Educacional; Web Design, Design Gráfico; Secretaria Acadêmica; professores autores (responsáveis pelos componentes curriculares de cada bloco e pela elaboração dos materiais didáticos desses componentes).

Assim, foi selecionada mediante a premissa de uma formação dinâmica e hipertextual, ou seja, com elementos textuais aplicáveis à prática, com linguagem acessível, e com exemplificações, indicadas tanto pelos textos e atividades quanto pelos vídeos produzidos pela TV Cultura.

No Bloco 1 – Formação Geral destacam-se disciplinas voltadas às bases da docência (Figura 2), ou seja, voltadas ao significado da Educação e indagações sobre o que ensinar, ou seja, ao que se deve ensinar ou ao que os estudantes devem aprender (CONTRERAS, 1990), a epistemologia de elementos importantes para a formação em licenciatura como a filosofia, a psicologia e a sociologia da Educação, o significado da Educação, as diretrizes e bases que norteiam o sistema educacional no Brasil e o desenvolvimento das competências do professor.

Além disso, os conhecimentos inerentes ao desenvolvimento infantil também foram abordados, de forma a possibilitar o conhecimento sobre os referenciais curriculares para o desenvolvimento da Educação Básica, bem como para trabalhar com a possibilidade de compreensão das múltiplas dimensões do estudante nessa faixa etária, promovendo o conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem e o papel do professor em relação à organização do ambiente, do tempo e espaço destinados a esse momento de formação do estudante.

MÓDULO 1:
INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO – 150 HORAS

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Educação e Sociedade	30 horas
A Lei de Diretrizes e Bases	30 horas
Ética e Cidadania	30 horas
Educação e Linguagem	30 horas
Política Educacional	30 horas

MÓDULO 2:
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO – 390 HORAS

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
História da Educação	90 horas
Filosofia da Educação	75 horas
Psicologia da Educação	90 horas
Sociologia da Educação	75 horas
Introdução à Pesquisa Científica em Educação	60 horas

MÓDULO 3:
EDUCAÇÃO INFANTIL-PRINCÍPIOS E
FUNDAMENTOS – 420 HORAS

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Psicologia do Desenvolvimento	90 horas
Educação Infantil: abordagens curriculares	120 horas
Fundamentos e Princípios da Ed. Infantil	60 horas
Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas	150 horas

Eixo Articulador (Bloco 1): Memória do Professor – 90 horas

Figura 2: Disciplinas do primeiro bloco do currículo do curso.

Esses conteúdos, trabalhados de forma conceitual, factual, procedimental e atitudinal, foram alavancados em atividades comprometidas com a problematização do papel do professor na modelação do conhecimento e sobre o

próprio conhecimento (SHULMAN,1986). Tal problematização pôde ser abordada por meio do desenvolvimento de atividades voltadas à pesquisa e ao trabalho de refletir sobre escola, sociedade e professores, por meio da escrita de uma autobiografia que foi construída ao longo do bloco, com apoio do Eixo Articulador Memória do Professor.

No Bloco 2 – Didática dos Conteúdos foi privilegiada a elegibilidade do trabalho com a prática educativa, ou seja, com o como ensinar, viabilizado pela ação didática. Assim, foram organizadas disciplinas que, a partir da Didática Geral, problematizaram as didáticas específicas, de diferentes áreas do conhecimento (Figura 3), que devem ser estabelecidas na ação docente dos anos iniciais.

BLOCO 2
DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS - 1.440 HORAS

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Didática Geral	150 horas
Conteúdos e Didática de Alfabetização	180 horas
Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura	180 horas
Conteúdos e Didática de Artes	105 horas
Conteúdos e Didática de Matemática	180 horas
Conteúdos e Didática de História	120 horas
Conteúdos e Didática de Geografia	120 horas
Conteúdos e Didática de Ciências e Saúde	120 horas
Conteúdos e Didática de Educação Física	105 horas
Conteúdos e didática de Libras	60 horas

Obs. Em cada disciplina será abordado o conteúdo e a respectiva didática.

Eixo Articulador (Bloco 2):
Educação Inclusiva e Especial (120 horas)

Figura 3: Disciplinas do segundo bloco do currículo do curso.

Com isso, aqui entendemos a abordagem do currículo em rede mediado pelo saber fazer, mediante a didática de conteúdos com temas metodológicos, para

uma visão ajustada da realidade, integradora, baseada em critérios que vão além da racionalidade instrumental das áreas abordadas, mas também problematizam a eficácia das finalidades e meios para os quais a ação de ensinar serve (SACRISTAN, 1998).

Observamos, nessa perspectiva, além do estabelecimento de áreas disciplinares, cobertas pelo currículo escolar, a didática da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como indicativo da aplicabilidade da formação em âmbitos culturais, sociais e escolares, partindo dos princípios de uma Educação escolar Inclusiva.

Ou seja, propor uma formação-ação em que os conteúdos gerem nos professores-cursistas o desenvolvimento de práticas que procurem tratar as tensões inerentes à escola para e das diferenças, além de considerar as características atuais do sistema educativo que tem de atender ao singular e a todos, deve considerar os diferentes estilos, tipos e ritmos de aprendizagem.

Nesse sentido, Zeichner (1993) estabelece a importância da formação no contexto, uma vez que, com isso, além de refletir sobre sua prática, o professor pode analisar também as condições de produção de seu trabalho que interferem diretamente em sua prática. Faz-se necessário analisar as motivações e a situação individual e social de cada professor, procurando-se assegurar que sua prática esteja inserida em um processo de transformação individual e social (ALMEIDA, 2000).

Verificamos também, nesse sentido, a importância da presença do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, como elemento da construção de significados sobre a escola com perfil democrático, aberta incondicionalmente às diferenças e preceptora de uma aprendizagem com qualidade para todos, visando refletir sobre os fenômenos inerentes a essa escola tal como ocorrem realmente no ensino (prática), que se realiza em condições concretas, e com potencial de diferentes recursos pedagógicos e digitais, que podem possibilitar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado às particularidades das aprendizagens nas diferenças.

De acordo com Mattos (2013) é por meio da ação pedagógica que o currículo se concretiza, nos ambientes escolares e nas situações de aprendizagem, ou seja, o professor é um agente ativo do processo educativo e é ele que dá vida ao currículo. Nesse sentido, as propostas de formação a partir de um currículo em rede devem considerar a aplicabilidade do trabalho docente, que tem características

específicas que procura tratar os sujeitos e as situações que são únicos. Por isso é impossível pensar em uma formação em que os conteúdos simplesmente serão aplicados na prática, sem intervenção e ação dos sujeitos e sem a construção de significados por parte dos mesmos a partir desses conteúdos presentes na sua formação.

Assim, o currículo foi desenvolvido de forma a garantir a interlocução entre os conteúdos e o contexto didático, formado pela estrutura das atividades de ensino e de aprendizagem que devem ser desenvolvidas no ambiente escolar, trabalhando os saberes teóricos em conjunto com os saberes da prática, possibilitando a flexibilidade e habilidade para “fazer diferente”, elementos fundamentais e decisivos para gerar processos de reflexão na ação, sobre a ação, e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992).

Diante dessa perspectiva, entendemos esse bloco curricular do curso como um mobilizador de práticas voltadas a contextos escolares concretos, ou seja, voltadas os contextos de realização de cada uma das didáticas de ensino, possibilitando a realização de ações (conteúdos procedimentais) e a reflexão sobre a própria atividade de ensinar, proporcionada pela identificação do potencial dos conteúdos de formação para melhorar as habilidades, nesse caso, a própria prática pedagógica.

No Bloco 3 – Gestão Escolar (Figura 4), foram priorizados os conteúdos de formação-ação voltados à abordagem dos elementos norteadores da organização do contexto escolar, em uma visão de currículo em rede pautada na análise da estrutura escolar, sua organização e normas de funcionamento (SACRISTAN, 1998).

Nesse sentido, o Bloco 2 foi permeado pelo desenvolvimento de elementos importantes e decisivos para a formação-ação, qual sejam o estágio supervisionado e o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esses elementos, vinculados ao contexto escolar de cada sujeito, segundo Sacristan (1998) implicam na abordagem de um currículo que ressalta a importância dos ambientes escolares, as condições desses ambientes, as suas dimensões fundamentais (físicas, organizativas e pedagógicas), assim como as suas dimensões ocultas, manifestas na observação das formas de ensinar e de aprender cuja observância pôde ser angariada mediante a realização dos estágios, uma vez que para “conhecer a realidade, é preciso ir além do discurso que se elabora sobre ela” (SACRISTÁN, 1998, p. 135).

Vale ressaltar também nesse momento, a abordagem da Gestão da Informação (Disciplina 30), que como última disciplina curricular, trouxe elementos para o desenvolvimento de competências (ALMEIDA, 1996) como: abertura ao novo e a aprender a aprender, atuação diante de temas emergentes do contexto e interesse dos estudantes, uso de recursos educacionais digitais, identificação das potencialidades de uso desses recursos na prática pedagógica e reflexão na prática e sobre a prática, reelaborando as teorias que orientaram todo o processo de formação, articulado ao almejado no Eixo articulador (Bloco 2).

BLOCO 3 GESTÃO ESCOLAR – 480 HORAS

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Legislação Educacional	60
Princípios gerais de Administração Escolar	90
Organização e Gestão da Escola	90
Gestão Curricular	90
Avaliação Educacional e Escolar	90
Gestão da Informação	60

Trabalho de conclusão de Curso: 210 horas

Estágio Supervisionado – 300 horas

Estágio Supervisionado em Educação Infantil – 100 h

Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental

(anos iniciais)-100h.

Estágio Supervisionado em Gestão Educacional – 100 horas

Figura 4: Disciplinas do terceiro bloco do currículo do curso.

Nessa estruturação, além de entender a importância do trabalho com os fundamentos básicos da licenciatura, o currículo foi estruturado de forma a ativar as projeções desses fundamentos na vida real, aos processos de pensamentos que estimulariam o seu estudo e a sua abordagem, considerando a sua relação não apenas com o contexto pedagógico, mas organizacional, filosófico, social, político, econômico e legislativo (SACRISTAN, 1998).

Considerando essas perspectivas a seleção de conteúdos e componentes curriculares determina as variáveis sociais significativas e dinâmicas para o

desenvolvimento do currículo, ou seja, não é uma seleção neutra, mas determinada pelos pressupostos pedagógicos dos proponentes.

Vale ressaltar, nesse sentido, o conceito de autoformação dos professores (GARCIA, 2012), viabilizada por meio de diferentes tipos de autoformação, como a aprendizagem: aberta, ao longo da vida, pela experiência, tácita, entre outras.

Para a discussão pretendida nessa tese, entendemos essa autoformação para uma aprendizagem aberta e significativa, ou seja, voltada ao processo de construção de um significado para a prática, aprendendo com os outros, em rede, para a formação de um currículo de fato voltado ao desenvolvimento de competências tecnológico-didáticas.

De acordo com Galvani (2012) a autoformação é um processo em que a consciência (ação de si sobre si) e a retroação reflexiva estabelecem um duplo movimento sobre os elementos do meio ambiente social e cultural (socialização) e/ou natural (ecologização). Assim, entendemos a autoformação como a emancipação ou tomada de consciência reflexiva do sujeito, de maneira que passa a compreender as transformações que ocorrem consigo, com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, Garcia (1999) indica princípios importantes que devem constar para que a autoformação ocorra de maneira que a visão do desenvolvimento profissional seja um projeto a ser realizado ao longo da carreira do professor, ou seja, considerando a formação inicial apenas como uma primeira fase. Para tanto, destaca a inovação e adequação do currículo às premissas de uma formação com vistas à mudança e a ligação da formação com a escola, ou seja, o seu desenvolvimento no contexto da escola, gerando possibilidades de transformação desse espaço. Bem como, a articulação dos conteúdos básicos com o que pode ser empreendido na prática, a consideração dos interesses e necessidades dos estudantes, no contexto escolar, ou seja, as situações dilemáticas e os recursos provenientes desse *lócus*.

Os estudos sobre currículos e programas de formação indicam esse tipo de modelação dos conteúdos como pontos de apoio: 1) o compêndio dos conteúdos ordenados; 2) os livros-texto, guias didáticos e materiais, voltados ao uso dos professores-cursistas; 3) os planos de ensino; 4) o conjunto de atividades (currículo em ação) e finalmente; 5) a avaliação e reordenação da aprendizagem na ação e durante a formação (SACRISTAN, 1998).

O resultado de todas essas ações de organização e implementação do currículo caracterizam-no como currículo em processo, cujas perspectivas são mediatizadas pelo saber e pelo fazer:



Figura 5: O currículo em processo, adaptado de Sacristán (1998).

Com isso, verificamos a organização de um currículo de formação-ação constituído de conhecimentos filosóficos, epistemológicos, didáticos e práticos, para a efetivação do desenvolvimento de competências e saberes, com possibilidades de aplicabilidade e de se tornar um processo contextualizado, com significado para os professores-cursistas e para as suas práticas.

Com todas essas premissas, cumpre destacar os elementos constituintes do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, considerando a sua interação com os demais elementos presentes nesse currículo e a sua proposta de conteúdos e atividades em uma abordagem CCS.

4.2 Sobre o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial

Com a iniciativa e o intuito de levantar subsídios para a análise de práticas e recursos aplicáveis a contextos educacionais inclusivos, por meio da elaboração e execução de atividades escolares voltadas ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes, e especialmente dos EPAEE, o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial teve como pressuposto o esclarecimento sobre as atividades que devem ser desempenhadas no contexto da classe comum e no contexto do AEE e o uso de recursos educacionais digitais nesse processo.

Assim, o objetivo geral exposto no Plano de Ensino do Eixo, era de desenvolver conhecimentos sobre Inclusão Escolar e Educação Especial articulados aos conhecimentos específicos das metodologias de ensino, presentes nas disciplinas de Didáticas dos Conteúdos do Bloco 2 do currículo do curso, tendo como ponto de partida o ambiente CCS, preconizado por Schlünzen (2000).

De acordo com o referido plano, a ideia era trabalhar os conteúdos e práticas de forma a efetivar a efetuar o uso de diferentes e variadas estratégias de estudo e ação, estimulando a reflexão e a ação contextualizadas. Considerando a reflexão vinculada ao conceito de abstração reflexiva de Piaget (1974), entendemos esse movimento como tornar o pensamento próprio objeto, construindo estruturas lógicas a partir das suas próprias operações, ou seja, a partir da ação.

Porém, para tornar essa experiência de reflexão contextualizada e significativa, há que se pensar também nos fatores motivadores da reflexão, estabelecidos por Perrenoud (2002) como: ter um problema para resolver; uma crise para solucionar; decisão a tomar; vontade de compreender um determinado fenômeno; busca de sentido, entre outros, determinantes da ação para a construção de saberes sobre a mesma.

Esses saberes, atrelados aos sete saberes necessários à educação do presente, estabelecidos por Morin (2012), tem relação direta com os princípios do conhecimento pertinente, ou seja, que é relativo ao mesmo, com o enfrentamento de incertezas e com a própria ética do gênero humano, que é comprometida, mediante a tomada de consciência, com o outro e com a sociedade.

Com esses pressupostos, o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial foi desenvolvido em cinco momentos, ao longo do bloco das didáticas de conteúdos, em períodos de uma semana de atividades. Esses cinco momentos

compreenderam ao recorte temporal de agosto de 2011 a dezembro de 2012 e a construção das atividades e estratégias de implementação e avaliação ocorreu ao longo desse processo (Quadro 8), sendo orientada pelo *feedback* das ações de formação-ação, que eram problematizadas mediante o diálogo no Espaço da Equipe, uma sala do AVA-TelEduc criado com a finalidade de promover a comunicação entre a equipe, bem como na formação presencial dos OD e OT, cujo processo será explicitado no tópico seguinte.

Quadro 8: Etapas de Construção do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial

Parte - Semana	Elaboração	Execução
1, articulada à disciplina de Didática Geral	Janeiro a Abril de 2011	22 a 28 de Agosto de 2011
2, articulada à disciplina de Conteúdos e Didática de Alfabetização	Janeiro a Abril de 2011	17 a 23 de Outubro de 2011
3, articulada às disciplinas de Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa, Literatura e Artes	Maior a Agosto de 2011	12 a 18 de Março de 2012
4, articulada às disciplinas de Conteúdos e Didática de Educação Física e Matemática	Setembro de 2011 a Janeiro de 2012	18 a 24 de Junho de 2012
5, articulada às disciplinas de Conteúdos e Didática de História, Geografia e Ciências	Fevereiro a Abril de 2012	05 a 11 de Novembro de 2012

Essa característica, de construção ao longo do processo, permitiu a compreensão da valoração dos princípios da abordagem CCS, e a sua interlocução com as etapas da pesquisa, em uma abordagem de currículo em rede, construído com os sujeitos, mediante o compromisso ativo com a implementação de instrumentos teóricos e práticos para a intervenção na transformação social (ZABALA, 2002).

Vale ressaltar que diante do estabelecimento das estratégias de elaboração das atividades ao longo da execução do curso, houve a possibilidade de verificação dos aspectos positivos e negativos na implementação das ideias,

perspectivas e objetivos, dando tempo para rever os processos e implementá-los novamente, nas outras etapas.

De acordo com Zabala (2002), a revisão das estratégias de construção do currículo deve ser permeada pela capacidade explicativa e da ampliação e complementação trazida pelos movimentos provenientes da prática. Como os conteúdos sempre foram articulados a situações práticas, para delas voltarem à formação-ação, esse processo facilitou a integração dos diferentes pontos de vista, visando superar a fragmentação das etapas do Eixo e permitindo uma visão mais global da sua estrutura, em uma perspectiva **metadisciplinar**, ou seja, uma síntese integradora sobre a realidade, novos conhecimentos e interpretação da realidade em uma visão holística de currículo em rede.

Com estes pressupostos, buscamos garantir a qualidade da formação semipresencial, mantendo uma coerência entre os fundamentos teóricos e metodológicos pretendidos, em uma perspectiva de construção e reconstrução (ALMEIDA, 2009). Portanto, serão explicitados os fundamentos teóricos e metodológicos presentes em cada etapa do Eixo.

4.2.1 Semana 1 – Fundamentos da Educação Inclusiva e Especial

A primeira semana do Eixo foi organizada com o sentido de apresentar os conteúdos e conceitos-chave para compreensão do tema (Inclusão Escolar), articulado com a política e com o conhecimento construído na disciplina anterior, Didática Geral.

Nesse sentido, foram organizadas atividades (Quadro 9) voltadas à sensibilização dos sujeitos para a elaboração coletiva de um Plano de Ensino Inclusivo (PEI), tendo por base os conteúdos relacionados a elaboração e planejamento de ensino, estudados ao longo da disciplina Didática Geral.

Para o desenvolvimento dessas atividades e conteúdos ao longo de uma semana, a organização foi pautada no estabelecimento do que seria importante abordar nos dois momentos (presenciais e virtuais), pensando em uma perspectiva CCS, em que a teoria ganhasse forma a partir da prática e da sua construção de significados.

O Caderno de Formação (Anexo 1) apresenta a agenda e atividades detalhadamente, considerando os critérios de avaliação e as orientações das professoras autoras para a execução das atividades.

Quadro 9: Introdução do Eixo

Atividade	Ação	Material
Ativar conhecimentos prévios (presencial)	Reflexão sobre Educação Especial e Inclusiva e sobre os EPAEE incluídos no ambiente escolar	Roteiro
Entrevista com autora (presencial)	Conhecimento sobre a organização das atividades e diálogo com a autora	Vídeo
Leitura: texto complementar (presencial)	Compreensão teórica de como elaborar um planejamento de ensino, conceito vinculado à disciplina de Didática Geral, .	Texto do autor José Cerchi Fusari ²⁰
Primeira Versão do PEI (presencial)	Elaboração de um Plano de Ensino com base nos conhecimentos da disciplina Didática Geral e leitura complementar	Roteiro
Leitura: Inclusão Escolar: marcos legais, AEE e possibilidade de sucesso escolar para PD e do Decreto 6.571/08 (virtual)	Compreensão dos elementos centrais presentes no histórico da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado	Texto elaborado pelas autoras do Eixo
Vídeo: Experiências de Inclusão Escolar (virtual)	Conhecimento de recursos, procedimentos metodológicos e estratégias presentes nos processos inclusivos da escola comum.	Vídeo produzido pela Univesp TV
Fórum de Discussão (virtual)	Diálogo sobre os conceitos ativados nas leituras, elaboração do PEI e vídeo	AVA TelEduc
Apresentação: Marcos Legais da Inclusão e AEE (presencial)	Análise de conceitos presentes no texto: Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência e do Decreto 6.571/08 (virtual)	Apresentação do Editor de Apresentações
Questionário 01: AEE (presencial)	Verificação da aplicabilidade dos conceitos presentes na apresentação	Questionário impresso elaborado por Maria Tereza Égler Mantoan
Leitura complementar: AEE – Orientações Gerais e EaD (virtual)	Compreensão dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o AEE	Texto disponível no Portal do MEC ²¹
Observação in loco:	Ampliação do olhar e exercício de	Roteiro pré-

²⁰ Disponível no link: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=016, acesso em 27/08/2014.

²¹ Disponível no link: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf, acesso em 27/08/2014.

Compreendendo meu contexto de atuação (virtual)	observação para todo o contexto de atuação – a escola	definido
---	---	----------

Assim, os professores-cursistas foram estimulados a aproveitar os conhecimentos construídos na disciplina de Didática Geral para a organização de um PEI, baseado em um roteiro específico, com critérios de planejamento de ensino aliados ao que foi abordado ao longo da disciplina.

Essa ação, vinculada a atividades como diálogo participativo, leitura de textos, apresentação das Políticas Educacionais (Marcos Legais) e reflexão com o questionário fundamentou a articulação das ideias frente às realidades distintas, apresentadas por cada membro dos grupos formados, considerando o seu perfil e a sua área de atuação profissional.

Por isso, desde o primeiro momento foi necessário esclarecer que o foco do PEI seria relacionado aos estudantes, às necessidades e ao contexto do professor-cursista. Além disso, a orientação inicial era de que pudessem articular os conhecimentos sobre Didática à elaboração do PEI, de forma que vislumbrassem nesse documento a valorização das diferenças de seus estudantes.

De acordo com Almeida (2001), a formação ancorada na atuação profissional deve ter como pano de fundo a construção de significados para a prática imediata, visando a integração das TDIC para o estabelecimento de congruências entre o processo vivido pelo professor-cursista no curso e a sua prática profissional, compartilhando experiências, reflexões e construções com o grupo em formação, bem como com os mediadores do processo. Foi nessa direção que a semana 1 teve como premissa o diálogo sobre os conhecimentos prévios sobre Educação Inclusiva e Especial e, posteriormente, a formalização de conceitos, novamente problematizada pelo grupo, presencialmente, com apoio de uma apresentação elaborada pelos OD, mantendo assim, um fluxo constante de comunicação, contextualização e reconceitualização. Além disso, a ideia também era ativar os conhecimentos para o trabalho com as disciplinas subsequentes, garantindo o processo de articulação entre todo o bloco de conteúdos.

4.2.2 Semana 2 – Planejamento de Ensino

A segunda semana do Eixo foi proposta logo após a Disciplina de Conteúdos de Didática de Alfabetização. Nesse momento, as atividades e materiais (Quadro 10) foram organizados prevendo a aplicação dos conceitos sobre Alfabetização desenvolvidos na disciplina, pressupondo, para tanto, o trabalho individual e coletivo entre os professores-cursistas, tanto nos encontros presenciais, quanto na postagem das atividades no AVA.

Quadro 10: Articulação dos Conhecimentos sobre Educação Inclusiva a partir dos Conteúdos de Didática de Alfabetização

Atividade	Ação	Material Utilizado
Trabalho em Equipe: Parte II do Questionário 01: AEE (presencial)	Reflexão e debate sobre os direitos dos EPAEE à educação	Questionário impresso elaborado por Maria Tereza Égler Mantoan
Vídeo: A Política Nacional para Educação Inclusiva: avanços e desafios (presencial)	Análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva segundo a visão dos autores renomados na área.	Vídeo produzido pela Univesp TV
Leitura complementar: A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva (virtual)	Estudo sobre o papel da escola comum em oferecer a Educação Especial e seus serviços, especialmente o AEE	Texto do Portal do MEC
Leitura de texto sobre Alfabetização e resgate do PEI (virtual)	Articulação dos conhecimentos da disciplina com o PEI elaborado no Eixo	Texto da autora Liliâne Santos Machado e Roteiro pré-definido do PEI
Reelaboração e apresentação do PEI (presencial)	Apresentação pública do PEI para a turma	Roteiro e AVA
Memorial Reflexivo (virtual)	Reflexão e análise dos conhecimentos construídos a partir das atividades realizadas nas 2 semanas	Roteiro AVA
Questionário Digital (virtual)	Explicitação dos conceitos sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Atividade autocorrigível, elaborado a partir do Questionário impresso de Maria Tereza Égler Mantoan

Nesse segundo momento do Eixo foi proposto um debate que tratou especificamente da elaboração do PEI, iniciado na primeira semana. Assim, a finalidade da segunda semana do Eixo foi articular os PEI já elaborados para

viabilizar a apresentação coletiva e a problematização dos mesmos, visando atingir o patamar da **aprendizagem em equipe**, bem como realizar a espiral de aprendizagem proposta por Valente (2002).

De acordo com Senge (2005) a aprendizagem em equipe é uma prática projetada para fazer com que os sujeitos pensem e ajam juntos. Nesse sentido, ainda que os membros do grupo não pensem igual, ou tenham feito a mesma atividade, de acordo com o autor, podem aprender a ser eficazes juntos, desenvolvendo competências em conjunto, em um processo de visão compartilhada, em que um grupo de pessoas constrói um sentido de compromisso junto. Com isso, passam a verificar nas produções, dilemas e estratégias do outro, possibilidades para a construção de significados compartilhados. Esses princípios vão ao encontro das perspectivas da abordagem CCS e a espiral de aprendizagem, que pressupõe a estratégia da ação mediada pelo outro para a depuração e a reflexão sobre seus próprios processos e aprendizagens, para uma nova descrição, dentro de seu contexto e com significado.

Portanto, essa estratégia didática permitiu que os professores-cursistas tivessem a oportunidade de desenvolver competências como planejar, selecionar e aplicar, no contexto escolar e na sala de aula, os recursos pedagógicos e tecnológicos abordados no Eixo, com vistas a um novo fazer pedagógico que possibilita a inclusão dos EPAEE na classe comum e no AEE.

Para avaliar a motivação e aprendizagem gerada a partir dessa estratégia, ainda nessa semana foi proposta a elaboração de um Memorial Reflexivo, para viabilizar uma auto-avaliação do percurso (processo) vivido até o momento, considerando as atividades do Eixo e sua articulação às outras disciplinas do currículo do curso. Assim, mediante essa estratégia puderam trabalhar a espiral da aprendizagem, voltar às suas anotações, em especial às atividades desenvolvidas; aos estudos dos textos e vídeos; à interação com os colegas e com o OD; aos roteiros de elaboração do PEI. Toda a dinâmica estabelecida para a aprendizagem dos conteúdos foi explicitada no Caderno de Formação, a partir das agendas e atividades, conforme Anexo 2.

Para tanto, o roteiro do Memorial Reflexivo considerou perguntas que os levassem a refletir sobre elementos da vivência pessoal, acadêmica e profissional, visando estimular um processo reflexivo sobre a ação. Segundo Perrenoud (2002), o desenvolvimento de uma prática reflexiva é aprender a obter benefícios como o

ajuste dos esquemas de ação, que permitam uma intervenção mais direcionada e voltada aos objetivos do ensino, o reforço da imagem de si mesmo como profissional em processo de evolução, a compreensão de outros problemas profissionais, provenientes de contextos do outro e uma visão globalizadora dos conteúdos conceituais presentes na formação.

Além disso, a abordagem dos conceitos inerentes à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva trouxe para o centro da aprendizagem questões problematizadoras sobre a viabilidade dos princípios da Educação Inclusiva e de como e em que medida a escola pode criar formas e estratégias para a implementação dos pressupostos preconizados na política. Nesse sentido, a formação-ação não se limitou à prática reflexiva somente sobre a ação, mas também implicou em questionar a responsabilidade política e ética do ser professor, que enfrenta dilemas, constrói escolhas e as assume, de acordo com a sua interpretação sobre a realidade política e pedagógica vivenciada.

4.2.3 Semana 3 – Práticas de Ensino Inclusivas usando TDIC

Em continuidade aos pressupostos estabelecidos, na terceira semana do Eixo as atividades (Quadro 11) foram delineadas no sentido de oferecer subsídios práticos para o uso de recursos voltados à construção e implementação de um novo fazer pedagógico, possibilitando novas práticas de ensino, articulando-os aos conteúdos trabalhados nas disciplinas de Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura e Artes.

Nesse sentido, foi solicitada a análise sobre as possibilidades de uso das TDIC no processo inclusivo, segundo a abordagem construcionista. Para tanto, os professores-cursistas tiveram que explorar um Objeto de Aprendizagem (OA) “Scrapbook”²² e compartilharam o uso do recurso na aula presencial, em laboratórios com computadores, identificando coletivamente as possibilidades para seu uso no ensino e na aprendizagem de conteúdos escolares relacionados aos componentes curriculares das disciplinas e a busca para a sua auto-imagem.

Quadro 11: Planejamento de Práticas de Ensino Inclusivas usando TDIC

²² O objetivo desse Objeto de Aprendizagem é construir um álbum de fotografias, resgatando elementos da vivência dos estudantes.

Atividade	Ação	Material Utilizado
Uso de OA: Scrapbook (presencial)	Exploração do OA e verificação de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas	OA disponível para download no AVA
Acesso ao Portal do Professor (presencial)	Análise de recursos pedagógicos e digitais de Língua Portuguesa, Literatura e Artes disponíveis no portal educacional do MEC	Portal Educacional ²³ e Roteiro pré-definido no AVA
Leitura: Guia do Professor “Scrapbook” (virtual)	Detalhamento do recurso “Scrapbook”, sugestões de temas em que ele pode ser utilizado no trabalho com conteúdos escolares	Texto dos autores do OA disponível no AVA
Reelaboração do PEI (virtual)	Adequações para o PEI, revendo sua temática e atividades e sugestão de novas fontes de pesquisa de recursos educacionais digitais, refletindo sobre a prática.	Roteiro disponível no AVA e endereços de outros portais educacionais
Apresentação do PEI reelaborado (presencial)	Apresentação das adequações no PEI coletivo para a turma e compartilhamento de ideias vinculadas não só ao tema do Eixo mais também aos conteúdos das disciplinas.	Roteiro disponível no AVA
Leitura: Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível (virtual)	Reflexão sobre o ser professor atualmente	Texto das autoras: Renata Portela Rinaldi e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Fórum de Discussão	Reflexão sobre o desenvolvimento de atividades práticas de sala de aula e articulação com o texto, visando a nova elaboração e apresentação do PEI	AVA

Além do uso do OE os professores-cursistas exploraram o Portal do Professor (portal educacional do MEC), onde tiveram a oportunidade de pesquisar recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para o ensino dos conteúdos que já haviam estabelecido nos PEI, elaborados em grupo. Além desse Portal, foram sugeridas outras fontes de pesquisa, buscando realizar a articulação dos conteúdos, baseados nas reflexões realizadas durante o período virtual, os professores-cursistas voltaram ao PEI e acrescentaram os elementos pesquisados e utilizados nesse momento, realizando a esperal de aprendizagem com novos elementos.

Nesse momento também houve, a partir da ação dos sujeitos, a redefinição das estratégias de elaboração do PEI. Por ser uma atividade coletiva e

²³ Disponível no endereço: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>, acesso em 27/08/2014.

em função dos diferentes contextos de atuação, os professores-cursistas solicitaram, por intermédio dos OD, a revisão dos critérios de avaliação e dos prazos de entrega e reflexão sobre a atividade.

Por se tratar de uma investigação-ação, que pressupõe a participação dos sujeitos na definição das estratégias, as solicitações foram estudadas pelas autoras, e as adequações dos critérios foram reestabelecidas, permitindo assim um processo de diálogo produtivo, no sentido de analisar os problemas vivenciados e criar novos conhecimentos, emoções e ações resultantes não apenas dos processos dos pesquisadores, mas também dos sujeitos envolvidos na investigação (SENGE, 2005), mais um pressuposto da abordagem CCS, que implica em redefinir estratégias mediante a depuração e a reflexão sobre os resultados do processo de aprendizagem, para torna-lo de fato significativo. Assim, é possível considerar que a construção do eixo também ocorria segundo a espiral de aprendizagem.

O Caderno de Formação (Anexo 3) foi elaborado a partir da agenda e atividades, e trouxe os esclarecimentos sobre a redefinição dos critérios de avaliação e prazos, considerando ao que foi estabelecido junto com os sujeitos da pesquisa.

4.2.4 Semana 4 – Implementação do Planejamento de Ensino

Para dar sentido aos elementos que constituíram a apresentação coletiva e reflexão sobre os PEI, a quarta parte do Eixo foi elaborada no sentido de subsidiar a possibilidade de aplicação dos PEI. Considerando ser esse um momento de consolidação da abordagem teórico metodológica do eixo, nas atividades (Quadro 12) propostas as estratégias e os recursos conhecidos nas atividades anteriores foram articulados aos conteúdos propostos pelas disciplinas de Conteúdos e Didática subsequentes ao currículo do curso.

Quadro 12: Implementando o Planejamento de Práticas de Ensino Inclusivas usando TDIC

Atividade	Ação	Material Utilizado
Acesso ao Portal do Professor (presencial)	Análise de recursos pedagógicos e digitais de Educação Física e Matemática disponíveis no portal educacional do MEC	Portal Educacional e Roteiro pré-definido no AVA
Vídeo:	Identificação do perfil de estudantes com	Vídeo produzido

Superdotação – o talento na escola (presencial)	altas habilidades e quais são as suas principais necessidades relacionadas à forma como lidamos com os conteúdos curriculares em nossas escolas	pela Univesp TV
Relato Analítico (presencial)	Análise dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor, identificando o que foi possível encontrar de relações ou incompatibilidades entre eles e o PEI	Roteiro não definido, devendo ser postado no AVA
Uso de OA e Leitura do Guia do Professor: Fazenda Rived – (virtual)	Uso de um recurso educacional digital e verificação de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de Matemática nos anos iniciais e leitura do Guia do Professor do OA	OA e texto disponíveis para download no AVA
Aprimoramento do PEI (presencial)	Articulação entre os Planos de Aula analisados do Portal do Professor e o PEI. Análise sobre a forma como as estratégias de planejamento podem ser articuladas para melhorar o fazer pedagógico do educador, de modo a garantir um ensino que envolva e valorize a todos	Roteiro pré-definido
Leitura: Os Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência (virtual)	Observação dos resultados de atividades desenvolvida com três EPAEE no uso do OA “Fazenda Rived. Identificação das potencialidades dos recursos digitais na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos para o ensino de Matemática	Texto disponível no AVA e no portal do MEC ²⁴
Vídeo: Inclusão – uma escola para todos (virtual)	Verificação dos avanços que o processo de inclusão escolar proporciona	Vídeo disponível no portal do MEC ²⁵
Aplicação do PEI em contexto de atuação (virtual)	Adaptação do PEI coletivo para atendimento às características de seu contexto ou a de sua realidade de atuação e aplicação desse PEI individual	Relato Analítico segundo roteiro pré-definido disponível no AVA

Novamente foi proposto o uso de recursos educacionais digitais na aplicação dos PEI, fundamentando a articulação das ideias de uso desses recursos frente às realidades distintas, apresentadas por cada membro dos grupos já formados desde a primeira semana, considerando sua área de atuação profissional.

Nesse momento foi realizada uma orientação de que o foco dos PEI deveria ser centrado nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes, no contexto escolar, bem como o desenvolvimento do seu potencial e suas habilidades, dentro desse contexto.

²⁴ Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/artigos/livro.pdf>, acesso em 27/08/2014.

²⁵ Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=989>, acesso em 27/08/2014.

Também foi proposta a análise de um vídeo sobre um projeto de AEE junto a estudantes com altas habilidades/superdotação, sinalizando para a reflexão sobre as necessidades específicas desses EPAEE, visto que na semana do Eixo anterior os professores-cursistas haviam analisado as especificidades de EPAEE com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD).

Além disso, foi proposta aos professores-cursistas a articulação entre os conhecimentos e as experiências para a elaboração de um PEI que valorizasse a diversidade humana dos estudantes e executassem a sua aplicação na prática, considerando o espaço de tempo necessário, devido ao fato de que a quinta semana do Eixo seria executada cinco meses depois. Esse planejamento e a orientação para os procedimentos podem ser observados na agenda e atividades do Caderno de Formação (Anexo 4).

Aqui refletimos a organização do currículo em rede de forma a propiciar o desenvolvimento de um pensamento sistêmico sobre a ação e sobre a formação, de maneira que o olhar sobre os problemas e objetivos de ensino expostos na atividade do PEI possibilitou entender o comportamento desses objetivos na prática, a observância de suas reais possibilidades, dos entraves e das estratégias adotadas para superá-los, mediante um *feedback* dinâmico (reforço, equilíbrio e discussão) sobre o sistema, ou seja sobre o processo de aprendizagem (SENGE, 2005).

4.2.5 Semana 5 – Consolidação dos PEI e reflexão sobre a reflexão na ação

Finalmente, a quinta parte do Eixo foi estruturada para a realização após as disciplinas de Conteúdos de Didática, História, Geografia e Ciências e Saúde. Nas atividades (Quadro 13) foram esclarecidos os elementos principais da abordagem CCS, considerando a intencionalidade de tornar esse espaço do currículo um espaço de análise sobre a elaboração e aplicação dos PEI.

Quadro 13: Análise das Práticas de Ensino Inclusivas

Atividade	Ação	Material Utilizado
Elaboração de Pôster com resultados da aplicação dos PEI	Compartilhamento dos resultados da aplicação prática dos PEI. Registro dos resultados ações e estratégias que ajudaram a potencializar as	Roteiro pré-definido

(presencial)	aprendizagens dos estudantes	
Finalização e impressão do Pôster (virtual)	Trabalho em equipe e avaliação sobre a experiência de aplicação do PEI	Modelo de Pôster digital
Leitura: Ambientes Potencializadores para Inclusão e Núcleo de Ensino e Memorial (virtual)	Abordagem dos elementos teóricos e práticos apresentados ao longo do Eixo; as sugestões para a sua prática pedagógica. Elaboração de um MEMORIAL, contendo as reflexões sobre o desenvolvimento do PEI, como possibilidade de contribuição para a construção de uma cultura mais democrática no espaço escolar	Texto das autoras do Eixo e Questões norteadoras para o Memorial, disponíveis no AVA
Apresentação dos Pôsteres (presencial)	Análise dos pontos mais relevantes sobre o contexto em que o plano foi desenvolvido/aplicado, detalhando as atividades e os resultados alcançados	Recursos multimídia (data show)
Entrevista de encerramento (virtual)	Diálogo com autoras sobre todo o material produzido durante o eixo	Vídeo Univesp TV
Aprimoramento final do PEI (virtual)	Verificação de lacunas existentes no PEI, identificadas na aplicação e possível reelaboração para registro final	Roteiro pré-definido

De acordo com as agenda e atividades explicitadas no Caderno de Formação (Anexo 5), a primeira atividade proposta nessa etapa final do Eixo foi o compartilhamento dos resultados da aplicação prática dos PEI, que deveria ter ocorrido em sala de aula ou escola. Nesse momento os professores-cursistas tiveram que destacar e registrar os resultados positivos e negativos da ação, explicitando os dilemas que vivenciaram e as estratégias que ajudaram a reorganizar o planejamento.

Assim, tiveram de indicar nos desafios que enfrentaram, como fizeram para operacionalizar a proposta e as suas angústias, garantindo um processo de equilíbrio da formação-ação, considerando as suas implicações na autoformação, ou seja, na vivência do currículo do curso na prática.

Para compartilhar as vivências os professores-cursistas foram estimulados a eleger, entre os PEI do grupo (aplicados individualmente), aquele que melhor representou os pontos indicados pelos autores para a apresentação de um pôster, guiado por um roteiro específico, que serviu para sistematizar os resultados do próprio Eixo e proporcionar a troca e reflexão entre as turmas para uma

interpretação cognoscitiva do processo de aprendizagem, de maneira a interpretar os esquemas de conhecimentos conectados entre si, ou seja, o que foi de fato significativo individualmente e para o grupo (ZABALA, 2002).

Portanto, esse momento final do Eixo foi organizado a fim de sistematizar os elementos teóricos e práticos apresentados; abordar as sugestões para a sua prática pedagógica, incluídas em cada uma das atividades realizadas. Para finalização do processo de formação-ação foi proposta a elaboração de um Memorial Final, onde deveriam ser explicitadas as reflexões sobre o papel dos sujeitos no desenvolvimento do PEI como possibilidade de contribuição para a construção de uma cultura mais democrática e inclusiva no espaço escolar, consolidando a proposta e permitindo a análise das perspectivas CCS presentes nesse processo.

Nesse momento os professores-cursistas tiveram que realizar a elaboração da sua prática, confrontando com a teoria estudada no decorrer do eixo, e nas disciplinas que antecederam o eixo, buscando assim a formalização da **reflexão sobre a reflexão na ação**, entendendo para que servem os saberes na ação e quais são as mediações entre a prática-teoria-prática, diante das situações de aprendizagem.

Assim, diante desse delineamento, vale ressaltar que a proposta de elaboração e implementação do eixo teve como pressuposto a criação de um espaço de análise da própria atuação profissional, em um abordagem CCS, permitindo estabelecer os saberes sobre si, sobre a relação com o outro e sobre as formas de ação e reação, bem como sobre o contexto de atuação, o que acontece na sala de aula, na escola, nos registros pedagógicos e didáticos. Nesse processo de formação, seguiu-se a espiral de aprendizagem, tanto na construção do eixo por parte dos autores da disciplina, quanto na construção do PEI por parte dos professores-cursistas.

Contudo, para a execução dessas ações, um dos elementos fundamentais foi a formação da equipe de OT e OD, que atuaram diretamente com os professores-cursistas para dar forma às propostas, direcionar os sentidos das atividades e auxiliar no redirecionamento das mesmas, quando necessário. Por isso, a seguir serão apresentados os elementos que constituíram a formação da equipe.

4.3 Sobre a formação dos Orientadores de Disciplina e de Turma

A proposta de formação inicial e em serviço mediante o currículo em rede também foi permeada pela organização da equipe executora, no sentido de garantir a interlocução entre os professores autores das disciplinas do curso e os Orientadores de Turma e de Disciplina, presentes nos polos e responsáveis pela organização pedagógica e implementação das atividades nas aulas presenciais.

Nesse sentido, a coordenação acadêmica e pedagógica do curso estruturou uma formação presencial, destinada à equipe, onde os professores autores foram responsáveis pela execução e estabelecimento de dinâmicas estratégias para uma formação contextualizada e em serviço.

Essa formação destinada ao compartilhamento das estratégias sobre a execução do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, assim como as próprias atividades do eixo, ocorreu processualmente, em função do estabelecimento do cronograma do curso e da produção dos cadernos e materiais do mesmo.

Para dar forma à investigação-ação, os elementos inerentes a essa formação presencial foram somados à comunicação virtual, estabelecida pelo Espaço da Equipe, via AVA TelEduc, cujo espaço de Fórum de Discussão foi destinado ao diálogo e compartilhamento das experiências pré, durante e pós execução das semanas do Eixo.

A formação presencial dos OT e OD foi considerada mediante o estabelecimento das ações pertinentes ao enfoque dos conteúdos e da abordagem metodológica pretendida pelos professores autores sobre as atividades descritas semanalmente, nos itens anteriores e definidas suscintamente no Quadro 14:

Quadro 14: Estrutura da Formação Presencial dos OD e OT

Conteúdo	Ação	Período
Semana 1	Dinâmica Sala de Estar Apresentação de elementos constitutivos dos pressupostos da Educação Inclusiva	Agosto de 2011
Semana 2	Abordagem do Roteiro do PEI e das Políticas sobre Educação Especial e Inclusiva	Outubro de 2011
Semana 3	Abordagem dos recursos educacionais digitais	Março de 2012
Semana 4	Reflexão sobre o processo de elaboração dos	Junho de 2012

	PEI e sua viabilidade	
Semana 5	Consolidação da Abordagem CCS	Novembro de 2012

Com o sentido de organizar os conteúdos da aprendizagem e estabelecer os critérios inerentes à efetivação do Eixo numa perspectiva de currículo em rede, a formação presencial da equipe ocorreu em cinco momentos distintos, e foi permeada, inicialmente, pela sensibilização do grupo sobre os princípios da Educação Inclusiva, bem como pelo esclarecimento de dúvidas conceituais e práticas sobre os marcos conceituais e filosóficos inerentes ao paradigma da escola das diferenças, e das ideias de uma formação-ação fundamentada no esclarecimento dos próprios professores-cursistas sobre esse paradigma.

Nesse sentido, na primeira formação presencial foi aplicada uma dinâmica denominada Sala de Estar. Essa dinâmica foi utilizada para trabalhar a diferença entre informação e conhecimento, bem como para discutir sobre estilos de aprendizagem, para a construção do conhecimento e da proposta de Educação Especial vinculada à ideia de escola comum para todos.

Na segunda formação foram trabalhados os elementos constitutivos dos PEI e os marcos legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse momento os OD, que atuavam diretamente com os professores-cursistas, já começaram a relatar as dificuldades de trabalhar os conceitos de escola inclusiva nas aulas presenciais, e relataram também as suas resistências quanto ao estabelecimento de estratégias de ensino inclusivas, descrevendo o seu pensamento. Esse *feedback* produtivo permitiu que as utoras entendessem as estratégias de esclarecimento sobre os conteúdos que poderiam ser implementadas nas etapas seguintes, considerando como fio condutor a proposta de uma abordagem CCS, ou seja, problematizar o contexto e a prática dos sujeitos.

Na terceira formação presencial a ênfase foi dada aos pressupostos de uso de TDIC na Educação, as perspectivas e as dicas de recursos e materiais que poderiam ser indicados para complementar os conteúdos já presentes no Eixo, para dar forma aos PEI. Com isso, a equipe mobilizou-se em questionar a estrutura dos sistemas educacionais, as formas e práticas rígidas e centradas na transmissão de informações, ou seja, passaram a questionar o ensino e as formas de aprender, os modelos disciplinares da escola, as formas de avaliar os estudantes, ou seja, a partir desse momento já foi possível identificar o envolvimento do grupo no processo de

depuração, reflexão e nova descrição e na compreensão da estrutura do eixo, que buscou romper com o modelo formal de currículo sequenciado, mas de fato trabalhar em rede, colaborativamente, ainda que a distância.

A quarta formação presencial trouxe para o centro da investigação-ação os dilemas enfrentados pelos OD para trabalhar com os professores-cursistas na efetivação dos PEI, na sua aplicabilidade. Nesse sentido, os OD trouxeram as produções dos professores-cursistas para as discussões com a equipe. Os OD indicaram estratégias significativas de organização desses PEI nos contextos, o que demonstravam um avanço no processo de aprendizagem dos professores-cursistas e na sua visão positiva em termos de produção e trabalho enquanto professor.

Vale destacar também, que os OD e OT indicaram problemas vivenciados na aplicação dos mesmos, por decorrência de diversos fatores como tempo, autorização dos gestores escolares, compreensão sobre a proposta, entre outros. Esses problemas foram avaliados por toda a equipe, e foram adotados procedimentos para esclarecimento dos professores-cursistas, como redefinição de critérios de avaliação e prazos, ocorrendo a reflexão sobre as atividades programadas por parte dos autores.

A quinta formação presencial ocorreu, após a vivência e resolução de todos esses dilemas, no processo de comunicação propiciado também via Espaço da Equipe no AVA, e nesse momento buscou-se consolidar a proposta, questionando sobre cada etapa, quais foram os princípios da abordagem CCS presentes. Os OD e OT refletiram sobre o saber fazer, sobre a ação, sobre a necessidade de colocar em prática os elementos do PEI, sobre o uso dos recursos educacionais digitais e sobre o enfoque globalizador do Eixo articulado ao currículo do curso.

Além disso, foram resgatadas todas as experiências e dúvidas compartilhadas pelo Fórum de Discussão do Eixo no AVA (Figura 6) e até que ponto a interação contínua entre os membros da equipe auxiliou na resolução dos dilemas e na verificação da efetividade da proposta:

The screenshot shows the 'Espaço da Equipe' forum interface. The main content is a table of messages with the following data:

#	Título	Autor	Relevância	Data
21	Re: Re: Re: Re: Re: ad...	Maria Cristina Botelho De Oliveira Matos	Relevância Não Avaliada	27/10/2011
22	Início da 2ª parte de...	Marcia Debeus	Relevância Não Avaliada	03/03/2012
23	Re: Início da 2ª parte...	Maria Cristina Botelho De Oliveira Matos	Relevância Não Avaliada	09/03/2012
24	Re: Re: Início da 2ª a...	Maria Cristina Botelho De Oliveira Matos	Relevância Não Avaliada	09/03/2012
25	Re: Re: Re: Início de...	Danielle Aparecida Do Nascimento Dos Santos	Relevância Não Avaliada	12/03/2012
26	Compartilhando as expe...	Eliane Torres Motta Schi...	Relevância Não Avaliada	09/11/2012
27	Re: Compartilhando as...	Selma De Alencar Torres Ome...	Relevância Não Avaliada	09/11/2012
28	Re: Re: Compartilhando...	Danielle Aparecida Do Nascimento Dos Santos	Relevância Não Avaliada	14/11/2012
29	Re: Compartilhando as...	Maria Cristina Botelho De Oliveira Matos	Relevância Não Avaliada	12/11/2012
30	Apresentações de apl...	Tereza Cristina Cavalho Joaze...	Relevância Não Avaliada	13/11/2012

Figura 6: Interação da equipe sobre o Eixo no Espaço da Equipe.

Diante das ações de formação da equipe de formadores, por meio de uma análise global, que a investigação-ação pôde levantar os elementos indicativos para a seleção das turmas que comporiam a etapa de análise do desenvolvimento do Eixo. Tendo em vista que a interação no AVA foi centrada nos OD e OT responsáveis pelos polos selecionados, comprovando assim o envolvimento e a abertura dos sujeitos da equipe para a atribuição dos significados compartilhados, que trouxeram a perspectiva de análise sobre os sentidos que a proposta trouxe no contexto desses membros da equipe, uma nova perspectiva de formação para encontrar saídas para o processo de inclusão.

Com isso, foi consolidada também a ideia de co-realização (ALMEIDA, 2009), estratégia da formação-ação que englobou a co-responsabilidade dos sujeitos na elaboração conjunta do planejamento do eixo, das propostas de atividades, do comprometimento e da reciprocidade entre os pares, para consolidação da pesquisa.

Na formação dos orientadores de turma e disciplina (tutores), foram levantados os seguintes elementos:

1. A atenção ao tempo para debate nas aulas presenciais;
2. A transmissão de diferentes visões sobre Educação Inclusiva e Especial;
3. O cuidado em elaborar atividades de formação na ação, uma vez que se tratam de professores em exercício;

4. A organização de elementos qualitativos e não quantitativos nos textos sugeridos para leitura obrigatória;
5. A atenção às dificuldades dos professores, que não sabem o que fazer com os estudantes com deficiências, uma vez que os estudos e formação continuada não tem contribuído para sanar essas dificuldades;
6. O cuidado com a elaboração de atividades voltadas aos contextos de atuação/formação dos professores;
7. A atenção às diferentes realidades vividas por professores que atuam na classe comum e os que atuam na gestão escolar;
8. A importância de transmitir uma visão sistêmica da formação, ou seja, de forma que os professores pudessem levar para a sua equipe escolar;
9. A identificação dos sérios problemas na formação dos professores com relação aos temas polêmicos levantados no Eixo: Educação Especial e Inclusiva e uso de TDIC;
10. A atenção aos problemas que os professores-cursistas tem nas concepções de ensino, considerando que a escola desenvolve somente o cognitivo, sendo que há outras competências que devem ser desenvolvidas na escola;
11. A atenção às resistências impostas por discursos de que a escola não está preparada, a quantidade dos estudantes por turma é muito grande, o mobiliário e os recursos pedagógicos e tecnológicos não atendem às necessidades desses estudantes público-alvo da Educação Especial, entre outros.

Tal fato está presente na própria ação de desenvolvimento, considerando que todos os sujeitos são potencialmente ativos emissores, receptores e produtores dos sentidos no contexto da formação, desenvolvendo assim uma interdependência conjunta, cujos sentidos foram problematizados na análise dos resultados dessa formação em uma abordagem CCS, foco do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E ANÁLISE

O máximo que se pode exigir, tendo em vista os próprios pressupostos da pesquisa qualitativa, é que haja um certo consenso, num determinado momento, sobre a veracidade daquilo que foi apreendido e relatado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Neste capítulo pretendemos apresentar a problematização sobre as condições oferecidas para a realização das atividades propostas no Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, bem como a veracidade da formação-ação dos mesmos com relação à compreensão sobre como desenvolver práticas inclusivas usando as TDIC. Vale ressaltar que as análises são centradas em quatro turmas, a saber: Assis, Ilha Solteira, São José do Rio Preto e Tupã. Destaca-se que elas foram selecionadas durante a execução da investigação, por os OT e OD demonstrarem disposição e motivação após conhecerem o objeto e objetivos da pesquisa.

No entanto, para a organização dos dados foram estabelecidas categorias de análise a partir das etapas que constituíram a coleta e seleção de dados. O organograma 1 apresenta as quatro etapas da pesquisa e os instrumentos ou ferramentas mediante os quais foi possível realizar a análise e a definição de categorias.

Porém, de acordo com Lüdke e André (1986) a categorização não esgota a análise, portanto, é preciso que a apresentação da análise vá além da descrição, buscando acrescentar as perspectivas teóricas e metodológicas presentes ao longo da pesquisa para que sejam estabelecidas conexões e relações que possibilitem novas explicações ou a interpretação dos mesmos, possivelmente, mediante proposições e novas perspectivas. É dessa forma que se espera apresentar o registro da pesquisa neste capítulo.

Organograma 1: Etapas do desenvolvimento da Pesquisa



Como pode ser observado, a análise será centrada em quatro elementos: a discussão sobre o diagnóstico, a formação-ação, por meio da construção do PEI, os resultados e as implicações dos conhecimentos construídos mediante a aplicação do PEI, considerando a verificação de quais pressupostos validaram a abordagem CCS durante a proposta de investigação-ação. Em cada etapa, foi apresentado os instrumentos usados para coleta e seleção dos dados para a análise.

Esteban (2003) estabelece que na investigação-ação existem movimentos que permitem compreender os elementos presentes no discurso e na ação, por meio de processos construtivos (planificação e ação) e reconstrutivos (observação e reflexão). Por isso, além da mera descrição sobre a planificação e ação de desenvolvimento do Eixo no currículo do curso pesquisado, faz-se necessário, a partir das categorias estabelecidas, realizar a verificação e refletir sobre os resultados da ação no processo de formação.

Segundo Minayo (2010), a matéria prima da pesquisa qualitativa é a experiência, a vivência, o senso comum e a ação, mas para a análise desses elementos, faz-se necessário olhar para todos os dados e compreender, interpretar e dialetizar, nesse sentido, segue os principais resultados e análise de acordo com as categorias estabelecidas no Organograma 1.

5.1 Sobre a Etapa 1: Diagnóstico

A primeira etapa elaborada para responder aos procedimentos de coleta e seleção da pesquisa foi caracterizada pela identificação das concepções dos professores-cursistas sobre Educação Especial e Inclusiva e sobre o uso de TDIC na prática pedagógica para favorecer a inclusão escolar, tendo em vista a necessidade de considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos, ratificando a perspectiva de construção de uma investigação-ação centrada no diagnóstico dos dados para a organização das medidas de ação na formação, buscando articular as atividades ao contexto dos sujeitos.

Para tanto, para ativar os conhecimentos e concepções a respeito da temática do Eixo Articulador foi planejado um Fórum de Discussão 1: Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: limites e possibilidades, no qual foram delimitados os seguintes questionamentos - Qual a importância para o futuro professor de conhecer sobre políticas públicas para inclusão de PD? E de que forma o conteúdo trabalhado até o momento pode ajudar o futuro professor no processo de ensino de PD?

Com isso, buscou-se compreender, mediante a ótica dos professores-cursistas, a necessidade de estabelecer os conteúdos e conceitos-chave para compreensão do tema do Eixo, articulado ao conhecimento necessário a ser construído ao longo da disciplina.

A partir desses questionamentos, a análise centrada nos ambientes das quatro turmas, já mencionadas anteriormente, teve como base um total de 316 (trezentas e dezesseis) reflexões publicadas. Entre os assuntos levantados pelos professores-cursistas, as categorias de análise mais representativas em relação às necessidades formativas e aos conhecimentos prévios foram:

- a articulação da formação inicial com a continuada, e o que deve constar em cada uma dessas propostas;
- a importância do trabalho colaborativo e da revisão das práticas pedagógicas;
- o uso de recursos educacionais digitais e de acessibilidade.

Destaca-se aqui que serão utilizados os excertos das reflexões dos professores-cursistas no AVA e para organização desses excertos será utilizada a sigla P-C para representar a expressão professor ou professora-cursista e um número sequencial, para identificar o número de postagens selecionadas por turma.

5.1.1 A formação inicial articulada à formação continuada

A problemática da formação inicial articulada à formação continuada faz-se presente em grande parte dos estudos sobre educação nos últimos anos, especialmente quando citadas temáticas como Educação Inclusiva e uso de TDIC na escola, uma vez que ainda se observa um grande descompasso entre os conhecimentos que são abordados nos currículos dos cursos de licenciatura com a realidade com que se deparam os profissionais na prática, carecendo assim de cursos e/ou estratégias que os permitam a operacionalizar os dilemas presentes no contexto escolar.

Sobre essa dilemática, foram destacadas algumas falas importantes:

O sentimento de incapacidade de muitos docentes acontece devido à falta de oferta de disciplinas voltadas à Educação Inclusiva e Especial nos cursos de licenciatura. Acredito que os docentes devem ter, juntamente com o preparo pedagógico adequado, um bom preparo psicológico, a fim de saber lidar com situações específicas que podem causar sensação de impotência. (P-C 1, Assis)

A nossa formação é insuficiente para darmos conta das situações que temos de lidar no dia a dia. Não fomos preparados, os cursos de licenciatura deixam muito a desejar no que se refere a formação de professores, apesar de serem licenciatura, e principalmente em preparar esses futuros professores. No nosso mesmo, acho que tivemos apenas uma disciplina sobre Educação Inclusiva, e era optativa. As leis e decretos estão aí, mas falta muita coisa para que realmente possamos alcançar uma escola inclusiva! (P-C 2, Assis)

Apesar de algumas escolas já trabalharem a educação "inclusiva", devemos continuar a fomentar tal discussão a fim de que essa prática seja recorrente em todas as escolas e universidades. Falo em Universidade porque ela também deveria oferecer o suporte necessário para atender todas as pessoas que se interessam por estudar, ou ainda, porque é na Universidade que formamos professores, que aliás, há que se lembrar, que muitos dos cursos de licenciatura não promovem tal discussão. (P-C 3, Assis)

É extremamente relevante para o professor, em qualquer modalidade de ensino, conhecer as políticas públicas para a inclusão. No entanto, muitos são os entraves envolvendo alunos com

necessidades especiais - preconceito, indiferença, medo, incapacidade, falta de formação (inicial e continuada), descaso do poder público... (P-C 4, Assis)

É fundamental para o professor conhecer as políticas públicas para a inclusão. Concordo com os colegas que dizem que os cursos de Licenciatura não fornecem subsídios necessários para o futuro professor e, também, alguns cursos de formação continuada são muito genéricos. (P-C 5, Assis)

É de fundamental importância, pois todos nós cidadãos temos que saber sobre direitos e deveres, não somente os professores, pois ao pensarmos em inclusão social nos remete, necessariamente, ao seu reverso: a exclusão social. Acredito que a maioria dos professores ainda não estão preparados para a inclusão, ou melhor, ainda não sabem ao certo o que isto quer dizer. O conteúdo trabalhado até agora está ajudando e muito, pois estou entendendo melhor sobre a inclusão e as AEE coisa que ainda ficava muito confusa, assim fica mais claro como trabalhar com essa real situação que nós professores encontramos hoje, dentro da sala de aula. (P-C 1, Ilha Solteira)

O discurso "original" quando se falou de inclusão dava a entender que o professor teria que se virar pra CONSEGUIR ENSINAR tanto aos alunos ditos normais quanto aos portadores de quaisquer deficiência que fossem. Agora, a partir da entrevista da Prof. Elisa, é que eu - assim como muitos outros - descobri que existe toda uma estrutura no Ministério da Educação preparada para um atendimento especializado todo aluno com deficiência, seja ela qual for. Foi possível observar que o professor não está com a responsabilidade total e exclusiva deste processo de ensino-aprendizagem especializado. E só foi possível descobrir que isso independe do partido político do governador ou do prefeito a partir do momento em que descobrimos a existência de uma política pública que trata especificamente desta questão. (P-C 1, São José do Rio Preto)

É de fundamental importância o conhecimento das leis e das políticas públicas para nortear o trabalho com as crianças com necessidades educacionais especiais, e estas estarão frequentando os bancos escolares das salas regulares de ensino, se não as conhecermos, será difícil uma educação com qualidade, e aí pode-se cair no erro de propor uma inclusão que exclui. (P-C 1, Tupã)

Ao considerar o mencionado, Gatti (2011) revela que os currículos dos cursos de licenciatura em pedagogia centram-se nos fundamentos teóricos da educação, nos conhecimentos relativos ao sistema educacional, à formação específica, outros saberes, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso, demonstrando que não contempla ao que é necessário.

A partir dessas afirmativas entendemos a posição dos P-C em relação ao descompasso dos conhecimentos que são trabalhados na formação inicial, com o

que se deparam na prática. Verificamos também a crítica a modelos generalizados de formação continuada que não esclarecem problemáticas inerentes ao contexto da escola, fazendo permanecer o modelo de formação descontextualizado e tecnicista.

Enfim, o que os P-C mostram é que é necessária a abordagem das políticas públicas, no nosso caso de Educação Inclusiva, mediante exemplos práticos de sua aplicabilidade. Além disso, percebe-se mediante aos relatos que muitos P-C não tinham esclarecimentos sobre a organização da Educação Especial articulada ao trabalho que deve ser realizado na escola regular.

Aqui verificamos a necessidade de implementar os princípios de uma formação em que deve ser criado um processo de construção de significado (GARCIA, 2012), além de compreendermos também a grande relevância de uma formação inicial voltada ao serviço, ou seja, aos dilemas práticos vivenciados por esses P-C, em uma abordagem de construção e reconstrução teórico-prática dos conhecimentos iniciais a respeito da Educação Inclusiva e Especial.

5.1.2 A importância do trabalho colaborativo no contexto escolar, para promover a inclusão

No contexto da Educação Inclusiva, conforme os pressupostos inerentes ao paradigma da aceitação e abertura incondicional e valorização das diferenças que a escola deve assumir, os professores passam a ter de observar e analisar cada um dos estudantes, bem como as características do seu trabalho e a melhoria de sua própria prática.

De acordo com Capellini (2004), por meio do trabalho colaborativo ou do coensino, ou seja, da parceria entre professores da classe comum e da Educação Especial, assim como da gestão escolar, funcionários e pais, é possível trabalhar na resolução de problemas e trabalhar diante dos sucessos e fracassos do processo de inclusão.

Entre as principais afirmativas sobre esses pressupostos presentes nas concepções dos P-C, destacaram-se:

[...] A regra é INCLUIR, não somente "integrar". Para tal, o professor precisa estar bem preparado, atualizado, inteirado de como as tecnologias e as mídias podem favorecer nesse processo de inclusão das pessoas com essas necessidades especiais. Entretanto, **a inclusão só será bem-sucedida se o professor trabalhar em equipe, ou seja, junto a seus pares, à coordenação pedagógica,**

à equipe gestora, à supervisão. [...] O docente tem de pesquisar, estudar, buscar apoio, mas também precisa ter respaldo de seus colegas e superiores para que realize uma educação inclusiva de verdade, não aquela que apenas coloca o aluno surdo, cego, autista, DM etc. para "conviver" com os amigos e dizer que ele está incluso. (P-C 6, Assis)

[...] Além disso, deve haver na escola uma equipe multidisciplinar para ajudar o professor. **Antes eu não tinha conhecimento sobre o AEE. Já trabalhei com um aluno com deficiência intelectual bem acentuada. Ele freqüentava as aulas normalmente e não tinha problemas com os colegas que o respeitavam e o ajudavam nas tarefas.** [...] **Temos que pensar nesse aluno, como uma pessoa que deve ser preparada para ter uma vida autônoma.** (P-C 2, São José do Rio Preto)

Vejo que estas situações devem ser tratadas também em âmbito local, em nossos HTPC, para podermos traçar melhores estratégias pra a real inclusão de nossos aluno. A partir da coesão entre os professores da escola fica mais facil a luta que você citou sobre tornar real aquilo que as políticas públicas falam! (P-C 3, São José do Rio Preto)

[...], **por isso que é fundamental garantir que essas crianças tenham um acompanhamento especializado e com a inclusão é preciso haver grandes parcerias (criança especial, pais, atendimento especializado e escola regular),** pensando sempre no aluno. (P-C 2, Tupã)

A partir dessas perspectivas indicadas pelos P-C observamos a grande necessidade de colaboração e articulação intersetorial, para atender às políticas públicas de Educação Inclusiva de maneira que a escola e a própria sociedade assumam os dilemas e vivenciem juntos os problemas inerentes à revisão dos processos de ensino e de aprendizagem. A colaboração é uma das pedras angulares da Educação Inclusiva e precisa estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, pois se refere ao estudante, aos professores da classe comum, aos professores especialistas, aos profissionais de saúde, aos gestores e escolares, à família, especialmente nos casos em que as necessidades dos estudantes são diferentes.

Essa colaboração pressupõe o compartilhamento de responsabilidades, a tomada de decisões, o planejamento e a resolução de problemas mutuamente (PACHECO, 2007), mas, para isso, ainda é preciso inferir dentro da escola, a cultura de trabalhar junto, sem que um entenda que deve desmerecer ou alterar a prática do outro, mas onde todos compreendam a necessidade de revisão das próprias

concepções que temos de escola, e dos estudantes, como a própria prática pedagógica, outro dos temas presentes nessa categoria.

5.1.3 A importância de revisão das práticas pedagógicas

Entre as estratégias importantes para a criação de contextos educacionais inclusivos, os pressupostos da Educação Inclusiva trazem para o centro das discussões e reflexões a revisão e a problematização das práticas pedagógicas, uma vez que é necessário criar condições organizacionais e curriculares para que cada um e todos possam aprender.

A apresentação das políticas ativou os conhecimentos prévios dos P-C, e trouxe para o centro das discussões as suas expectativas sobre a elaboração de propostas práticas, pois foi estabelecido desde o início que seriam elaborados os Planos de Ensino Inclusivos (PEI) ao longo do Eixo.

Assim, foi necessário atentar para além do conhecimento da legislação, conforme observamos nos excertos dos P-C em destaque:

[...] A grande expectativa para o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial, talvez seja mostrar rumos, caminhos que orientem a prática de ensino com aluno de PD. (P-C 7, Assis)

[...] No entanto, algumas vezes, infelizmente, não damos conta de incluir nem os alunos sem nenhuma deficiência. Isso com certeza faz agravar e reforçar a ideia de complexidade que é oferecer uma educação de qualidade às crianças portadoras de alguma deficiência. Por isso, as discussões e textos são tão bem vindos, pois tratam-se de formas de refletirmos maneiras e saídas para nos adequar às necessidades dessas crianças, bem como à estrutura e formação que nos são oferecidas para conseguirmos dar algum suporte. (P-C 8, Assis)

Quanto ao conteúdo trabalhado até então, este permite-nos uma reflexão sobre "o ser professor" (pois TER Didática é SER professor), na qual devemos reavaliar conceitos, metodologias e práticas que possibilitarão conhecer os meandros da Educação Inclusiva (em todos os seus aspectos político, didático e pedagógico) e a legalidade que a mantém e que nos possibilita discorrer sobre o tema. (P-C 9, Assis)

[...] O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não

são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. (P-C 2, Ilha Solteira)

O conteúdo trabalhado até o momento abre caminhos para pensarmos que implementar a Educação Inclusiva no atual modelo escolar brasileiro é um desafio que nos obriga a repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas. [...] (P-C 3, Ilha Solteira)

[...] Apesar das dificuldades que irá atravessar, deve estar ciente que a interação às propostas e a obtenção de capacitação para lidar com situações que, se ainda não fazem parte de sua realidade certamente irão compor sua rotina de trabalho, revelar-se-ão um tanto complexas e tênues, fazendo com que reveja sua prática docente e reflita sobre a didática que utiliza. (P-C 4, São José do Rio Preto)

Os conteúdos que estudamos nos dão base teórica, principalmente as disciplinas de Psicologia da Educação, Sociologia, Educação Infantil e Didática. Aprendemos que não devemos padronizar nossas aulas, os planos de ensino, mas buscar respeitar o aluno em sua individualidade, em sua história. Penso que adotando esta postura o professor estará mais aberto para a educação de PDs. (P-C 5, São José do Rio Preto)

Este eixo foca o olhar do professor na questão da sensibilidade, é preciso ser flexível para conviver com a diversidade, e promover a integração social sem descuidar do desenvolvimento cognitivo destes alunos, buscando suas potencialidades. O conteúdo trabalhado na disciplina anterior prevê uma didática elaborada, estratégias de ensino e recursos para se promover uma aula com qualidade. Para os alunos com deficiências penso que os conteúdos não necessariamente devem ser modificados, mas sim as estratégias e os recursos devem ser adaptados para melhor atender esse público. (P-C 3, Tupã)

As políticas públicas são muito importantes, muito se avançou nesse sentido, porém o professor na maioria das vezes não está informado sobre elas o que dificulta a prática pedagógica, deveríamos estar todos informados sobre as leis que regem algum segmento, mas nem sempre estamos, por falta de tempo principalmente, as vezes por falta de interesse. Deveria existir um elo mais prático onde ocorresse essa troca de informações relevantes para o trabalho do professor. (P-C 4, Tupã)

Diante dessas considerações, foi necessário esclarecer que o foco de todas as atividades práticas do eixo deveria ser seus estudantes, suas necessidades e seu contexto. Além disso, a orientação inicial era de que pudessem articular seus

conhecimentos específicos para a elaboração de um PEI que valorizasse as diferenças de seus estudantes.

Com isso, foi possível identificar a busca dos P-C em romper com as raízes conservadoras (FREIRE, 1981) que permeiam as práticas dos professores, que ainda tem as referências enraizadas na educação tradicional. Nesse sentido, verificamos a necessidade de conectar a dinâmica estabelecida no eixo com os conteúdos factuais, definidos por Zabala (1998). Esses conhecimentos prévios ativados pelos professores-cursistas indicam as informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional, ativando suas recordações expressas de maneira original.

Outro elemento importante considerado a partir das falas dos P-C é a observância da interlocução e articulação entre as disciplinas presentes no currículo em rede proposto pelo curso. Eles citam a abordagem prática das disciplinas anteriores ao Eixo e aos pressupostos para o Planejamento de Ensino, ou seja, o desenvolvimento dos conteúdos presentes no contexto do estudante necessitava estar presente na organização das atividades propostas, o que certamente facilitou a abordagem da organização do trabalho em sala de aula, para a partir daí conseguirmos pensar na abordagem das diferenças, em uma perspectiva Inclusiva.

Também nessa dinâmica de abordagem dos conhecimentos prévios para a viabilização da Educação Inclusiva no contexto de atuação, em função das políticas abordadas na primeira semana do Eixo, outro tópico importante presente nos excertos dos professores-cursistas foi a necessidade de problematizar os recursos didáticos e tecnológicos, nesse movimento de revisão das práticas pedagógicas.

5.1.4 O uso de recursos didáticos e tecnológicos e a acessibilidade

Além de articular os conhecimentos sobre Educação Inclusiva e Especial também apareceram presentes nos conhecimentos prévios e necessidades formativas os recursos de TDIC e de acessibilidade, de forma a potencializar o ensino. De acordo com Schlünzen (2000), a tecnologia permite um novo encantamento na escola, fazendo surgir o interesse e o registro. Cria, também, a perspectiva de aprender brincando, expressar e construir ideias criativamente e comunicar-se.

Talvez aí esteja o ponto mais importante a ser considerado, uma vez que com esse recurso o professor consiga acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, tal como está acontecendo e pode intervir e redefini-lo junto com o mesmo. (SCHLÜNZEN, 2000, p. 81).

Nessa perspectiva, faz-se necessário entender como um dos elementos importantes para a qualidade do ensino, em que medida os estudantes, os professores e as escolas têm acesso às TDIC e de que forma as utilizam como recursos educacionais digitais que favoreçam o trabalho com o potencial dos estudantes.

Assim, foram destacadas as seguintes perspectivas dos P-C:

É fundamental o uso de estratégias na apresentação das tarefas dentro da sala de aula, bem como utilizar das tecnologias assistivas para adaptar materiais do uso cotidiano para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso envolve custo e o Estado não arca com mais essa despesa. A escola garante a entrada dos alunos com necessidades especiais mas não garante a sua permanência, muitos deles desistem por enfrentar inúmeros desafios. Leiam a reportagem indicada: <http://www.jt.com.br/editorias/2010/03/22/ger1.94.4.20100322.16.1.xml> (P-C 10, Assis)

Acredito que é fundamental e humano assegurar lhes o que é de direito, mas o docente em sua prática precisa atuar considerando importante cada evolução e em seu ritmo, **buscando novas metodologias e avaliando suas práticas de ensino, sempre estudando, diversificando seu trabalho docente com apoio das tecnologias, elaborando, planejando, criando estratégias pensadas para o desenvolvimento das PDs, podemos utilizar músicas, vídeos, softwares e jogos lúdicos.** (P-C 4, Ilha Solteira)

[...] Falo por experiência, em 2.009 trabalhei com DF e múltiplas deficiências sem ajuda e recurso nenhum, em 2.011 trabalho com DA com grande potencialidade de aprendizagem, mas não tenho conhecimento suficiente para desenvolver suas potencialidades e mais uma vez sem recursos, nem materiais pedagógicos, conto somente com a minha vontade e desejo de buscar, pesquisar informações a respeito, mas acho que esse aluno merece mais, tem direito de mais, tem direito garantido na constituição de aprender de fato. (P-C 5, Tupã)

Esses dilemas alavancados nas discussões sobre as necessidades formativas trouxeram-nos as perspectivas de trazer uma abordagem que fizesse uso dos recursos educacionais e digitais, prevista para as atividades do Eixo, bem como da Tecnologia Assistiva (TA), como estratégia, recurso e área do conhecimento que,

em conjunto com as TDIC muda definitivamente as formas da humanidade se relacionar com o saber, com o ensinar e com o aprender (GALVÃO FILHO, 2012).

E mais do que isso, também trazer para as perspectivas do currículo em rede uma formação-ação capaz de possibilitar aos P-C o conhecimento prático da abordagem CCS, que pressupõe o uso da tecnologia para apoiar o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, permitindo a depuração, a reflexão e o atendimento às potencialidades dos estudantes.

Com isso, na categoria de análise relacionada aos conhecimentos prévios e necessidades formativas foi possível entrar na experiência do outro em um processo de experiência própria para compreender a lógica com que o outro interpreta a realidade e a partir dessa busca pelos indícios, trabalhar em uma abordagem contextualizada e significativa do currículo.

Nesse sentido, a partir dessa categorização passamos a compreender também os aspectos inerentes à formação-ação, no sentido de verificar o desenvolvimento do Eixo Articulador com relação à abordagem CCS proposta mediante a ideia da espiral da aprendizagem (VALENTE, 2002), que contribui para compreender o processo de reflexão dos P-C e de depuração sobre o processo de construção do PEI e conseqüentemente os processos de sua aprendizagem.

5.2 Sobre a Etapa 2: Formação-Ação

Visando elucidar os aspectos inerentes ao processo de formação-ação gerado ao longo do desenvolvimento do Eixo Articulador, a partir da identificação das necessidades formativas, cabe ressaltar que foi estruturada a construção de um processo de formação voltado às reais características de construção do conhecimento dos P-C, mediante uma abordagem CCS.

Após a Disciplina de Conteúdos de Didática de Alfabetização foi elaborado o programa de formação da segunda semana do Eixo, tendo como pressuposto a formação-ação, proposta a partir do desenvolvimento de trabalhos individuais e coletivos.

A segunda fase de análise, nesse sentido, foi pautada nos processos de elaboração dos PEI, para identificar até que ponto de fato foi proporcionada uma formação para a ação, por meio da articulação entre os conhecimentos construídos nas didáticas de conteúdos, dos conhecimentos construídos ao longo do Eixo

Articulador e sobre os benefícios do uso de TDIC nessa perspectiva, buscando a formação contextualizada dos sujeitos.

Essa estratégia foi pensada no sentido de permitir que os P-C tivessem a oportunidade de desenvolver ainda melhor a capacidade de planejar, selecionar e aplicar, no seu contexto escolar e na sala de aula, os recursos pedagógicos e tecnológicos com vista ao atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

A ferramenta utilizada para avaliação dos resultados dessa etapa foi o Fórum de Discussão 2, voltado ao diálogo sobre a elaboração dos PEI. Vale ressaltar que para a elaboração desses planos foram fornecidos roteiros (Anexo 6) que tiveram que ser problematizados nas aulas presenciais e no próprio AVA, visando o acompanhamento sistemático das produções e da articulação desses planos com as disciplinas de didáticas de conteúdos propostas no currículo do curso, a fim de garantir a formação significativa e voltada ao dos P-C.

Nesse sentido, para avaliar a motivação e aprendizagem gerada na estratégia de elaboração dos PEI foram identificadas, nas 217 postagens totais, considerando as quatro turmas, as seguintes categorias:

- planejamento voltado ao trabalho com as diferenças;
- recursos e estratégias diversificados e compromisso profissional.

Esses dados serão apresentados mediante o cruzamento dos excertos com as perspectivas teóricas da pesquisa.

5.2.1 Planejamento voltado ao trabalho com as diferenças

Um dos principais pressupostos da Educação Inclusiva é a perspectiva de recriar a escola, seus sentidos, fundamentos e práticas, a fim de que os estudantes de fato conheçam e compreendam o mundo plural em que vivemos (MANTOAN, 2002). Mas para isso, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas e o currículo escolar tem que ser cada vez mais flexível, ordenado a partir das experiências dos sujeitos de modo que haja um atendimento às diferenças.

Ensinar para e pelas diferenças é necessariamente repensar o que e como ensinamos, de maneira a romper com a supervalorização dos conteúdos conceituais em detrimento dos fatos, procedimentos e atitudes imbricados nos processos do desenvolvimento humano. Assim, uma das principais abordagens

presentes na orientação para a elaboração dos PEI foi proporcionar aos P-C o estabelecimento de planos mais centrados em questões presentes no cotidiano e vivência da sala ou no trabalho que ele desenvolve, da turma, enfim, de aspectos transversais abordados pelo currículo escolar, para por meio dessas ações formalizar os conceitos.

Nesse sentido, ao organizar as atividades propostas no PEI, aliando-as aos conteúdos presentes nas disciplinas de didática, os P-C tiveram que refletir coletivamente sobre uma abordagem diferenciada do currículo escolar, de maneira a criar situações de aprendizagem que beneficiassem a todos os seus estudantes, porém, sem desconsiderar a presença de EPAEE.

Os excertos selecionados demonstram o quanto esse planejamento pedagógico propiciou a reflexão sobre o trabalho com as diferenças, e sobre como proceder diante dessas peculiaridades e da diversidade dos estudantes:

Poderia elencar várias informações que me ajudarão na prática profissional e que aprendi ao longo do conteúdo trabalhado até aqui, mas o principal é, sem dúvida, a questão do planejamento. Estudar, analisar, diagnosticar e conhecer a realidade sobre a qual atuarei será o maior trunfo para uma boa prática, responsável e, com certeza, de resultados. (P-C 11, Assis)

[...] você tocou em um ponto chave ainda pensamos que pensar em um Plano Inclusivo e realizar um plano específico para aquele aluno, é diferenciá-lo. O movimento é realmente o "olhar" do professor na resposta que o aluno deu, para que ele possa fazer as intervenções que o aluno precisa. [...]. A função do professor é conseguir lidar com essas diferenças na aprendizagem, diferenças que nem só os alunos com necessidades especiais tem. (P-C 12, Assis)

Considero que um plano de aula inclusivo seja aquele que possibilita a todos os alunos, (independentemente de possuir alguma deficiência) a aprendizagem, sem que eles percebam que o professor elaborou algo para um aluno DV ou DI especificamente. Quando não fica evidente esta preparação os alunos conseguem uma maior integração e aí automaticamente todos são incluídos. (P-C 13, Assis)

[...] o planejamento é um instrumento de fato – um meio de organizar o trabalho, constatar se os objetivos estão sendo atingidos, se os conteúdos escolhidos estão adequados e assim, contribuir para o aprendizado dos alunos. É esse professor crítico, produtivo e interessado que essa disciplina, através da experiência de ensino-aprendizagem, pretende formar. (P-C 14, Assis)

Meninas, continuando a discussão, acredito que um grande avanço para mim foi compreender esse plano de ensino inclusivo. Afinal, era muito comum o entendimento de um plano especial, para atender determinado aluno, com determinada deficiência. Planejar para todos não é fácil. Realmente é um grande desafio. Mas ainda creio que essa compreensão (de minha parte, pelo menos) já fez muita diferença em minha formação. (P-C 15, Assis)

Quanto ao planejamento das atividades, vejo isso como algo extremamente necessário para o trabalho do professor. Lembrando que o planejamento deve ser flexível, podendo mudar de acordo com as necessidades da turma, pois como trata o próprio texto “no dia-a-dia das salas de aula, os professores enfrentam situações diversas daquelas descritas nos livros.” [...] Entretanto, pela primeira vez na história o respeito às diferenças esta sendo de fato discutido e incentivado. (P-C 5, Ilha Solteira)

No Plano de Ensino Inclusivo devem ser pensadas a partir do contexto e não apenas a partir de um determinado aluno, entende-se que todos os alunos podem se beneficiar com a implantação de uma adequação, a qual funcione, também, para implementar uma prática educativa para a diversidade. As adequações curriculares devem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todas as crianças de um grupo ou pela maior quantidade delas. (P-C 7, São José do Rio Preto)

Certamente o professor deve ter conhecimento do conteúdo específico, do conteúdo pedagógico, conhecimento pedagógico do conteúdo para ser capaz de analisar e refletir a própria prática e realizar um ensino voltado para as necessidades dos alunos, realizando planejamento de atividades para trabalhar realidades caracterizadas pela diversidade para que possa incluir a todos e desenvolver suas potencialidades e habilidades, daí a importância de trabalhar as diferentes linguagens e assim poder atender as particularidades dos alunos, como pudemos conferir nos planos de aula que foram elaborados e expostos na aula presencial pelos diversos grupos. para que assim possa superar, ou melhor minimizar os problemas e possibilitar que o aluno aprenda a aprender. (P-C 6, Tupã)

Mediante a interpretação dessas afirmativas, compreendemos a preocupação dos P-C com desafios importantes à redefinição das práticas pedagógicas, despertada mediante o exercício prático de elaboração dos PEI. Fatores importantes foram destacados como o diagnóstico do contexto e o esclarecimento de que o planejamento de ensino para a Educação Inclusiva não implica de uma abordagem específica dos EPAEE, mas de repensar estratégias didáticas que atendam a todos.

Além de novamente surgir a questão do trabalho colaborativo como elemento importante para o desenvolvimento das práticas de ensino inclusivas, bem como a busca por estratégias de ensino voltadas às potencialidades e habilidades dos estudantes, proposta presente nos aspectos formativos da abordagem CCS.

Nesse sentido, compreendemos a formação-ação e a reflexão na ação mediante o planejamento, que implica na previsão da ação antes de realizá-la, bem como o esclarecimento dos elementos ou agentes que intervêm na prática, sua determinação, circunstâncias reais, entendendo, portanto o plano como a representação da prática que resultará (SACRISTÁN, 1998), gerando ao professor-cursista uma visão integrada dos conhecimentos presentes na sua formação com o que poderia considerar para o seu contexto, atribuindo significado à prática da elaboração dos PEI, para proporcionar a construção do conhecimento.

Então, também surgiram, na problematização dos PEI, os aspectos relacionados aos recursos e estratégias diversificados para atender a um planejamento mais prático de forma a contemplar os conteúdos curriculares, mediatizado por TDIC e outros recursos.

5.2.2 Recursos e Estratégias Diversificados

Na prática de elaboração dos PEI foram introduzidas as perspectivas e análise de OE articulados aos conteúdos e didáticas de ensino realizadas ao longo do bloco proposto pelo currículo do curso. Nesse sentido, os P-C tiveram a oportunidade de explorar recursos educacionais digitais nas aulas presenciais, para identificar possibilidades de uso desses no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares relacionados aos componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Ciências e demais disciplinas do currículo de formação inicial e em serviço.

Além do uso de OE, conheceram o Portal do Professor (portal educacional do Ministério da Educação), onde pesquisaram recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para o ensino dos conteúdos escolhidos e já inseridos nos PEI elaborados coletivamente.

Além desse portal educacional, foram sugeridas outras fontes de pesquisa e, assim, foi realizada a proposta de articulação dos conteúdos trabalhados

nas disciplinas com os recursos educacionais digitais. Com base nas reflexões realizadas durante o período virtual, os P-C tiveram a oportunidade de refletir, sobre os PEI e depurar acrescentando os elementos pesquisados e utilizados nas etapas do eixo, com a relação de OE e recursos educacionais digitais encontrados no Portal do Professor, realizando a espiral de aprendizagem.

Para tanto, foi necessário subsidiar o desenvolvimento dos PEI buscando dar sentido a uma formação contextualizada e significativa em que o contato e uso de OE na construção e aplicação dos PEI fosse fundamentando a articulação das ideias de uso desses recursos frente às realidades distintas, apresentadas por cada membro dos grupos já formados desde a primeira semana, considerando sua área de atuação profissional.

Nesse sentido, a preocupação com a escolha e uso desses recursos ficou presente nas reflexões e discussões dos professores-cursistas, expressas nos excertos em destaque:

Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos, todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não usarmos recursos educacionais diferentes acabaremos criando desigualdades para muitos alunos. (P-C 16, Assis)

Acredito, como você, que o conhecimento é importante e o uso de materiais como o Scrapbook nos auxiliam muito no fazer pedagógico. Também temos que considerar sempre os diversos tipos de linguagens como: musical, cênica, dança, artes visuais, TV, história em quadrinhos, rádio e informática. Na Educação Inclusiva é preciso utilizar essas linguagens como práticas diferenciadas para favorecer o aprendizado do aluno. (P-C 8, São José do Rio Preto)

[...] No momento de planejarmos uma aula podemos incluir a informática, a música, a dança, o teatro, as artes plásticas, buscando diferentes linguagens que facilitem para o aluno estabelecer relações entre os conhecimentos do seu dia -a-dia e os conhecimentos propostos pela escola, proporcionando uma aprendizagem significativa, inclusive para os alunos portadores de necessidades especiais. (P-C 9, São José do Rio Preto)

Podemos compreender, a partir dessa interpretação sobre a ação de planejamento dos PEI, por parte dos P-C, a visão de que as tecnologias e diferentes recursos e estratégias e linguagens na ação didática podem apontar para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, tornando-os protagonistas da sua

aprendizagem, selecionando e configurando os recursos e depurando seu próprio plano construído, possibilitando o crescimento no seu processo de aprendizagem, em uma espiral da aprendizagem construcionista, de uso de tecnologia consciente para a realização de produtos concretos, ou seja, agindo, produzindo algo que possa ser avaliado e solucionando problemas ou propondo ações (VALENTE, 2005).

Esses pressupostos permitiram o desenvolvimento dos conteúdos procedimentais estabelecidos nos objetivos do Eixo, uma vez que, segundo Zabala (1998), a realização das ações que compõem o procedimento ou a estratégia devem ser o ponto de partida, que deve ser exercido múltiplas vezes para a reflexão sobre a própria atividade, a fim de tomar consciência da atuação.

Além disso, consideramos a necessidade de orientação de que o foco deveria ser a aprendizagem do estudante, o desenvolvimento do seu potencial e suas habilidades, dentro do seu contexto. Para isso foi proposta a análise de um vídeo sobre um projeto de AEE junto a estudantes com altas habilidades/superdotação, sinalizando para a reflexão sobre as possibilidades para esses estudantes e o uso de tecnologias nesse processo, e atividades suplementar a este público. Diante disso, os P-C puderam articular os conhecimentos e as experiências para a elaboração de um PEI que valorizasse a diversidade humana dos estudantes, usando diferentes recursos para essa valorização e finalmente, executassem a sua aplicação na prática.

Em contrapartida a todo esse processo de formação-ação, outro elemento-chave presente no desenvolvimento dos PEI, que merece destaque para a análise das implicações da formação é o compromisso profissional, em delinear estratégias novas e diferenciadas, usando diferentes recursos, para a construção de escolas inclusivas.

5.2.3 Compromisso profissional

Outro pressuposto presente na abordagem de uma Educação Inclusiva para as diferenças é o comprometimento docente com o respeito às identidades dos estudantes e a valorização das suas capacidades individuais e coletivas (MANTOAN, 2002).

Por isso, para efetivar práticas de ensino inclusivas é necessário reafirmar o compromisso profissional do professor com a promoção de situações de

aprendizagem que proporcionem a construção do conhecimento, mediante as diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento dos estudantes, considerando as suas particularidades e especificidades como parte de um todo que é o processo de ensino e de aprendizagem.

Embora não fosse esse um dos motes de reflexão na abordagem do eixo para a construção dos PEI, as discussões e análises dos P-C sobre esse processo demonstram que eles trouxeram essas preocupações quando da elaboração dos mesmos, conforme indicam os excertos:

[...] Busca-se a igualdade de oportunidade de ensino por meio da integração e inclusão e isso implica a aceitação das diferenças individuais e valorização das pessoas. No dia-a-dia na sala de aula o professor enfrenta problemas reais, diferentes daqueles descritos nos livros, vendo-se diante de situações inusitadas e incertas e isso exige desse profissional novas formas de atuação. (P-C 17, Assis)

Mas, sobretudo o professor também não pode ficar preso ao seu planejamento se está percebendo que está havendo um desinteresse, ele deve realizar um trabalho pedagógico que atenda a todos os seus alunos, PDs ou não. (P-C 18, Assis)

[...] Em nosso curso, vemos que uma certa importância é dada e que buscamos e descobrimos meios para trabalhar com algumas das PDs, mas será que é suficiente? Nunca é.. **temos que realmente sair da zona de conforto e buscar o aprendizado necessário** para o ensino das PD. (P-C 10, São José do Rio Preto)

Temos pois, que destacar aqui os aspectos inerentes à uma reflexão positiva sobre os aspectos presentes na formação-ação, vinculados à problematização sobre os desafios de propor espaços educacionais inclusivos, mais abertos e conscientes sobre as diferenças entre as pessoas, mediante a construção de uma consciência coletiva sobre mais aberta às diferenças, aos contextos, aos valores e especificidades (MANTOAN, 2004), aspectos que notadamente modificaram a forma com que os P-C passaram a ver a sua relação com o ensinar e o aprender, e com o seu papel diante desse processo, que Schön (2000) considera como reflexão e deliberação sobre a prática.

O ato de pensar e planejar o ensino, desencadeado por uma série de ações, desde o estabelecimento de tema e objetivos, até as formas de avaliação, deve estar relacionado com a abordagem dos conteúdos diversificados com os quais os professores formados em Pedagogia devem lidar, o que pressupõe alternativas,

consequências, passos e contextos em múltiplos âmbitos (SACRISTÁN, 1998). Por isso é tão importante que uma formação-ação CCS proponha esse exercício constante, de maneira que a análise da prática, por meio da aplicação do PEI em seu contexto escolar, permita que os professores tenham uma visão mais globalizadora e menos fragmentada sobre o currículo e especialmente sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Assim, devemos também considerar a terceira fase de análise, relacionada aos principais resultados presentes na formação-ação.

5.3 Sobre a Etapa 3: Resultados da ação

Com o sentido de estabelecer uma avaliação sobre a forma, elaboração e aplicação dos PEI, visando categorizar de que forma essa atividade trouxe algum favorecimento às práticas pedagógicas realizadas e qual foi o significado atribuído a essa formação vivenciada, esta etapa foi centrada nos resultados da formação-ação, por meio da abordagem da apresentação dos PEI, possibilitando também a troca de saberes para proporcionar uma melhoria dos planos de cada grupo.

Para tanto, a análise foi centrada nas produções da quinta semana do Eixo, viabilizadas pela confecção de pôster (Anexo 7) onde os próprios grupos das turmas elegeram as experiências mais significativas no momento da sua aplicação no seu contexto, para serem apresentadas e socializadas com a turma, permitindo a troca, maior reflexão e a possibilidade de proporcionar a influência do social na depuração do trabalho realizado.

Nessa perspectiva, mediante as reflexões sobre esse processo de formação, observamos a forma como os P-C estabeleceram os planejamentos de ensino pensando e reorganizando a sua prática, segundo uma lógica de valorização das diferenças, e usando os conteúdos abordados na formação-ação, considerando as disciplinas de didáticas de conteúdos.

Assim, a proposta foi o compartilhamento dos resultados obtidos a partir da aplicação prática dos PEI no contexto de cada grupo. Os P-C destacaram e registraram os resultados do trabalho, explicitando as ações e estratégias que ajudaram a potencializar as aprendizagens dos estudantes. Para tanto, elaboraram critérios para pesquisar a própria prática desenvolvida em seu contexto escolar,

além de estabelecerem critérios para selecionarem os trabalhos dos grupos, que melhor representaria os pontos destacados no Eixo.

5.3.1 Síntese dos PEI

Por meio da postagem desses pôsteres produzidos, no AVA, mediante a ferramenta Portfólio de Grupo, foi elaborado um quadro (Apêndice 1.3) sintetizando a organização dos dados analisados nas quatro turmas, para interpretação desses critérios e conseqüentemente dos resultados dos PEI para a prática dos P-C.

Considerando os dados presentes nessa síntese, podemos observar nessa fase categorias relacionadas à abordagem CCS, à formação-ação e ao desenvolvimento do currículo em rede presentes na organização dos dados presentes nos pôsteres.

5.3.2 Resultados: O que a produção dos PEI gerou nos P-C

Por meio da análise do exposto na explicitação dos PEI podemos observar que foram centrados em resultados importantes para a formação-ação dos P-C. O primeiro deles se relaciona ao **desenvolvimento multidisciplinar**, agregando a abordagem dos conhecimentos em diferentes disciplinas do currículo escolar. De acordo com Zabala (2002), entender o ensino como o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano para intervir na sociedade da informação e do conhecimento demanda de uma atuação pedagógica que tenha um enfoque globalizador, centrado em conteúdos como meios para conhecer ou responder às questões presentes na realidade. Esse enfoque acaba por trazer aos professores uma perspectiva metadisciplinar, em que as disciplinas são o pano de fundo para compreender os processos de construção do conhecimento, em um trabalho interdisciplinar.

Observamos que a **aplicação na prática** foi estabelecida. Somente quatro PEI não foram aplicados e/ou desenvolvidos no contexto escolar e dois não informaram. Entre os demais, a aplicação foi comprovada por meio de fotos e estratégias de ensino ilustradas nos pôsteres, conforme pode ser visto no quadro do apêndice 1.3. Nesse sentido, a formação ganhou forma e significado à medida que os conteúdos do currículo do curso de formação inicial e em serviço pôde ser abordado em meio à própria atuação dos P-C, levando a formação como um componente da sala de aula, reafirmando a perspectiva de que não existe experiência como a de um grande momento de ensino (SENGE, 2005). Os níveis contemplados foram: Infantil, Fundamental I e Fundamental II. As áreas envolvidas nos PEI para serem desenvolvidas e indicadas em números nos projetos foram os seguintes: Artes-6, História-3, Matemática-6, Ciências-8, Literatura-4, Geografia-2, Educação Física-5, Língua Portuguesa-6, Multidisciplinar-1, Temas Transversais-1.

Com essas perspectivas, outro elemento importante abordado foi a preocupação com a diversidade dos estudantes e o **atendimento às diferenças**, considerando atividades diversificadas para a participação de todos. Segundo Mantoan (2004), na escola das diferenças as adaptações curriculares, ou seja, a abordagem de recursos e ferramentas necessárias ao trabalho com estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é testemunho de emancipação intelectual de todos, e mais do que

isso, é consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, em que os estudantes tem a oportunidade de construir novos conhecimentos segundo as suas possibilidades de incorporá-los ao que já conhece, bem como a mobilidade e assimilação. Porém, para isso é necessário que a abordagem do ensino seja diferente, atenta a essas premissas e voltada a esse atendimento às diferenças observado nos PEI.

Dentre os recursos utilizados pelos P-C, os recursos educacionais digitais foram utilizados agregados a outros recursos didáticos, à produção escrita, ao desenvolvimento corporal e outros. Dessa forma, é possível afirmar que a tecnologia não foi utilizada como um fim, mas como um meio, de forma a proporcionar aos estudantes a **abordagem construcionista**; todos os PEI foram centrados em temas relacionados ao cotidiano e contexto dos estudantes ou da turma, ou seja, emergiram de uma realidade para a construção de uma **aprendizagem significativa**, não centrada somente nos conteúdos conceituais.

De acordo com Garcia (2012), a formação docente é uma parte da didática. Nesse sentido, podemos interpretar que o estabelecimento dessa formação-ação pôde dar sentido aos conhecimentos construídos, de forma que tivesse reais implicações nas práticas dos professores-cursistas, e onde eles encontrassem maneiras de ressignificar suas estratégias didáticas em função dos recursos oferecidos em cada etapa de elaboração dos PEI.

Além disso, de acordo com as perspectivas de Mantoan (2004), a formação-ação de professores pode nos aproximar cada vez mais da escola que almejamos se encararmos propostas de transformação, onde o estudante seja o centro das práticas, adequando os conteúdos de ensino à realidade, abolindo tudo o que remete a uma organização curricular a partir de modelos onde exista um ideal de estudante, e pensando em abordagens livres dos conteúdos, de forma que não sejam privilegiados somente os conceitos, mas também as atitudes, os valores e os procedimentos referentes ao contexto em que se encontram os sujeitos do ensino e da aprendizagem.

Assim, a pesquisa e construção coletiva permitiu identificar que os P-C buscaram articular todo o conhecimento construído no Eixo com o trabalho global, desenvolvido na escola e também com as didáticas de conteúdos presentes no currículo do curso de formação inicial e em serviço.

Ao apontar a avaliação e o planejamento trazemos para o centro das discussões questões importantes sobre formação de professores. Almeida (1999) indica que é preciso reestruturar o processo de formação, assumindo a característica de continuidade e desenvolvimento profissional. O professor deve ser preparado para desenvolver competências como, estar aberto a aprender a aprender, assumir atitude de investigador do conhecimento, propiciar a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar, dominar os recursos computacionais, identificar as potencialidades de aplicação desses recursos na prática pedagógica, e desenvolver um processo de reflexão e avaliação na prática e sobre a prática, a fim de que tenha elementos para reelaborar continuamente as teorias, orientando a sua prática.

Com isso conseguimos compreender os elementos de criação desse espaço de análise sobre a elaboração e aplicação dos PEI realizados ao longo do Eixo. Morin (2012) afirma que é necessário organizar e reorganizar o saber. Mas isso requer uma reforma do pensamento, que permita não apenas isolar para conhecer, mas saber ligar o que está isolado, fazendo renascer noções globais como o humano, a natureza e a realidade.

Por isso, de acordo com Zeichner (1993) a formação do professor deve trabalhar o seu contexto, uma vez que, além de refletir sobre sua prática, o professor pode analisar também as condições de produção de seu trabalho (políticas, sociais e econômicas) que interferem diretamente em sua prática. E assim, o ato educativo transforma-se em um refletir social.

A partir do quadro que sintetiza as ações de planejamento e aplicação dos PEI, no apêndice 1.3, observamos também uma melhor compreensão dos elementos teóricos e práticos apresentados e dialogados no Eixo Articulador, em uma perspectiva de articulação dos conteúdos factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais, tendo como centro as sugestões para a sua prática pedagógica, incluídas em cada uma das atividades realizadas como possibilidade de contribuição para a construção de uma cultura mais democrática e inclusiva no espaço escolar, com possibilidades de atender aos pressupostos de uma abordagem CCS na formação dos P-C.

De acordo com Alarcão (2002), o professor deve refletir constantemente sobre a sua prática. Esse professor que reflete, pensa no que faz, é comprometido com a sua profissão, atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a

sua prática. A autora alerta que os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro, ou seja, a formação deve estimular a capacidade de analisar, e foram esses os pressupostos desse processo de formação inicial e em serviço, viabilizado a partir da elaboração e aplicação dos PEI, no contexto escolar.

Para tanto, podemos observar que os procedimentos metodológicos utilizados na construção e execução do Eixo foram permeados pela Abordagem CCS, pois verificamos, ao longo do processo, que após as aplicações e trocas dos resultados, houveram muitas reflexões sobre as resistências da escola às mudanças exigidas pela abertura incondicional à diversidade e às diferenças, buscamos a construção do conhecimento usando TDIC, com reflexão sobre o contexto dos P-C, visando a construção de uma formação-ação com significado para a sua prática e para o seu desenvolvimento.

Conforme o depoimento abaixo:

Este eixo nos fez rever alguns conceitos e pensar em nossas práticas de ensino. (P-C 6, São José do Rio Preto)

A partir da compreensão e interpretação desses processos inerentes aos princípios do Eixo, execução e aplicação dos conteúdos propostos nas atividades de formação-ação, cabe, por fim, explicitar os elementos de análise dos resultados e das implicações e grau de significância dessa formação proposta, considerando não só o Eixo, mas a sua articulação com o currículo em rede, cujos dados centrados em análise estatística dos questionários aplicados após a última disciplina do curso, serão apresentados a seguir.

5.4 Sobre a Etapa 4: Implicações na prática e significado da formação-ação

Esta etapa foi centrada nas experiências construídas pelos P-C mediante a explicitação dos PEI e das implicações do processo de formação, considerando como elemento central o Eixo. Para tanto, foram estabelecidos procedimentos no sentido de organizar e formalizar uma análise baseada nos dados fornecidos pelos P-C.

Duas ferramentas contribuíram para coletar os dados voltados à análise nessa etapa: dois questionários estruturados com perguntas fechadas e abertas,

ambos aplicados após a execução da última disciplina do curso intitulada Gestão da Informação (D-30) do módulo III, após um distanciamento do período em que o Eixo Articulador foi desenvolvido no módulo II.

Vale ressaltar que, por se tratar de uma disciplina onde seriam traçados elementos de formação também articulados aos conteúdos abordados no Eixo Articulador, os instrumentos foram elaborados em conjunto com o docente responsável pela disciplina e co-orientador da pesquisa. O primeiro instrumento (Questionário 1 – Apêndice 1) foi estruturado a partir de questões sobre a aplicabilidade dos recursos de TDIC no cotidiano e prática dos professores-cursistas. O segundo instrumento (Questionário 2) foi elaborado por professores pesquisadores do conselho do curso de Pedagogia, e foi centrado em questões relacionadas desde ao perfil dos professores-cursistas até o grau de significância de aspectos inerentes à proposta de formação ao longo do curso.

Em relação ao Questionário 1, elementos importantes para a categorização da pesquisa foram identificados e problematizados no documento de qualificação desta tese, porém, em função da redefinição dos objetivos da pesquisa, neste documento final serão abordadas e analisadas as tabelas referentes ao grau de significância da formação, em relação ao uso de TDIC. Vale ressaltar que a aplicação do mesmo foi solicitada via formulário do Google docs pelo professor autor da D-30 e todos os 992 P-C matriculados foram convidados a responder o questionário, no entanto, de apenas os 334 (34%) participarem da pesquisa, a análise não foi realizada apenas com as quatro turmas e sim comparadas.

Esse processo de amostragem pode ser considerada como uma amostragem não probabilística, não permitindo calcular o erro de amostragem. No entanto, ao tomar por base a influência do curso na sua formação, e considerar que em torno de 80% dos cursistas respondentes apontaram que houve forte influência, considerando-se o grau de confiança de 95% e margem de erro de 4%, no caso da amostragem aleatória simples, necessitaríamos de um tamanho amostral de 277 respondentes, para considerar confiável. Desta forma, considera-se que o tamanho amostral seja satisfatória para a obtenção das conclusões da pesquisa. Para esta análise ora apresentada contamos com o apoio de um profissional da área de Estatística. Assim, foram considerados os dados referentes ao uso de TDIC na prática pedagógica antes e após a formação e sobre a qualidade desse uso.

Para tanto, uma pergunta foi voltada à abordagem da relação ao tempo e qualidade do uso de TDIC nas práticas pedagógicas, observa-se pela Tabela 6, que de forma geral, os computadores e as demais tecnologias para fins pedagógicos têm sido utilizados pelos P-C entre dois a seis anos em 46,41% das escolas em que os mesmos atuam.

Tabela 6: Tempo de utilização de computadores e demais tecnologias para uso pedagógico pela escola

Tempo	Frequência	Porcentagem
a) Dois anos ou menos.	30	8,98
b) Entre dois e quatro anos.	68	20,36
c) Entre quatro e seis anos.	81	24,25
d) Há mais de seis anos	155	46,41
Total	334	100

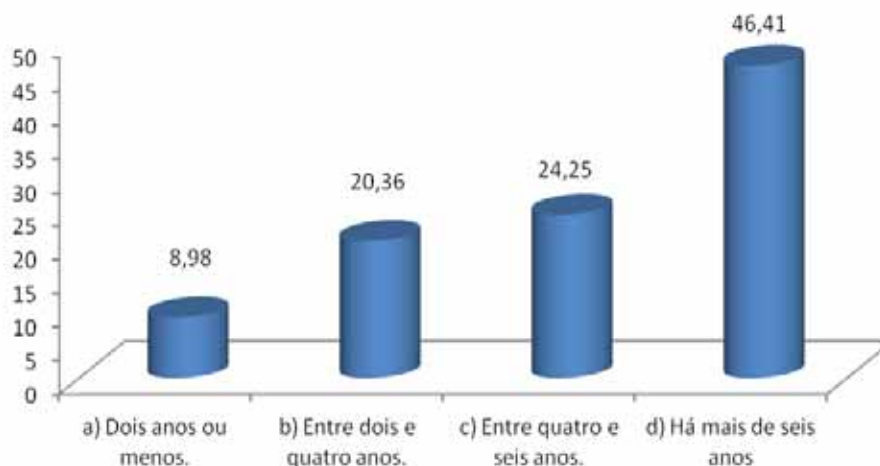


Gráfico 1: Tempo de utilização de computadores e demais tecnologias para uso pedagógico pela escola.

Com isso, verificamos que 46,41% usam há mais de seis anos as TDIC nos contextos escolares, e que os P-C tem atuado de maneira a agregar esses recursos como ferramentas para a sua prática pedagógica.

Porém, embora relatem o uso dos recursos de TDIC, a Tabela 7, revela que somente para 23,65% dos respondentes a **quantidade e variedade de**

recursos disponíveis satisfaz as necessidades nas diferentes disciplinas. Além disso, 14,07% dos respondentes indicaram que a **escola não possui recursos como softwares educativos e outros recursos educacionais digitais disponíveis para uso.**

Tabela 7: Distribuição de frequências da alternativa que define a disponibilidade de softwares educativos e outros recursos educacionais digitais.

	Frequência	Porcentagem
a) A quantidade e variedade de recursos disponíveis satisfaz as necessidades dos professores nas diferentes disciplinas.	79	23,65
b) A quantidade e variedade de recursos disponíveis satisfaz as necessidades dos professores somente em algumas disciplinas.	95	28,44
c) A quantidade e variedade de recursos disponíveis não atende as necessidades dos professores.	113	33,84
d) A escola não possui recursos como softwares educativos e outros recursos educacionais digitais disponíveis para uso.	47	14,07
Total	334	100

Esses dados podem revelar que, embora os professores-cursistas tentem incorporar recursos educacionais digitais à sua prática e ao desenvolvimento do planejamento didático, ainda entendem a tecnologia como finalidade de ensino, requerendo grande variedade de softwares, ou pode ser que a conexão com internet apresente problemas na unidade escolar em que atuam.

Outro dado de bastante relevância para o levantamento da categoria sobre as experiências de formação vivenciadas pelos P-C e a articulação desses elementos com a forma como suas escolas tem implementado ações nesse sentido, 48,2% dos respondentes apontaram que nos projetos pedagógicos existem menções ao uso de recursos tecnológicos, no entanto não existem maiores informações sobre como essas propostas podem ser desenvolvidas.

Tabela 8: Frequências de respostas com relação à presença de tecnologias no projeto pedagógico da escola

	Frequência	Porcentagem
a) As tecnologias aparecem de forma transversal no projeto pedagógico porque já estão amplamente incorporadas às práticas pedagógicas dos professores.	41	12,28
b) No projeto pedagógico da escola existem propostas de uso pedagógico de tecnologias com indicação de objetivos, estratégias e avaliação.	65	19,46

c) No projeto pedagógico da escola existem algumas menções ao uso pedagógico das tecnologias, sem maiores orientações.	161	48,2
d) No projeto pedagógico da escola não há referências ao uso pedagógico de tecnologias.	39	11,68
e) Não conheço suficientemente o projeto pedagógico da minha escola para afirmar com certeza.	28	8,38
Total	334	100

Além disso, de maneira geral os dados revelam que, sob a ótica dos P-C, o uso pedagógico de tecnologias nas escolas em que esses atuam é pouco ou não é avaliado por seus pares ou equipe gestora. Esse fator revela a visão de que as tecnologias podem ser utilizadas sem problematização dos planejamentos de ensino ou do currículo. O resultado foi apontado por 37,13% dos respondentes.

Tabela 9: Na sua escola a avaliação coletiva sobre os resultados do uso pedagógico de tecnologias ocorre:

	Frequência	Porcentagem
a) Regularmente para modificar ou aperfeiçoar o uso de tecnologias e da internet.	31	9,28
b) As vezes, visando modificar ou aperfeiçoar o planejamento sobre o uso de tecnologias e da internet.	111	33,23
c) Os resultados não são utilizados para modificar ou aperfeiçoar o planejamento sobre o uso de tecnologias e da internet.	68	20,36
d) Nunca se realizam avaliações sobre o uso pedagógico de tecnologias e da internet na escola.	124	37,13
Total	334	100

Por outro lado, um elemento importante dessa análise foi o resultado da formação para os P-C que atuam na gestão escolar. De acordo com os P-C que são gestores, 36,23% indicaram que a principal mudança provocada na gestão pedagógica de suas escolas é a promoção e aumento de espaços de aprendizagem mediatizados por tecnologias.

Além disso, em relação às formações anteriores dos P-C, tanto inicial quanto continuada, um elemento importante identificado foi que, embora tenham participado de cursos de formação anteriores à proposta do curso de licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp, esses cursos enfocaram em grande parte o manejo de tecnologias e recursos, a oferta de softwares e outros materiais.

Tabela 11: Conteúdos abordados sobre o uso pedagógico de tecnologias nos cursos realizados

	Frequência	Porcentagem
a) Manejo de computadores e recursos básicos de informática (editor de texto, planilha eletrônica, editor de apresentação e outros).	173	51,8
b) Utilização de recursos educacionais digitais (sites, softwares e programas multimídia).	198	59,28
c) Estratégias de uso de computadores e internet com os estudantes (sequência didática, elaboração de projetos e outros).	131	39,22
d) Produção de conteúdos e publicação na internet (sites, blogs, redes sociais e outros).	138	41,32
e) Uso de comunidades e/ou ambientes colaborativos usando internet.	87	26,05
f) Aspectos sociais e/ou culturais das inovações sobre TDIC no mundo atual.	99	29,64
g) Repositórios Educacionais Digitais (objetos de aprendizagem e objetos educacionais).	83	24,85
i) Não realizei nenhum curso sobre uso pedagógico de TDIC.	62	18,56
h) Tecnologia Assistiva.	48	14,37
Total	334	100

Com isso, consideram que a formação realizada durante o curso de licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp contribuiu para o uso pedagógico de tecnologias em sua prática docente, e essa significância pôde ser observada na abordagem dos recursos educacionais digitais utilizados nos PEI.

Por isso, os dados indicam que houve mudanças com relação às suas concepções sobre essas contribuições para a sua prática.

Tabela 12: A contribuição da formação para uso pedagógico de tecnologias na prática docente

	Frequência	Porcentagem
a) Contribuiu totalmente.	130	38,92
b) Contribuiu parcialmente.	131	39,22
c) Não contribuiu.	3	0,9
d) Embora tenha participado de formações não utilizo ou utilizo muito pouco esses recursos em minha prática docente.	28	8,38
e) Não realizei nenhum curso sobre uso pedagógico de TDIC.	42	12,58
Total	334	100

Vale salientar que demos destaque a esses dados por serem relevantes para a discussão sobre o grau de significância da formação, a fim de identificar os contrapontos de uso de TDIC antes e após a formação proposta, visando compreender as concepções dos P-C sobre os elementos práticos de formação construídos dentro da abordagem CCS.

Assim, outro elemento importante para categorização sobre o grau de significância da formação-ação dos professores-cursistas foi o Questionário 2 (Anexo 8) elaborado pelo conselho do curso de licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp, aplicado também sob a forma de censo ao final da disciplina D-30.

Assim, com o intuito de avaliar os aspectos mais relevantes relacionados às experiências dos professores-cursistas a partir da proposta de currículo em rede, e foco nas atividades voltadas à prática que foram propostas no Eixo Articulador, outras perguntas foram problematizadas para análise, cujas questões abordadas foram:

Quadro 16: Questões utilizadas na análise com base no questionário do curso

Questões para avaliação
1. O curso auxiliou na formação de um professor reflexivo?
2. O curso desenvolveu saberes significativos e relacionados às atividades docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?
3. O curso contribuiu para melhorar suas atividades profissionais na educação, assegurando a articulação entre a formação inicial e continuada?
4. O curso contribuiu para desenvolver o domínio do processo de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões interdisciplinares?
5. O curso colaborou no desenvolvimento de competências para conceber, executar e avaliar projetos educacionais, articulando teoria e prática?
6. O curso permitiu apropriação de conhecimentos novos e/ou reforço de conhecimentos anteriores?

As respostas referentes a essas questões foram cruzadas com as informações referentes aos quatro polos (Assis, Ilha Solteira, São José do Rio Preto e Tupã) que foram selecionados para a análise da execução e avaliação do Eixo Articulador. .

Para tanto, foi criada uma variável denominada “GRUPO”, sendo que os referidos polos foram agrupados e denominados como grupo de intervenção, indicado como “sim” e os demais polos ou turmas foram considerados como “sem intervenção”, indicados como “não” na variável “GRUPO”. As respostas foram ainda

classificadas de acordo com o grau de influência, sendo que a nota menor ou igual a 1 é considerada **sem influência**, notas entre 2 e 4 (inclusive) foram considerados como sendo de **influência média** e nota maior ou igual a 5, foi considerada como sendo de **influência forte**. Para isso foi criada uma variável denominada “GRAU DE INFLUÊNCIA” com as possíveis respostas: “influência baixa”, “influência média” e “influência forte”.

Na primeira pergunta, voltada à relevância do curso para a formação reflexiva, foi observado que no geral, 88,07% indicaram influência forte, sendo que no grupo “sim”, ou seja, no grupo selecionado para a pesquisa temos 90,80% e no grupo “não” temos 87,41. Pelo teste estatístico realizado (Teste Exato de Fisher²⁶) para verificar a dependência entre as variáveis, obteve-se um valor $p=0,4981$, indicando que não há relação entre grupo e grau de influência.

Tabela 13: Distribuição de frequências entre polo relacionado ao auxílio na formação de um professor reflexivo

Grupo	Grau de influência			Total
	Influência fraca	Influência média	Influência forte	
Não	3(0,44)	82(12,15)	590(87,41)	675
Sim	0(0)	15(9,2)	148(90,8)	163
Total	3(0,36)	97(11,58)	738(88,07)	838

Para a segunda pergunta relacionada ao desenvolvimento de saberes significativos e relacionados às atividades docentes, observou-se pelo teste estatístico que o valor p foi de 0,1985, indicando que também não há relação entre grupo e grau de influência. Nesse caso, 78,28% dos P-C indicaram que a influência do curso foi forte sob esse aspecto, independente do grupo, ou seja, o curso trouxe grandes implicações nos saberes relacionados à prática para todos os polos/turmas, o que comprova que houve uma aprendizagem significativa em função da construção do currículo em rede proposta pelo curso.

Tabela 14: Distribuição de frequências entre polo relacionado ao desenvolvimento de saberes significativos às atividades docentes

Grupo	Grau de influência			Total
	Influência fraca	Influência média	Influência forte	
Não	7(1,04)	148(21,93)	520(77,04)	675
Sim	1(0,61)	26(15,95)	136(83,44)	163

²⁶ O Teste Exato de Fisher é um teste estatístico usado para determinar se existe uma associação não aleatória entre duas variáveis de classificação. Weisstein, E.W. Fisher's Exact Test, (<http://mathworld.wolfram.com/FishersExactTest.html>)

Total	8(0,95)	174(20,76)	656(78,28)	838
-------	---------	------------	------------	-----

Por conseguinte, em referência à pergunta sobre a articulação entre a formação inicial e a continuada, uma das variáveis presentes na categoria 1 da análise desta tese, no geral 83,89% dos professores-cursistas indicaram que a influência foi forte, sendo que desses, 90,18% são do grupo SIM, identificado pelos polos/turmas Assis, Ilha Solteira, São José do Rio Preto e Tupã. Mas, nas demais turmas 82,37% também indicaram influência forte.

Além disso, 17,19% dos demais polos/turmas indicaram que houve influência média nesse sentido e esse número pode indicar a forma como o currículo em rede foi problematizado nesses polos. O teste estatístico aplicado forneceu um valor $p = 0,0409$, dessa forma, pode se dizer que nesse indicador houve dependência entre grupo e grau de influência.

Tabela 15: Distribuição de frequências entre polo referente à contribuição na melhoria das atividades profissionais na articulação entre a formação inicial e continuada

Grupo	Grau de influência			Total
	Influência fraca	Influência média	Influência forte	
Não	3(0,44)	116(17,19)	556(82,37)	675
Sim	0(0)	16(9,82)	147(90,18)	163
Total	3(0,36)	132(15,75)	703(83,89)	838

Com relação à quarta pergunta, relacionada à contribuição da formação com relação ao domínio do processo de ensino e aprendizagem, 78,53% dos polos/turmas selecionados para a análise indicaram que o curso apresentou uma “influência forte”, enquanto que nos demais polos esse percentual foi de 68,89%. Pelo teste estatístico para verificar a dependência, o valor p calculado foi de 0,0390, indicando que também nesse indicador houve dependência entre grupo e grau de influência, ou seja, nos polos selecionados a abordagem da formação nesse sentido foi mais significativa.

Tabela 16: Distribuição de frequências entre polo sobre a contribuição para o desenvolvimento do domínio do processo de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões interdisciplinares

Grupo	Grau de influência			Total
	Influência fraca	Influência média	Influência forte	
Não	6(0,89)	204(30,22)	465(68,89)	675
Sim	1(0,61)	34(20,86)	128(78,53)	163
Total	7(0,84)	238(28,4)	593(70,76)	838

No caso do desenvolvimento de competências para conceber, executar e avaliar projetos educacionais, articulando teoria e prática, pelo teste estatístico o percentual de professores-cursistas que apontaram que a influência foi forte foi de 74,82% sem indicadores de grupo, ou seja, a experiência foi significativa de maneira geral. Mas vale destacar que no grupo das turmas selecionadas para a pesquisa não houve grau de influência fraca relatado.

Tabela 17: Distribuição de frequências entre polo sobre a contribuição no desenvolvimento de competências, articulando teoria e prática

Grupo	Grau de influência			Total
	Influência fraca	Influência média	Influência forte	
Não	7(1,04)	171(25,33)	497(73,63)	675
Sim	0(0)	33(20,25)	130(79,75)	163
Total	7(0,84)	204(24,34)	627(74,82)	838

E finalmente, com relação à pergunta considerada a mais importante para categorização dos dados da pesquisa, referente às contribuições do curso para a apropriação de conhecimentos novos e/ou reforço de conhecimentos anteriores, o valor p calculado para o teste de associação foi de 0,1961, também não indicou associação entre as variáveis grupo e grau de influência, ou seja, a formação foi considerada importante para ambos os grupos, mas novamente no grupo dos polos selecionados para a pesquisa não foi observada influência fraca.

Tabela 18: Distribuição de frequências entre polo e sobre a apropriação de conhecimentos novos e/ou reforço de conhecimentos anteriores

Grupo	Grau de influência			Total
	Influência fraca	Influência média	Influência forte	
Não	4(0,59)	99(14,67)	572(84,74)	675
Sim	0(0)	16(9,82)	147(90,18)	163
Total	4(0,48)	115(13,72)	719(85,8)	838

Mas, além da análise referente ao grau de influência da formação-ação considerando os grupos denominados a partir da seleção para a pesquisa, foi

realizada a verificação sobre a relação do conjunto de questões em relação ao grupo e polos, por meio de uma análise de conglomerados, que é uma técnica de análise estatística multivariada de agrupamento que associa indivíduos por similaridades de acordo com algumas características de interesse.

Nessa análise foi utilizada a distância euclidiana como métrica para medir a similaridade. Além disso, para a realização dessa análise foram consideradas as notas de 0 (zero) a 6 (seis) apresentadas pelos professores-cursistas nas respostas. As perguntas selecionadas para a realização dessa análise foram.

Quadro 16: Perguntas utilizadas para a realização da análise de conglomerados

Pergunta 3 (P3) – O curso contribuiu para melhorar suas atividades profissionais na educação, assegurando a articulação entre a formação inicial e continuada?
Pergunta 4 (P4) – O curso contribuiu para desenvolver o domínio do processo de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões interdisciplinares?
Pergunta 6 (P6) – O curso permitiu o desenvolvimento de senso-crítico e participativo no âmbito educacional e social?

Nesse sentido, a análise foi construída considerando-se três grupos. Observa-se pela Tabela 19 que os professores-cursistas classificados no conglomerado 3 são os que, de forma geral, apresentaram nota alta nas perguntas selecionadas, indicando influência forte em relação a essas perguntas.

Os professores-cursistas que estão classificados no conglomerado 1 apresentaram nota elevada na pergunta 6, que se refere ao desenvolvimento do senso-crítico e participativo no âmbito educacional, ou seja, aqueles que entenderam que mediante a formação inicial e em serviço puderam vislumbrar maneiras de contribuir para o seu contexto de atuação. Nas demais perguntas a nota média foi abaixo de 5, enquanto que no conglomerado 2 estão os professores-cursistas que apresentaram nota média em torno de 3, em todas as perguntas.

Dessa forma, os conglomerados puderam ser nomeados como: Conglomerado 3 – “Altamente influente”, Conglomerado 1 – “Influente” e Conglomerado 2 – “Baixa influência”.

Tabela 19: Média e desvio padrão obtido para as notas apresentadas para cada pergunta por conglomerado

Conglomerado	P3	P4	P6
1	4,79(0,67)	4,32(0,72)	5,09(0,69)
2	3,55(1,15)	3,13(0,95)	3,13(0,98)

3	5,85(0,37)	5,59(0,56)	5,84(0,41)
---	------------	------------	------------

Para verificar a distribuição dos P-C entre os conglomerados por polo, foi construída a tabela de distribuição de frequências (Tabela 20). Nessa tabela, não foi possível aplicar o Teste Exato de Fisher para avaliar a associação entre polo e grupo, por se tratar de um número grande de categorias de respostas. Por isso, foi aplicado o teste de Cochran-Mantel-Haenzel²⁷.

Mediante esse teste, o valor p calculado para verificar a existência de associação geral foi menor que 0,0001. Dessa forma, podemos dizer que existe diferença na distribuição percentual de P-C entre os conglomerados por polo. Para verificar essa associação de forma gráfica, foi aplicada outra técnica de análise estatística multivariada, cujo objetivo foi avaliar a associação entre as variáveis. Nessa técnica, as categorias de respostas foram colocadas em gráfico bidimensional, sendo que pontos próximos entre as categorias da mesma variável indicam proximidade entre as categorias e a proximidade entre as variáveis indicam associação.

Tabela 20: Distribuição de frequências entre polo e conglomerado

Polo	Conglomerado			Total
	1	2	3	
Araçatuba	17(44,74)	6(15,79)	15(39,47)	38
Araraquara	15(42,86)	3(8,57)	17(48,57)	35
Assis	5(15,63)	0(0)	27(84,38)	32
Bauru	29(39,73)	10(13,7)	34(46,58)	73
Botucatu	6(19,35)	1(3,23)	24(77,42)	31
Dracena	0(0)	4(13,33)	26(86,67)	30
Franca	9(37,5)	0(0)	15(62,5)	24
Guaratinguetá	24(35,29)	3(4,41)	41(60,29)	68
Ilha Solteira	5(15,63)	1(3,13)	26(81,25)	32
Itapeva	14(42,42)	0(0)	19(57,58)	33
Jaboticabal	21(56,76)	2(5,41)	14(37,84)	37
Ourinhos	14(38,89)	2(5,56)	20(55,56)	36
Pres.Prudente	18(54,55)	0(0)	15(45,45)	33
Registro	11(26,83)	4(9,76)	26(63,41)	41
Rio Claro	18(48,65)	6(16,22)	13(35,14)	37
Rosana	3(15)	0(0)	17(85)	20
S.J.Rio Preto	11(34,38)	3(9,38)	18(56,25)	32
São Paulo	33(36,26)	12(13,19)	46(50,55)	91

²⁷ O teste de Cochran-Mantel-Haenzel é utilizado para verificar se existe algum tipo de associação entre duas variáveis de classificação. Esta estatística não requer uma escala ordinal das variáveis. (SAS/STAT 9.2. User's Guide Cochran-Mantel-Haenzel Statistics. http://support.sas.com/documentation/cdl/en/statug/63033/HTML/default/viewer.htm#statug_freq_a0000000648.htm)

São Vicente	16(28,57)	3(5,36)	37(66,07)	56
Sorocaba	13(43,33)	3(10)	14(46,67)	30
Tupã	8(27,59)	0(0)	21(72,41)	29
Total	290(34,61)	63(7,52)	485(57,88)	838

Assim, para as variáveis consideradas, observa-se que os polos de Assis, Ilha Solteira, Tupã e São José do Rio Preto estão nos conglomerados 1 e 2, associados mais diretamente aos polos. Podemos dizer que os polos Assis, Ilha Solteira e Tupã estão próximos dos que indicaram forte influência, bem como: São Vicente, Botucatu e Registro. Ainda podemos observar na Figura 7, que São José do Rio Preto ficou mais próximo dos polos que indicaram influência “normal”. Dessa forma, pode-se dizer que a reação dos professores-cursistas teve diferenciação entre os polos. O polo de Araçatuba, por exemplo, que inicialmente também seria incluído nas análises ficou mais próximo do conglomerado 1, mas o que também chama a atenção é o comportamento dos polos Dracena e Presidente Prudente, que ficaram longe dos conglomerados, ou seja, apresentaram comportamento diferenciado em relação ao grau de influência da formação.

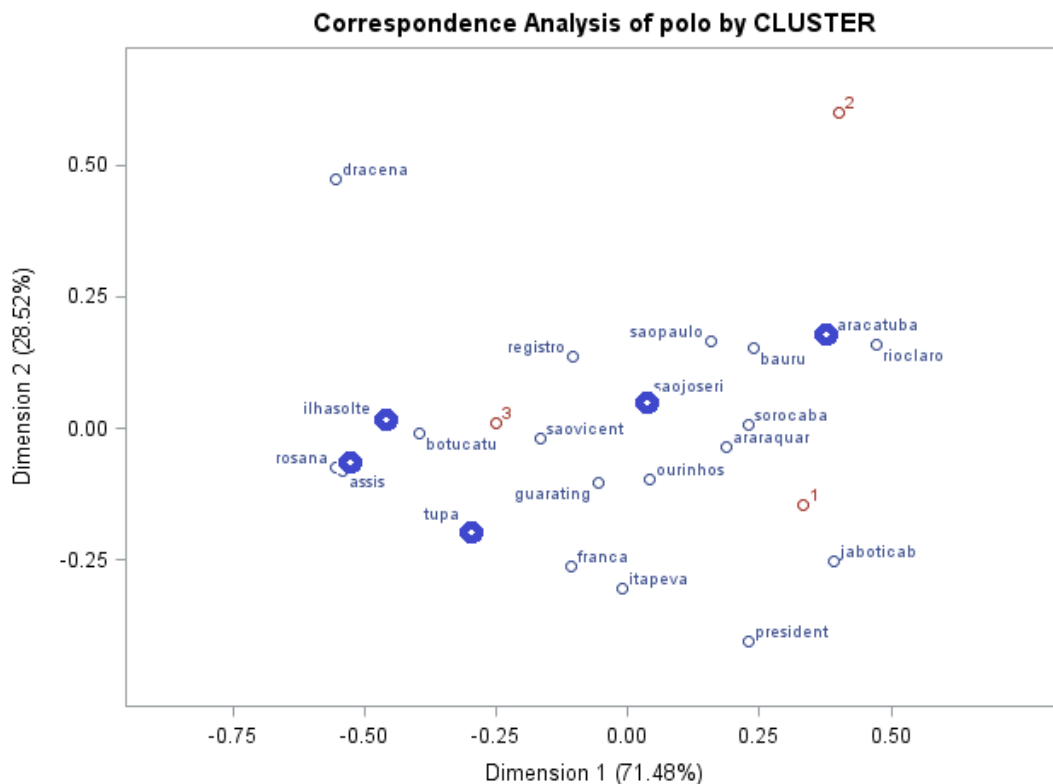


Figura 7: Gráfico da análise de correspondência entre polo e conglomerado

A partir dessa categorização estatística observamos que os parâmetros de formação elaborados durante a execução da pesquisa, considerando os pressupostos: como entender a política de Educação Inclusiva e Especial; aplicar os conhecimentos de didática dos conteúdos em um PEI e entender a diferença entre aprender a usar tecnologias, aprender com tecnologias ou ensinar com tecnologias (esses dois os mais importantes), todos relacionados aos pressupostos da abordagem CCS, que indicam a relevância de usar tecnologia para a resolução de problemas ou construção de projetos que partam do interesse e contexto dos estudantes, foi possível criar um espaço de análise da atuação profissional dos sujeitos.

Além disso, a seleção criteriosa dos polos a partir dos preceitos da ética em pesquisa e da motivação dos orientadores de disciplina e de turma, e dos próprios P-C indicou que as experiências construídas ao longo da formação-ação, e em especial durante o Eixo Articulador foram influentes para a construção dos seus saberes sobre a profissão e a prática.

De acordo com Valente (2005) as pessoas devem ter meios para aprender interagindo com o mundo e com a ajuda de agentes de aprendizagem, em qualquer momento da sua vida, ou seja, essa formação inicial e em serviço, para esses profissionais de educação com perfis variados (conforme exposto na caracterização do objeto de pesquisa no capítulo 2), mas que, uma vez inseridos nesse processo de formação, por meio de um currículo em rede, centrado no desenvolvimento de competências e experiências para o saber fazer da escola, tiveram a oportunidade de abrir novas possibilidades para aprender, dentro do contexto, com elementos que tiveram significado para o seu próprio fazer.

Embora no decorrer da proposta do Eixo tenhamos recebido diversas mensagens sobre a preocupação dos P-C com a aplicação dos PEI, o que implicou em redefinição de datas e critérios de avaliação, que foram discutidos pela equipe multidisciplinar do curso e abordados pelos OD junto às turmas nos polos, o que observamos, ao final do processo é que houve a possibilidade de aplicação e que os frutos da formação-ação foram colhidos e problematizados ainda no desenvolvimento da proposta, conforme indicam os excertos dos P-C das turmas de Ilha Solteira e Assis.

Os planos apresentados por todas as equipes deste pólo foram vivenciados pelas mesmas. Deixou claro que, de maneira geral, os profissionais da educação, estão atentos à mudança e também a fim de mudar para melhor a sua prática pedagógica incluindo e restabelecendo uma relação mútua de prazer a todos os educandos. Esta disciplina nos proporcionou mais conhecimento em relação a inclusão. Como disse, todos os planos apresentados tiveram uma grande importância. (P-C 19, Assis)

Não tenho dúvidas que o Eixo Articulador Educação Especial contribuiu muito em nossa formação. Pensar em um plano de aula que realmente seja inclusivo, atendendo a todos, e não mais como pensava antes, em um plano inclusivo que atendesse a esse ou aquele aluno com deficiência, praticamente esquecendo-se do restante, com certeza já foi um grande avanço. Durante as apresentações dos colegas, podemos perceber que essa ideia se difundiu no grupo, chamando atenção para a preocupação geral com esse desafio: atender a todos, aos que convivem com suas deficiências e aos ditos normais, porém tendo a noção de que todos temos nossas necessidades especiais. (P-C 6, Ilha Solteira)

Ou seja, a construção de significados a partir da elaboração e aplicação dos PEI ocorreu, ainda que com os entraves do dia-a-dia, com a necessidade de redefinição de estratégias e prazos em função das demandas do cotidiano aliadas aos conhecimentos presentes na formação inicial e em serviço.

Assim, poder problematizar e mais do que isso, influir positivamente nesse todo complexo que é o sistema educacional, considerado como um sistema social (SENGE, 2005), ou seja, todos os estudantes e profissionais devem ir em uma certa hora pré-definida, fonte de desenvolvimento e formação contínua, local de trabalho sindicalizado, locus em que as diferenças estão todas presentes, das mais diversificadas formas, nos fazem compreender os processos inerentes a essa formação voltada à reflexão sobre a ação, componente essencial de aprendizagem permanente, que perpassa pela formação profissional (SACRISTAN, 1998) e que necessariamente pode gerar o conhecimento na ação, voltado à resolução do que é presente no contexto.

Mas, além disso, poder problematizar e influir no papel e uso de TDIC nesse processo, como elementos para a construção do PEI, aplicação no seu ambiente escolar, troca de saberes no momento da apresentação da proposta e dos resultados, depuração de ideias, reflexão sobre conceitos desenvolvidos e construção de produtos palpáveis e com significado, também trazem uma boa

perspectiva para a formação-ação proposta no Eixo, permitindo-nos reconhecer o valor da iniciativa para a construção do saber fazer dos P-C.

Segundo Tardif (2002), trabalhar com os saberes da experiência tem um valor de confirmação, uma vez que, mergulhados na prática, aprendendo a fazer fazendo, os professores provam a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar e com isso, há uma transformação que se torna uma maneira pessoal de ensinar e em traços da personalidade profissional, que uma vez corporificadas no sujeito, sempre farão parte do seu repertório de atuação, e para esses traços sempre serão atribuídos significados.

Na formação-ação do currículo em rede do curso de licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp, além de trabalhar esses saberes da experiência, os mesmos foram trabalhados em conjunto com os saberes provenientes da formação inicial e em serviço, e seu modo de integração (TARDIF, 2002) ocorreu mediante a socialização desse conjunto de saberes, proporcionada pela explicitação de planejamentos e práticas de ensino condizentes com os seus processos pessoais e coletivos de aprendizagem.

Assim, mediante o que foi possível compreender como avanços e indicativos de possibilidades de mudanças e melhoria do ensino diante dessa oportunidade de formação na ação, novas questões se evidenciaram, e para isso serão apresentados os elementos presentes na síntese desta tese no próximo capítulo, bem como os futuros problemas e desafios a serem enfrentados em uma formação de professores para a Educação Inclusiva em uma abordagem CCS.

CAPÍTULO 6
SÍNTESE E PERSPECTIVAS

No hay transformación de las situaciones sin transformación de las estrategias, las herramientas y los agentes de transformación. No es posible transformar sin transformarse.(COREA; LEWKOWICZ, 2004, p. 21)

Após a apresentação do constructo teórico, metodológico e analítico do material de pesquisa, neste capítulo pretende-se apresentar a síntese e balanço da pesquisa em termos de quais elementos de análise permitem resgatar a trajetória do trabalho realizado, definidos a partir dos resultados e e vivências para alcançar os objetivos (geral e específicos).

Neste sentido, serão abordadas as generalizações e recomendações em função das contribuições de todo esse caminhar em termos dos eixos temáticos presentes na trajetória da pesquisa, bem como as limitações, problematizações, entraves e outros desafios a serem enfrentados pela área, em função dos conhecimentos que foram construídos nesse processo, separados por temas.

6.1 Sobre a formação inicial e em serviço

A partir da inferência sobre os dados levantados e analisados ao longo desse processo de formação, faz-se necessário pensar em possibilidades mais ampliadas de formação de professores, buscando sentido aos processos inerentes ao conhecimento da prática que os professores já tem e fornecendo subsídios para que compreendam e fomentem ações sobre a democratização e descentralização do controle do conhecimento (MANTOAN, 2004).

Evidencia-se a necessidade de romper com uma formação inicial desconexa da prática, em que os conteúdos de fundamentos de Educação sejam tratados de maneira aligeirada aos processos que ocorrem no contexto escolar. Para tanto, a formação inicial, mesmo que oferecida a profissionais ainda não ingressantes no magistério, deve ter como principal pressuposto o rompimento com os paradigmas tradicionais de ensino que ainda firmam as bases da educação comum em abordagens mecanizadas de transmissão de informações. É como se fosse simples e fácil abordar os conceitos de filosofia e sociologia da Educação e leva-los ao dia-a-dia da escola. E não é fácil.

É preciso que haja uma junção entre a formação docente, independente da modalidade, e das experiências de vida e de aprendizagem do sujeito para

viabilizar a construção do conhecimento em que os saberes experienciais (TARDIF, 2002), que são o núcleo vital do saber docente, sejam utilizados para o processo de reflexão na e sobre a ação (SCHON, 1998) e conseqüentemente a autoformação e autopoiesis (MATURANA, 1996). Ou seja, mediante o entendimento sobre si próprio, sobre as suas condições de aprendizagem, seus limites e seus potenciais, o professor consegue sair da sua zona de conforto, e passa a aprofundar e desenvolver novas práticas, buscando sentido prático para essas novas experiências.

Segundo Morin (2007):

A verdadeira transformação só poderá cumprir-se quando eles se transformarem uns aos outros, operando, assim, uma transformação global, a qual retroagirá sobre a transformação de cada um. (p. 39)

Nessa perspectiva de formação para a transformação, D'Ambrósio (1999) sinaliza para que as universidades proponentes de ações de formação considerem o caráter tripolar que deve considerar as três dimensões indissociáveis do sujeito: individual, social e material. Por isso é tão importante e urgente romper com os modelos de formação inicial e em serviço tecnicistas e levar a um conhecimento construído na ação de maneira que os recursos sejam aplicados na prática, testados, reformulados, à medida que os sujeitos tomam esses recursos para si, para suas experiências pedagógicas e para o seu contexto. . Neste sentido, uma forma de propiciar a vivência na prática, na formação inicial, é aliar as disciplinas de didática aos estágios com acompanhamento de profissionais da área específica, ou pelo menos a criação de estratégias de acompanhamento nas disciplinas. Esta proposta poderia estar vinculada a projetos como PIBID e o Núcleo da Pró-Reitoria de Graduação,

A EaD, emergente como estratégia de formação, em que os sujeitos se colocam na posição de aprendizes em seu contexto, no tempo em que podem se dedicar, e no seu ritmo, traz uma grande perspectiva de rompimento com o currículo de formação fragmentado e verticalizado em que a informação é transmitida de maneira linear e o conceito é ensinado de forma descontextualizada e sem significado. A formação inicial e em serviço em EaD ou semipresencial pode desenvolver um currículo em rede, em que os conceitos necessários à formação são trabalhados a partir das conexões entre os sujeitos da aprendizagem em seu local de trabalho ou pesquisa, realizando atividades práticas para refletir sobre as teorias

estudadas ou dialogadas . O professor autor, poderá pensar em estratégias que abranja a ação dos cursistas e que ele possa construir algo em que seja aplicado, refletido por meio de troca dos resultados obtidos. Neste processo, sistematizar os conceitos que serão trabalhados. .

Todo este processo pode ser mediado pelo uso das TDIC e das ferramentas dos AVA de maneira a aproveitar a característica hipertextual dos recursos didáticos da formação para a construção de novas perspectivas sobre os conceitos e novas formas de ensinar com o seu uso.

Com isso, a autoformação (GARCIA, 2012) ganha espaço à medida que os conhecimentos e saberes da formação inicial aliados ao trabalho em serviço geram significado para a prática e para a experiência, ou seja, os professores-cursistas utilizam aquilo que tem fundamento para a sua prática presente no currículo em rede e com isso desenvolve as suas competências tecnológico-didáticas.

Mas pensar em uma formação como essa, em que os saberes experienciais sejam alternados aos saberes formais é o grande desafio das iniciativas de formação inicial e em serviço, regulada por regulamentos de carga horária específica para cada eixo de formação. Entretanto, com o estabelecimento de Eixos Articuladores, em que temas dilemáticos como uso de TDIC, Educação Especial e Inclusiva, Histórias de Vida e outros sejam transversais às disciplinas formais já é uma perspectiva que pode trazer frutos para as iniciativas de formação-ação, bem como a revisão da formação que se instaura atualmente.

Para tanto, é necessário que a formação inicial e em serviço abra caminhos para o desenvolvimento dos **saberes transdisciplinares**, que lidam com diferentes níveis de realidade, complexidade, diálogos transculturais, autoformação, heteroformação e ecoformação, em um movimento em que as disciplinas formais tornam-se multidisciplinares (PINEAU; GALVANI, 2012). Ou seja, é preciso desconstruir os modelos tradicionais de formação, criar modelos de currículos em rede e estimular o real sentido da formação voltada para a ação e para o desenvolvimento da autonomia pessoal e profissional nas perspectivas de reflexão de Schön (1992), em que os conhecimentos construídos agreguem sentido para a vida e prática dos sujeitos, e não somente para a academia.

Esse movimento ganha sentido à medida que entendemos e dialogamos com o paradigma da Educação Inclusiva, como elemento norteador do desenvolvimento dessas mudanças necessárias às propostas de formação.

6.2 Sobre a Educação Inclusiva

Entendemos, portanto, que enquanto as escolas oferecem informações lentas, estanques, controladas e de fontes limitadas, em uma aprendizagem linear, lógica e sequencial (reproduzida a partir dos próprios currículos de formação). Além disso, os professores não são orientados para aprender que é necessário mudar a dinâmica escolar, problematizar o currículo, o fazer pedagógico, ou seja, a forma em que está ensinando os seus estudantes, os recursos usados e a própria qualidade da sua formação inicial e em serviço, pouco contribuimos para a construção da escola das diferenças.

A escola da e para as diferenças faz parte de um movimento mundial de democratização, que nos últimos tempos mobilizou os setores político, social, econômico e filosófico. Por isso, pressupõe um ensino caracterizado para a construção de uma aprendizagem relevante, ativa, motivadora, com diversão e utilidade imediata, Os conteúdos de ensino podem ser mediatizados por tecnologias geram acessibilidade, usabilidade, estruturas organizacionais, apresentação e integração com outros componentes, auxiliando na construção de uma escola mais globalizadora e, necessariamente, inclusiva.

Por isso a escola tem perdido muito por não se abrir às diferenças, e por não enxergar e adotar novos pressupostos para o planejamento do ensino globalizador. A ideia de que é possível ensinar sem dificuldades se deve a uma representação histórica de um estudante homogêneo, que adentra para o espaço da escola como única e primeira fonte de informação. Mas, essa ideia já não cabe mais ao paradigma de escola inclusiva que almejamos desenvolver. Nesse paradigma a função do professor é a de ensinar a todos, começando até pelas próprias necessidades de aprender, que são particularmente inerentes a cada sujeito e, por consequência, diferentes.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva é o movimento para o qual a sociedade e a escola devem mobilizar-se, de maneira que a visão normalizadora do

currículo seja substituída pela descoberta das potencialidades que cada estudante possui (AIZENCANG; BENDERSKY, 2013).

Assim, aponta-se para a necessidade de organizar o Projeto Político Pedagógico, por parte da gestão e comunidade escolar e o professor realizar um planejamento de ensino para as diferenças, que é muito mais complexo do que atender a uma deficiência específica. Portanto, é necessário ter um enfoque globalizador (ZABALA, 2002) se considerarmos que um sistema educacional inclusivo é aquele sensível às diferentes demandas sociais e às exigências da sociedade da informação e do conhecimento, necessitando assim uma revisão do fazer pedagógico do professor, principalmente no que se refere ao uso das TDIC.

Esse enfoque globalizador pressupõe de uma urgente revisão dos currículos escolares, em que novos conteúdos de aprendizagem sejam incluídos, para trabalhar com os potenciais, fatos, procedimentos e atitudes. Mas, em contrapartida, que outros conteúdos sejam extintos ou revisitados e esse tipo de atitude mexe com as estruturas da escola. Por exemplo, se pensarmos em um estudante com Deficiência Intelectual (DI) que, embora não tenha o domínio da escrita formal, tenha capacidades para reproduzir e interpretar histórias oralmente, fazendo conexões com o mundo em que vive, propondo problemas usando TDIC e refletindo sobre eles, pensamos em outra abordagem de conteúdo escolar. Além disso, muitos DI possuem uma inteligência afetiva e emocional que podem contribuir muito com a formação dos estudantes que apesar de terem a inteligência cognitiva brilhante, apresentam deficiências nas áreas citadas. Mas, para isso é necessário ascender para uma nova visão e proposição de escola e, necessariamente, propor um trabalho colaborativo, em que os pares articulem suas ações em prol da compreensão individual dos processos de aprendizagem. De acordo com Schlünzen (2000), para isso a escola deve dar abertura para que os professores busquem as mudanças em suas práticas pedagógicas, mas encontrem certa harmonia nas relações de todos os envolvidos no trabalho pedagógico.

Para isso temos os pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que indica a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino, mediante o apoio do professor especializado via AEE ou itinerância, mas principalmente, a ação intersetorial, articulada entre escola, saúde, comunidade e sociedade.

Assim, ainda observamos que é necessário mobilizar ações para que a política se cumpra, onde os professores das classes comuns e gestores sintam-se apoiados e amparados uns pelos outros e pelo sistema, e em que o conceito de “educar para a vida” (ZABALA, 2002) seja mais importante do que educar para a escola e que a democratização do conhecimento e do pensamento sejam a essência para se pensar na igualdade de oportunidades e que todos tenham acesso ao conhecimento.

Mas, afinal, como trabalhar com a abordagem CCS nesse processo?

6.3 Sobre a abordagem CCS

O uso dessa abordagem, conforme pode ser observado, traz as perspectivas de construção teórica e prática presentes nas produções vinculadas ao Grupo de Pesquisa API. Nesta pesquisa e ao caminhar junto ao grupo, foi observado, mediante as práticas de formação de professores e do acompanhamento sistemático da aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial, que ensinar e aprender em ambientes mediatizados por TDIC, para a construção e elaboração de projetos, viabilizam formas de repensar a formação inicial e em serviço de professores e o paradigma da Educação Inclusiva.

Com isso, ao longo do processo de pesquisa foi necessário entender de que maneira os conhecimentos inerentes à aprendizagem da docência seriam desenvolvidos de maneira a privilegiar a construção de significados, dentro de um contexto específico (o contexto de cada professor-cursista), usando recursos educacionais digitais e didáticos (construcionista) para um planejamento de ensino voltado às diferenças.

Neste conceito, observa-se que a presença da espiral da aprendizagem (VALENTE, 2002), deve servir como balizador da observância e reflexão sobre o processo de formação-ação, em um movimento de constante revisão e revisitação dos planejamentos de ensino, e da verificação das suas condições relacionadas à prática (significativa) para a eficácia do planejamento na realidade (contextualizada). Além disso, vinculada à proposta do Ambiente CCS (SCHLÜNZEN, 2000), a formalização e representação, execução e depuração das ideias presentes no processo de aprendizagem da formação favoreceram com que os próprios cursistas

descubram e corrijam os erros do percursos, podendo depurar todo o processo de construção do conhecimento (SCHLÜNZEN, 2000, p. 189).

Para a formação de professores em uma abordagem CCS, no entanto, de acordo com Valente (2005), a construção de conhecimento deve se dar de maneira que o cursista, diante das ferramentas do AVA, do material de apoio ou diante da tela de computador interaja com os processos inerentes a esses meios: o professor, o mediador (tutor), e seus pares, de maneira que a instrução (informação) e os conhecimentos sejam balanceados, sem privilégio de um em detrimento do outro.

Nesse sentido, o “construcionismo contextualizado” (VALENTE, 2005, p. 55) passa a ser compreendido pelo sentido da construção do conhecimento na ação, para a realização de um produto significativo, usando TDIC, de maneira que esse produto seja relacionado à sua realidade e contexto.

Por isso, o fato de a aprendizagem afetar o desenvolvimento profissional (e vice-versa) (HOROWITZ et al, 2005) e de a aprendizagem pela experiência auxiliar na construção de significados, partindo do contexto dos sujeitos, a abordagem CCS pode permitir que a variedade de experiências com e sobre a prática permitam a construção do conhecimento em rede, a autoformação, o currículo em rede e a consequente construção de espaços educacionais inclusivos, desde a Educação Básica até o ensino superior.

A partir desses pressupostos voltamos ao fundamento paradigmático da Educação. Reconfigurar saberes, abrir-se ao novo, usar o potencial dos recursos tecnológicos disponíveis, valorizar as diferenças como condição humana e não como prerrogativa para a discriminação e formar professor para a realidade da escola e não para a academia. E que esse professor que estamos formando, consiga compreender como formar o estudante para a vida e não para a escola.

Diante de toda essa vivência, ao finalizar esta pesquisa novos dilemas e buscas se instauram em minha vida pessoal e profissional, trazendo novas perguntas para pesquisas futuras.

6.4 Sobre as perspectivas futuras

A partir dessas premissas, o caminho da pesquisa permitiu que vislumbrasse e compreendesse que a formação de professores para a Educação

Inclusiva em uma abordagem CCS é possível. Dialetizar as experiências de investigação na ação, buscar instrumentos de seleção e análise de dados em uma abordagem qualitativa do trabalho, mas que também trouxesse perspectivas que fossem generalizáveis foi um grande desafio, que demandou de afastamento, de elaboração e reelaboração de estratégias e de olhar “sobre” e “para além” da pesquisa.

Porém, quando estamos muito envolvidos com nosso próprio processo de aprendizagem, muitas vezes, refletir sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992) parece ser mais difícil, mas, ainda assim, é muito produtivo. Ao adentrar nos AVA, apreender os diálogos e críticas dos professores-cursistas, visitar os materiais didáticos construídos para o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial e construir diante de tudo isso categorias que trouxessem fidedignidade científica aos dados, pude refletir de fato sobre as dimensões social e dialógica da construção do pensamento (FREIRE, 1992).

Não existe saber sem diálogo, conflito e contradição. A soma de todos esses termos faz-nos depurar o mundo, agir sobre ele e avaliar os resultados. Hoje vejo como resultado uma abordagem prática da teoria para a prática. Como tenho trabalhado com os desafios de formação continuada de professores a distância, a perspectiva é de análise desses desafios frente aos pressupostos da abordagem CCS, que tem sido elemento central da produção intelectual do Grupo de Pesquisa API, ao qual estou vinculada desde a sua idealização em 2002.

Além disso, envolvida com propostas de formação a distância em nível de graduação para a aprendizagem dos conteúdos e didática da Libras, cumpre-me a verificação desses pressupostos, também nessa modalidade, em que a prática é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Desafios constantes, mas a satisfação de perceber que também, ainda que de forma muito tímida, aquela menina que com 17 anos entrou na faculdade para fazer algo pela Educação, ainda espera fazer e aprender mais.

Afinal, no último momento, deixarás o que tens e levarás o que destes...

Momentos

A ti, consciência,

Si, a ti, que haces tuyas

estas líneas amigas una vez más.

*Te confío en ellas mi pensamiento
y com él mi sentimiento y mi verdad.
Durante muchos años pensé, igual que tú,
que la vida es como río que muere en el mar,
como viaje en el azar marca el destino,
como tren al que subes y no puedes ya bajar,
como teatro en el que cada hace su papel,
la vida es camino que vas haciendo al andar.
La vida, decimos, es cambio, es movimiento,
pero también es sueño, es ilusión, es espera,
es tensión, es dolor, es alegría y es tristeza,
es amor y desamor, salud y enfermedad,
sol radiante y luna soñadora, es espiral
que gira sobre si sin encontrarse,
es corazón en busca de sentido,
conciencia, libertad, soledad,
es tempo y es espacio,
momentos creativos
para recibir
y para dar.
Al final, en el ultimo momento,
dejarás lo que tienes y llevarás lo que distes.
(Saturnino de la Torre)*

REFERÊNCIAS

AALBORG UNIVERSITY. **Principles of Problem and Project Based Learning: The Aalborg PBL Model.** September 2010.

AIZENCANG, Noemí; BENDERSKY, Betina. **Escuela y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan.** Buenos Aires: Manatíal, 2013.

ALARCÃO, Isabel. **Refletir na Prática.** Nova Escola On-line – Fala, mestre! Edição Nº 154. Agosto 2002.

ALMEIDA, Fernando; FONSECA JUNIOR, Fernando M. **Projetos e Ambientes Inovadores.** Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2000.

ALMEIDA, Maria Elisabeth; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 57-82, 2012.

ALMEIDA, Maria Elisabeth. **Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados.** Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1435/1170>, acesso em 04/09/2014.

_____. **Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento.** São Paulo: Proem, 2001.

_____. **O computador na escola: contextualizando a formação de professores.** Praticar a teoria e refletir a Prática. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2000.

_____. **Informática e Educação: Diretrizes para uma formação reflexiva de professores.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 1996.

ANDRADE, Andressa de. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações.** Orientação: Belmira Oliveira Bueno. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, s.n., 2007.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e a estratégia de projetos.** São Paulo: Moderna, 2003.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN H. **Psicología educative: un punto de vista cognoscitivo.** México: Trillas, 1983.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATALLOSO, Juan Miguel. Educação e Condição Humana. In: MORAES, Maria Candida; ALMEIDA, Maria da Conceição (org). **Os setes saberes necessários à**

Educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 149-184, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **PROGRAMA DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL - PROESP/2009.** EDITAL Nº 01/2009. Brasília: Capes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP nº 01/2006).

BRASIL. Ministério da Educação. 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal / Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Depto. de Educação - UFSCar, São Carlos, 2004.

CAPRETINI, Gian Paolo. Peirce, Holmes, Popper. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. **O signo de três.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. Portugal: **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho, p. 221-236, 2003. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf, acesso em 04/09/2014.

CONTRERAS DOMINGO, J. **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Ed. Akal. Madrid, 1990.

COREA, C.; LEWKOWICZ, I. **Pedagogía del alburrido**. Escuelas distribuídas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós, 2004.

D'Ambrósio, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DELORS, Jacques. (Coord) Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Porto: Edições Asa, 1999.

DESLANDES, S.F. et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

DOMINGUEZ, Hamilton Piva. **Atribuição de sentido e incorporação de recursos tecnológicos às práticas docentes, à luz dos conceitos de Hannah Arendt: as fronteiras do novo**. Orientação: Stela Conceição Bertholo Piconez. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. s.n., 2009.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

ENGUITA, M. Fernandes. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. **Teoria & Educação**, n. 1, 1990.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos e Tradiciones**. Espanha: McGraw-Hill, 2003.

ELLIOT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol. 31, fascículo 3, p. 483-502. dez 2005.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FUJITA, Oscar Massaru. **Educação a Distância, Currículo e Competência: uma proposta de formação on-line para a Gestão Empresarial.** Orientação: Vani Moreira Kenski. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado, s.n., 2010.

GALVANI, Pascal; PINEAU, Gastón. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes - um método reflexivo e dialógico. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição (orgs). **Os sete saberes necessários à Educação do presente: por uma educação transformadora.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 205-226.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **As tecnologias e a prática docente: desafios para a Didática e a Formação de Professores.** Porto de Galinhas: 35ª Reunião Anual da Anped. Trabalhos Encomendados. GT 04 – Didática e GT 08 – Formação de Professores, 2012.

_____. **Formación de Profesores: para un cambio educativo.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, Antonio. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GARCÍA, José Maria Belló. **Las tecnologías de la información y comunicación en los conservatoris de música de Galicia: análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado.** España: Universidad a Coruña. Departamento Pedagogia y Didactica. TESEO: Tesis Doctorales, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** Apresentação de Power Point. Águas de Lindóia: Unesp, 2011.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2a ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores)

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Tradução de Federico Carotti. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓMEZ, A. Perez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, Antonio (org) **Profissão professor.** 2ª ed., Porto: Porto Editora, 1992.

GONÇALVES, Luciana dos Santos; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo**. GT 08: Formação de Professores. Caxambu: 33ª Reunião Anual da Anped, 2010.

GONÇALVES, Thaís dos Santos. **Desenvolvimento de material educacional interativo para orientação de professores de ensino fundamental quanto aos Distúrbios da Linguagem Escrita**. Bauru: Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo. Orientação: Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte. Dissertação de Mestrado, s.n., 2011.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. 'Competing Paradigms in Qualitative Research', in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds) **Handbook of Qualitative Research**, pp. 105–17. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1990.

_____. The theory of communicative action. Vol 1. **Reason and the rationalization of society**. Boston, Beacon Press, 1984.

HARASIM, L., HILTZ, S., TELES, L., TUROFF, M. **Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online**, United States of America: Massachusetts Institute of Technology, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª Edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOROWITZ, Frances Degan; DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. Educating Teachers for Developmentally Appropriate Practice. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers should learn and be able to do**. San Francisco/CA: John Wiley & Sons, Inc., 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

KNOWLES, J.G; COLE, A.L; PRESSWOOD, C.S. **Through preservice teachers eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan, 1994.

KUHN, Thomas S. A função do dogma na investigação científica. In: DEUS, Jorge Dias de (org.). **Crítica da Ciência: Sociologia e Ideologia da Ciência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

KÜLLER, Ana Luiza Marino. **Inovação na Educação Superior: Reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular**. Orientação: Lucia Emília Nuevo Barreto Bruno. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, s.n., 2010.

LESSARD, C. e GAUTHIER, C. (eds.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Portugal: Rés Editor, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação. In: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Apresentação de Power Point. Águas de Lindóia: Unesp, 2011.

LIMA, Cibele Carlos Sousa. **Não ser, eis a questão: a constituição da identidade do professor inclusivo**. Orientação: Edna Antonia de Mattos. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, s.n., 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Gildo. **Introdução à metodologia científica: caminhos da ciência e tecnologia**/ Gildo Magalhães. – São Paulo: Ática, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2004.

_____. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Pátio – revista pedagógica** – ARTMED/ Porto Alegre,RS, Ano V, nº 20, Fev/Abr/2002.

_____. **Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual**. Pró-posições, v. 5, n. 2, p. 60-8, jul. 1994.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MATTOS, Airton Pozo de. **Escola e currículo** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Gestão Educacional)

MATUI, Jiron. **Construtivismo** - Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MATURANA, M.R. **La realidad: objetiva o construída? Fundamentos biológicos Del conocimiento**. Barcelona, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MORAES, Maria Candida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis: Vozes, 2ª Ed., 2008.

_____. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papyrus, 1997.

MORAES, Maria Candida; TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica.** São Paulo: Paulinas, 1998.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento/** Edgar Morin; trad. Eloá Jacobina. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **Articulando os saberes.** In: Alves, N. & Garcia, R. (orgs) O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2007.

MORSE, Janice M. Designing funded qualitative research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (2nd ed., pp.220-35). Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

NÓVOA, Manoel Seixas de Sampaio da. Conferência de Abertura. **I Congresso Congresso Nacional de Formação de Professores e XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** Águas de Lindóia: Pró-Reitoria de Graduação/Unesp, 2012.

_____. Relação escola sociedade: novas respostas para um velho problema. In. SERBINO, R.V. et al. (orgs) **Formação de Professores.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998 (Seminários e Debates).

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Org). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

_____. (coord.). Formação de Professores e sua Formação Docente. In: **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (org). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação** Um contributo para o reconhecimento de zonas obscuras no exercício da profissão de professor. 152 p., 2008.

_____. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPERT, Seymour. **Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education.** A Proposal to the National Science Foundation, Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, Cambridge, Massachusetts, 1986.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Formação de professores: romper com silenciamento e construir novas entimemas.** GT 08: Formação de Professores. Caxambu: 33ª Reunião Anual da Anped, 2010.

PEREIRA, Talita Vidal. **Novos sentidos da formação docente.** GT 08: Formação de Professores. Caxambu: 32ª Reunião Anual da Anped, 2009.

PEREZ GOMEZ, Alberto. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivo. In NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Phillippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento.** Trad. Equipe Livraria Freitas Barros. Rio de Janeiro: Freitas Barros, 1974.

_____. **A epistemologia genética.** Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

PINEAU, Gastón; GALVANI, Pascal. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes - um problema paradigmático mais do que programático. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição (orgs). **Os sete saberes necessários à Educação do presente: por uma educação transformadora.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 185-204.

PINHO, Scheila Zambello. **Manual Acadêmico Pedagogia Unesp/Univesp.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PONTES, Aldo Nascimento. **A educação das infâncias na sociedade midiática: desafios para a prática docente.** Orientação: Heloisa Dupas Penteado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado, s.n., 2010.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994.

QUADROS, Paulo da Silva. **Epistemologia da leitura**: um campo interpretativo de inserção dos meios digitais no contexto escolar. Orientação: Stela C. Bertholo Piconez. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. s.n., 2009.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RICHIT, Adriana. **Apropriação do conhecimento pedagógico-tecnológico em Matemática e a formação continuada de Professores**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Orientação: Marcus Vinicius Maltempi. Tese de Doutorado. s.n., 2010.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2009.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROZA, J. P. Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In S. C. G. Kronbauer & o. M. F. Simioto (Eds.), **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: Abordagens contemporâneas (pp. 23 - 34). São Paulo: Paulinas, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad: Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Explicação, norma e utopia nas ciências da educação**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, fev. 1983.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006 (2ª edição).

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **A formação de professores de uma escola da rede pública estadual em serviço para o trabalho com projetos usando as Tecnologias de Informação em Comunicação**. Presidente Prudente, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) FCT/Unesp, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Formação de Educadores**: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Programa de Pós Graduação/Mestrado em Educação (PPGE). Programa de Apoio à Educação Especial. Presidente Prudente: PPGE/Unesp, 2009.

_____. A Tecnologia para inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). In: Nize Maria Campos Pellanda; Elisa Tomoe Moriya Schlünzen; Klaus Schlünzen Junior. (Org.). **Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas**. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, v. 1, p. 195-210.

_____. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC-SP, 2000.

SCHOENFELD, A. H. **Toward a theory of teaching-in-context**. <http://www.gse.berkeley.edu/Faculty/aschoenfeld/TeachInContext/teachingincontext.html>, 1997.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. IN NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SERRA, Glades Miquelina Debei. **Contribuições das TIC no ensino e aprendizagem de ciências: tendências e desafios**. Orientação: Agnaldo Arroio. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, s.n., 2009.

SHULMAN, L. S. **El saber y entender de la profesión docente**. Estudios Públicos, n. 99, Santiago-Chile, 2005.

_____. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. In: Educational Researcher, 1986.

SILVA, Luis Gustavo Alexandre da. **Cultura, participação e prática docente: reflexões e desafios para a escola pública**. GT 08: Formação de Professores. Caxambu: 34ª Reunião Anual da Anped, 2011.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação n° 13. Campinas: Autores Associados, 2000.

TARDIF, M et al. **Os professores face ao saber**. Esboço de uma Problemática do saber docente. Teoria & Educação n° 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância – o estado da arte**. São Paulo: Prentice Hall, 2009.

TORRES, Javier Rodríguez. **Discursos, poder y saber en la formación permanente: la perspectiva del profesorado sobre la integración curricular de las TIC**. España: Universidad Alcalá. Departamento de Didáctica. TESEO: Tesis Doctorales, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNESP. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Execução dos programas do PDI. São Paulo: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/index.php>, acesso em 04/09/2014.

VALENTE, José Armando. O papel da mediação e da interação na educação a distância: estabelecendo estratégias diferenciadas de ensino. In: TRINDADE, Maria Angela Bianconcini (org). **As tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Desenvolvimento de Profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS)**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2011.

_____. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

_____. A espiral da aprendizagem e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C. **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____ (org). **O Computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1999.

_____. **Informática na Educação: Instrucionismo x Construcionismo**. Manuscrito não publicado, Núcleo de Informática Aplicada à Educação -Nied - Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **O Professor no Ambiente Logo: Formação e Atuação**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1996.

_____. **Liberando a mente:** Computadores na Educação Especial. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1991.

_____. **Creating a computer-based learning environment for physically handicapped children.** (Tech. Rep. MIT/LCS/TR -301), Tese de doutorado, Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 1983.

VALLES, M.S. **Técnicas cualitativas de investigación social:** Reflexion metodológica y práctica profesional Madrid: Ed. Síntesis Sociología, 1997.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989 (Coleção Psicologia e Pedagogia Nova Série) (b)

_____. **Pensamento e Linguagem.** 1. Ed. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. **Problems of abnormal psychology and learning disabilities:** The fundamentals of defectology. New York: Plenum, 1993.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento.** Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editora, 1979.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Antoni Zabala; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras, 1998.

_____. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas.** EDUCA, Lisboa, 1993.



AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

22/08/2011 a 28/08/2011

*“O conhecimento partilhado em igualdade de condições,
com todos, deve ser a motivação de nossa existência”
(Anônimo)*

Caros alunos!

Sejam bem-vindos ao Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial do Curso de Pedagogia Semipresencial, da UNESP/UNIVESP.

Esse Eixo foi dividido em cinco semanas e seus conteúdos serão trabalhados articuladamente às demais disciplinas do Bloco 2 – Didática dos Conteúdos.

Os conteúdos referentes à sua **Primeira Parte** apresentam uma visão geral sobre o tema Educação Inclusiva. Assim, as atividades propostas enfatizam particularmente conceitos-chave para compreensão do assunto como:

- Articular o conhecimento construído na disciplina de Didática Geral ao conteúdo discutido no eixo Educação Inclusiva e Especial.
- Explicar o significado e objetivo da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” e do “Decreto 6.571/08”.
- Compreender a distinção conceitual dos temas:
 - Exclusão X Segregação.
 - Integração X Inclusão.
 - Atendimento Clínico X Atendimento Educacional Especializado (AEE) X Escola Comum.
 - Educação Especial.
- Definir e discutir o tema “Educação Inclusiva” a partir da atual legislação brasileira.
- Discutir a natureza do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando seu objetivo, suas características e sua aplicação nos diferentes níveis de ensino e contextos educacionais.
- Identificar, a partir dos aspectos conceituais do tema trabalhado, possibilidades e limites para a inclusão de Pessoas com Deficiência (PD) no contexto da escola.

Dessa forma, iniciaremos a semana com a apresentação da disciplina e o diagnóstico dos conhecimentos prévios que vocês têm sobre o tema. Posteriormente, retomaremos alguns conceitos trabalhados na disciplina de Didática Geral, buscando articulá-los com conteúdos específicos do Eixo, por meio da proposta de elaboração de um Plano de Ensino inclusivo.

Assim, trabalhando ora em grupo, ora individualmente, discutiremos uma proposta que trata especificamente da política pública para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Por fim, concluiremos a semana com uma proposta de atividade prática que vislumbra exercitar a capacidade de analisar no contexto escolar e na sala de aula os recursos de acessibilidade que o ambiente tem e os recursos que o ambiente precisa adquirir/construir/ter para garantir a inclusão de pessoas com deficiência (PD) no contexto.

Esta primeira parte do Eixo se desenvolverá no período de 22 a 28 de agosto de 2011. Entretanto, oferecemos a possibilidade de entrega das atividades, sem desconto de nota, até o dia 04 de setembro de 2011, às 23h55. Mas, atenção! Semana que vem (29/08 a 04/09/2011) teremos parte das atividades da D16 – Conteúdos e Didática de Alfabetização. Então, não deixem as atividades se acumularem. Atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Ressaltamos, ainda, a importância do empenho na realização das atividades desse Eixo, visto que sua média final valerá 50% da média final da disciplina D24 – LIBRAS.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

1ª Aula Presencial – 22/08/2011 – 2ª feira



Atividade 01 – Ativar conhecimentos prévios.

Atividade 02 – Assistir à entrevista de apresentação do Eixo Articulador, com a Professora Renata Rinaldi.

Atividade 03 – Leitura de texto complementar e desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo.

1º Período Virtual – 23 e 24/08/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência” e do “Decreto 6.571/08”.

Atividade 05 – Assistir ao vídeo 01 – “Escola das Diferenças”.

Atividade 06* – Participar do Fórum 01 - “Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: limites e possibilidades”.

2ª Aula Presencial – 25/08/2011 – 5ª feira



Atividade 07 – Apresentação de *PowerPoint* - “Marcos Legais da Inclusão e AEE”.

Atividade 08** – Responder à Parte I do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado”.

Atividade Avaliativa

2º Período Virtual – 26, 27 e 28/08/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 09 – Leitura do texto complementar - “Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a distância”.

Atividade 10 – Observação *in loco*: “Compreendendo meu contexto de atuação”.

Atividade 11 – Assimilando o conteúdo.

Importante (*): Participem do Fórum 01 (Atividade 06) de 23 de agosto de 2011 a 04 de setembro de 2011. Fiquem atentos, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades do Eixo.

Importante ()**: Para a realização da Atividade 08, vocês deverão levar para a aula do dia 25 de agosto de 2011, a Parte I do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado” impresso. Esse questionário está disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Material Complementar**.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



1ª SEMANA DE ATIVIDADES:

1ª Aula Presencial – 22/08/2011



Atividade 01 – Ativar conhecimentos prévios.

Vamos iniciar o trabalho fazendo uma reflexão acerca dos conhecimentos prévios que vocês têm a respeito dos temas que serão abordados ao longo do Eixo, respondendo às seguintes questões:

1. O que conhecem sobre o tema do Eixo?
2. O que é preciso aprender e não sabem?
3. Como ensinar Pessoas com Deficiência (PD)? Lembrem-se de que o ensino é o objeto de estudo da Didática, disciplina que, recentemente, concluíram!
4. Para pensar no ensino de PD, o que deve ser contemplado em um plano de aula?

Não tenham medo de escrever, queremos saber o que pensam sobre o assunto e como poderão nos auxiliar na condução do Eixo, para que este seja mais significativo para vocês.

Postem suas respostas, posteriormente ao término da aula, no **Portfólio Individual** com o título **Eixo_Atividade01**.

Essa não é uma atividade avaliativa, mas será retomada ao final do Eixo e os ajudará a ter clareza sobre os conhecimentos construídos ao longo do trabalho.

Atividade 02 - Assistir à entrevista de apresentação do Eixo Articulador, com a Professora Renata Rinaldi.

Hoje, às 21h, a Professora Renata Portela Rinaldi apresentará o Eixo Articulador - Educação Inclusiva e Especial -, por meio de uma entrevista veiculada pela UNIVESP TV.

Nessa entrevista, ela abordará os principais temas que serão trabalhados no decorrer das aulas presenciais e dos períodos virtuais.

Leiam a apresentação geral da disciplina e tirem suas dúvidas com seus Orientadores. Se quiserem enviar alguma questão às Professoras Autoras, peçam ao Orientador de Disciplina que a redirecione.

As questões enviadas anteriormente, que não tiverem sido respondidas durante a apresentação, serão disponibilizadas no Acervo Digital, bem como a gravação desse programa. O *link* será disponibilizado por seu Orientador de Disciplina.

Atividade 03 – Leitura de texto complementar e desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo.

Para iniciarmos essa atividade, acessem o *link* http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=016 e leiam o texto complementar - “O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas”, em grupos de quatro ou cinco alunos. É importante que, na medida do possível, os grupos sejam formados por profissionais de diferentes áreas (professores, coordenadores, gestores etc.).

Finalizada a exploração do material, retomem pontos importantes, com os colegas, para a elaboração de um plano de ensino, tendo por base os conteúdos estudados ao longo da disciplina Didática Geral. Assim, aproveitem os conhecimentos construídos naquela disciplina e o tempo desta aula, para as discussões e organizem um Plano de Ensino Inclusivo, baseando-se no Roteiro 01 – “Elaborando um Plano de Ensino”. Vejam os tópicos do roteiro:

Membros do grupo:

- Série / ano em que atua:
- Deficiência que o(s) aluno(s) tem(têm):
- Componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.):
- Conteúdo a ser trabalhado em sala de aula:
- Justificativa (Por que ensinar o conteúdo proposto?):
- Objetivos (Para que ensinar o conteúdo proposto?):
- Estratégias e Recursos (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias foram usadas?):
- Avaliação (Como o futuro professor avalia a aprendizagem dos alunos?):

Importante: Essa atividade se fundamenta na articulação das ideias frente às realidades distintas, apresentadas por cada membro do seu grupo, considerando sua área de atuação profissional. Lembrando que o foco é o aluno, suas necessidades e seu contexto. Procurem articular seus conhecimentos específicos para a elaboração de um plano de ensino que atenda às diferenças de seus alunos.

Postem seus arquivos no **Portfólio de Grupo**, com o título **Eixo_ Atividade03**.

Não se preocupem com a postagem nesse momento. Vocês terão até o dia 04 de setembro de 2011 para realizar essa postagem, sem desconto em nota.

Obs.: Os tópicos do roteiro 01 estão disponibilizados no **Material de Apoio – Pasta Material Complementar – Roteiro 01 - “Elaborando um Plano de Ensino Inclusivo”**, e poderão ser editados por vocês, se preferirem.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores –
Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Articular o conteúdo da disciplina ao da disciplina de Didática Geral.
- Propiciar momentos de discussão e socialização entre os alunos para discussão de conteúdo específico e pedagógico referente à temática da disciplina.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

Prazo de entrega:

- Período principal de desenvolvimento da atividade – de 22 a 28/08/2011.
- Término da entrega - 04/09/2011.

Atenção: Fiquem atentos à data de entrega, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

1º Período Virtual – 23 e 24/08/2011



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência” e do “Decreto 6.571/08”.

Leiam o texto 01 - “Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência”, das professoras: Elisa Schlünzen, Renata Rinaldi e Danielle Santos, e o “Decreto 6.571/08”.

Para que os textos sejam bem compreendidos, façam uma leitura integral. Depois, releiam esses textos, anotando nas margens e/ou grifando as ideias principais, além dos pontos que desejarem colocar em discussão em classe.

Textos disponibilizados na Ferramenta **Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 05 – Assistir ao vídeo 01 – “Escola das Diferenças”.

Vamos aprofundar nossos conhecimentos assistindo ao vídeo 01 – “Escola das Diferenças”, que foi dividido em quatro partes e está disponibilizado no repositório do Ministério da Educação intitulado BIOE (Banco Internacional de Objetos Educacionais).

Neste vídeo, vocês poderão observar que, com alguns recursos, pequenas diferenças metodológicas e estratégias simples, a inclusão escolar está de fato acontecendo e vêm apresentando ótimos resultados na escola regular.

O acesso às diferentes partes do vídeo pode ser feito por meio dos seguintes *links*:

- Escola das Diferenças – Parte I – <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16320>
- Escola Das Diferenças – Parte II - <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16327>

- Escola das Diferenças – Parte III - <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16322>
- Escola das Diferenças – Parte IV - <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16323>

Atividade 06 – Participar do “Fórum 01 - Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: limites e possibilidades”.

A partir dos apontamentos das leituras propostas na Atividade 04, dos conteúdos apresentados no vídeo da Atividade 05 e de suas reflexões, participem do “Fórum de Discussão 01 - Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: limites e possibilidades”.

Interajam com os colegas, respondendo à mensagem disparadora. Reflitam sobre o quanto é importante para o futuro professor conhecer as políticas públicas para inclusão de PD. Articulem com o conteúdo trabalhado até o momento.

Obs.: Esse fórum será avaliado, com prazo para postagem de 23 de agosto de 2011 a 04 de setembro de 2011. Fiquem atentos, ao prazo de participação.

Atividade avaliativa.

Valor da nota: 10,00. **Peso:** 3

Tipo de Atividade: Individual.

Objetivos:

- Conhecer as políticas públicas para inclusão de PD, articulando com o conteúdo trabalhado até o momento.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de Fórum (Manual do Aluno).
- Participação dentro do prazo determinado.
- Cumprimento da proposta.

Prazo para participação no Fórum:

- de 23/08/2011 a 04/09/2011.

Atenção: Fiquem atentos ao período de participação do Fórum, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

2ª Aula Presencial – 25/08/2011



Atividade 07 – Apresentação de PowerPoint – “Marcos Legais da Inclusão e AEE”.

Seu Orientador de Disciplina apresentará o *PowerPoint* – “Marcos Legais da Inclusão e AEE” que destaca as ideias-chave do texto 01 - “Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência e do “Decreto 6.571/08”.

Em seguida, mediará uma discussão sobre os pontos levantados por vocês para debate em classe na Atividade 04, os conteúdos do vídeo 01 - “Escolas das diferenças”, bem como os principais temas discutidos no Fórum 01 - “Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: limites e possibilidades”.

A discussão deverá resultar no registro escrito das ideias centrais destacadas pelos alunos na lousa, bem como das questões que ainda precisam ser aprofundadas.

Atividade 08 – Responder à Parte I do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado”.

Retomem a Parte I do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado”, o qual trouxeram impresso e, trabalhando em grupos de quatro ou cinco alunos, respondam às suas questões, refletindo sobre os direitos da pessoa com deficiência à educação.

Finalizado o trabalho, seu Orientador de Disciplina apresentará as respostas certas e erradas, fundamentando-as para, em seguida, discuti-las com a classe. Participem da discussão e argumentem em defesa às respostas dadas pelo grupo.

As respostas deverão ser postadas nos **Portfólios de Grupo** até o dia 04 de setembro, às 23h55, sem desconto de nota, com o título **Eixo_Atividade08**. Aproveitem a aula para as discussões e anotações, e deixem a postagem para um momento posterior.

Obs.: Essas questões estão disponibilizadas no **Material de Apoio – Pasta Material Complementar** – Parte I do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado”, que poderá ser editado por vocês, se preferirem.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar Grupos na Plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Sistematizar os conceitos sobre os direitos das PD e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

Prazo de entrega:

- Período principal de desenvolvimento da atividade – de 22 a 28/08/2011.
- Término da entrega - 04/09/2011.

Atenção: Fiquem atentos à data de entrega, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

2º Período Virtual – 26 e 27 e 28/08/2011 

Atividade 09 – Leitura do texto complementar - “Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a distância”.

Vamos ampliar a reflexão sobre a importância do papel do “Atendimento Educacional Especializado”. Para tanto, leiam uma síntese crítica da coletânea “Atendimento Educacional Es-

pecializado” que compõe os materiais enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) aos professores atuantes na rede regular de ensino em escolas públicas do país.

Acessem, então, o *link*: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf e leiam o texto complementar - “Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a distância”.

● Atividade 10 – Observação *in loco*: “Compreendendo meu contexto de atuação”.

Na primeira aula presencial, vocês elaboraram um plano de ensino inclusivo pensando na realidade da sala de aula onde vocês lecionam. Agora, vamos ampliar o olhar e exercitar a observação para todo seu contexto de atuação – a escola. Além da sala de aula, observem todos os ambientes escolares – da entrada à sala de aula; do refeitório aos banheiros; da diretoria ao pátio etc.

Analisem, então, os recursos de acessibilidade que o ambiente tem e os recursos que esse ambiente precisa adquirir/construir/ter para garantir a inclusão de PD a partir dos seguintes focos:

- Analisar o Projeto Político Pedagógico e identificar quais as deficiências são atendidas pela escola e qual a proposta de currículo para o trabalho com as PD. (O PPP é um conjunto de objetivos, metas e procedimentos da escola. Neste sentido, devemos analisar quais são os objetivos centrais da escola, sua corrente metodológica, suas metas e procedimentos dentro do PPP e se este contempla o trabalho com as PD).
- Analisar a infraestrutura da escola e da sala de aula. (A infraestrutura da escola e da sala de aula deve conter equipamentos adequados, representar espaço aberto para a construção do conhecimento, onde o professor seja o ponto de desequilíbrio do pensamento dos alunos).
- Analisar os recursos didáticos. (Os recursos didáticos são os componentes do ambiente de aprendizagem como: monitor, livros e recursos da natureza etc. Além disso, são instrumentos complementares que auxiliam na transferência de situações, experiências, demonstrações, sons, imagens e fatos para o campo da consciência).
- Analisar os recursos humanos. (Os recursos humanos são: gestores, professores e funcionários, alunos, pais e comunidade).

Postem suas observações no Portfólio Individual com o título Eixo_Atividade10.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Compreender seu contexto de atuação, articulando sua realidade aos conteúdos trabalhados durante a semana.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

Prazo de entrega:

- Período principal de desenvolvimento das atividades – de 22 a 28/08/2011.
- Término da entrega - 04/09/2011.

Atenção: Fiquem atentos à data de entrega, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

Atividade 11 – Assimilando o conteúdo

A resposta a essa atividade é instantânea, ou seja, após realizá-la, vocês terão o *feedback* (retorno) imediatamente. Com isso, poderão refletir sobre seu aprendizado e verificar se é necessário aprofundar seus estudos.

Nesta atividade, propomos uma “Palavra Cruzada” sobre o tema “Atendimento Educacional Especializado”. Para realizá-la, como tradicionalmente fazemos em palavras cruzadas, leiam as dicas e completem a cruzada digitando a resposta em seu respectivo campo.

Dicas importantes:

- Cliquem no número de cada palavra, para ver a questão a ser respondida;
- Digitem uma letra em cada quadrinho;
- Letras acentuadas devem ser digitadas com seus respectivos acentos;
- A qualquer momento, cliquem em “conferir” para ver se as palavras já inseridas estão corretas;
- Quando a palavra for composta, não dê espaço;
- Caso queiram ler essas orientações novamente, no alto da tela, cliquem em “reler orientações”.

Vamos à atividade!

Seguir para a atividade à



LISTA DE LINKS DO EIXO ARTICULADOR EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

- Texto complementar - “O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas”:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=016

- Texto complementar - “Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a distância”:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_ead.pdf

MENSAGEM:

Registramos, nesta publicação, nosso agradecimento especial à Maria Suzana De Stefano Menin, autora do texto *Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais*, e Denise Ruschel Bandeira, editora do periódico *Psicologia: Reflexão e Crítica*, por ceder o artigo que foi publicado no volume 06 do Caderno de Formação, páginas 58 a 71.

O artigo foi originalmente publicado na edição 16(1) de 2003, p. 125-135, doi: 10.1590/S0102-79722003000100013, (issn 0102-7972), do periódico *Psicologia: Reflexão e Crítica*.



AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

17/10/2011 a 23/10/2011

O homem já se descobre agindo no mundo e, na medida em que a sua ação se torna problemática, ele sente necessidade de refletir. Entretanto, ele não reflete pelo puro gosto de refletir. Sua reflexão tem por objetivo fazer com que a ação deixe de ser problemática (SAVIANI, 1973, p. 69).

Caros alunos!

Retomaremos a segunda parte do Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial.

Os conteúdos referentes a esta semana apresentam uma visão mais específica e prática sobre o tema Educação Inclusiva, articulados à Didática de Alfabetização. Assim, os materiais foram organizados prevendo a aplicação dos conceitos aprendidos sobre o tema, pressupondo o trabalho individual e coletivo entre os alunos, tanto nos encontros presenciais, quanto no ambiente virtual de aprendizagem. Adicionalmente, será proposto um debate que trata especificamente da elaboração de um planejamento na perspectiva da Educação Inclusiva. Por fim, a semana será concluída com a apresentação dos planos de ensino de forma coletiva, desenvolvendo no aluno a capacidade de planejar, selecionar e aplicar, no contexto escolar e na sala de aula, os recursos de acessibilidade que esta possui ou precisa adquirir/construir para garantir a inclusão de Pessoas com Deficiência (PD).

Esta **Segunda Parte** do Eixo se desenvolverá no período de **17 a 23 de outubro de 2011**. Entretanto, oferecemos a possibilidade de entrega das atividades, sem desconto de nota, **até o dia 30 de outubro de 2011, às 23h55**. Mas, atenção! Semana que vem (24/10 a 30/10/2011) teremos parte das atividades da D17 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura. Então, não deixem as tarefas se acumularem. Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Ressaltamos, novamente, a importância do empenho na realização das atividades desse Eixo, visto que sua média final valerá 50% da média final da disciplina D24 – LIBRAS.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

3ª Aula Presencial – 17/10/2011 – 2ª feira



Atividade 12* - Trabalho em grupo sobre “Atendimento Educacional Especializado – AEE” – Parte II do Questionário 01.

Atividade 13 - Assistir ao vídeo 02 – “A Política Nacional para Educação Inclusiva: avanços e desafios”.

3º Período Virtual – 18 e 19/10/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 14 - Leitura de texto complementar - “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva” – SEESP/MEC.

Atividade 15 - Leitura do texto 02 – “Alfabetização”, de Liliane Santos Machado e reflexão sobre o Plano de Ensino Inclusivo.

4ª Aula Presencial – 20/10/2011 – 5ª feira



Atividade 16 - Reelaboração e apresentação do Plano de Ensino Inclusivo.

4º Período Virtual – 21, 22 e 23/10/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 17 - Sistematizar as aprendizagens por meio do Memorial Reflexivo.

Atividade 18 - Estudando o conteúdo – Questionário Digital- Autocorrigível.

Importante (*): Para a realização da Atividade 12, vocês deverão levar impressa para a aula, do dia 17 de outubro de 2011, a Parte II do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado - AEE”. Esse questionário está disponibilizado na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Material Complementar](#).

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



2ª SEMANA DE ATIVIDADES:

3ª Aula Presencial – 17/10/2011



Atividade 12 – Trabalho em grupo sobre “Atendimento Educacional Especializado – AEE” - Parte II do Questionário 01.

Em grupos de quatro ou cinco alunos, retomem o material que trouxeram impresso, referente à **Parte II do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado - AEE”**, disponibilizado no **Material de Apoio – Pasta Material Complementar – Parte II do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado - AEE”**. Respondam, então, às questões apresentadas, refletindo e discutindo sobre os direitos da pessoa com deficiência à educação.

Finalizado o trabalho, seu Orientador de Disciplina apresentará as respostas certas e erradas, fundamentando-as para, em seguida, discuti-las com a classe. Participem da discussão e argumentem em defesa às respostas dadas pelo grupo.

As respostas deverão ser postadas nos **Portfólios de Grupo** com o título **Eixo_Atividade12**. Aproveitem a aula para as discussões e anotações, e deixem a postagem para um momento posterior.

Obs.: Essas questões, como dito acima, estão disponibilizadas no **Material de Apoio** e poderão ser editadas por vocês, se preferirem.

Atividade 13 - Assistir ao vídeo 02 – “A Política Nacional para Educação Inclusiva: avanços e desafios”.

Agora, conheceremos um pouco das Políticas Públicas voltadas à Inclusão da Pessoa com Deficiência na escola regular. Buscaremos entender características dessa política, visando à reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos para todos.

Assistam então, ao vídeo 02 - “**A Política Nacional para Educação Inclusiva: avanços e desafios**”, produzido pela UNIVESP TV, no qual os Professores, Maria Teresa Eglér Mantoan, Marcos José da Silveira Mazzotta e Ulisses Ferreira Araújo, discorrerão sobre o tema.

Este vídeo será apresentado às 20h e reprisado às 21h15. Está disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, e pode ser acessado também, pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

3º Período Virtual – 18 e 19/10/2011



Atividade 14 – Leitura de texto complementar - “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva” – SEESP/MEC.

Para ampliar os conhecimentos sobre os temas abordados no vídeo 02 – “**A Política Nacional para Educação Inclusiva: avanços e desafios**” -, acessem a Ferramenta **Leituras – Pasta Leituras Complementares**, e/ou diretamente o **Acervo Digital** e leiam o texto complementar -

“A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva”. Esse documento, elaborado pela SEESP/MEC (2010), objetiva contribuir para o entendimento do papel da escola, no que concerne à educação especial e aos seus serviços, especialmente o Atendimento Educacional Especializado - AEE, enquanto ambiente educacional inclusivo.

Atividade 15 – Leitura do texto 02 – “Alfabetização”, de Liliane Santos Machado e reflexão sobre o Plano de Ensino Inclusivo.

Leiam o texto 02 - “Alfabetização”, da professora Liliane Santos Machado, disponibilizado na Ferramenta **Leituras**, e/ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

O texto aborda concepções teóricas do processo de alfabetização, discute as compreensões de alfabetização e letramento e, por fim, busca apresentar aspectos importantes para o professor alfabetizador.

Para aprofundarem seus estudos, sugerimos a leitura da dissertação “**Formação de Professores: o computador como recurso para o processo de alfabetização**”, da mesma autora. O material encontra-se disponível na Ferramenta **Leituras**, Pasta **Leituras Complementares**.

Finalizadas as leituras, retomem o Plano de Ensino Inclusivo, elaborado na Atividade 03 – Leitura de texto complementar e desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo - primeira parte do Eixo – e, refletindo sobre todo o conteúdo trabalhado no Eixo Articulador e na disciplina D16 – Conteúdos e Didática de Alfabetização, anotem ideias e sugestões para sua reelaboração, agora voltada especificamente à alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa atividade será finalizada no início da próxima aula presencial.

Para reelaboração de um bom Plano de Ensino Inclusivo atentem para os elementos fundamentais do planejamento que orientarão a sua ação no processo de alfabetização das crianças em sala de aula. Retomem os tópicos que foram solicitados no Roteiro 01 – “Elaborando um Plano de Ensino”, e reflitam sobre as adequações necessárias, que agora deverão versar sobre Alfabetização.

Tópicos do Roteiro:

- *Membros do grupo:*
- *Série / ano em que atuam:*
- *Deficiência que o(s) aluno(s) tem(têm):*
- *Componente curricular *(Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.):*
- *Conteúdo a ser trabalhado em sala de aula:*
- *Justificativa (Por que ensinar o conteúdo proposto?):*
- *Objetivos (Para que as crianças devem aprender o que vou ensinar?):*
- *Estratégias e Recursos (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias foram usadas?):*
- *Avaliação (Como o futuro professor avalia a aprendizagem dos alunos?):*



Atividade 16 - Reelaboração e apresentação do Plano de Ensino Inclusivo

Reúnam-se aos colegas dos grupos formados na Atividade 03 – “Leitura de texto complementar e desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo” –, e, com base nas reflexões feitas durante o período virtual anterior, reelaborem o Plano de Ensino Inclusivo, dando ênfase à alfabetização, conforme o Roteiro orientador.

Finalizada a reelaboração do Plano de Ensino Inclusivo, os grupos deverão apresentar o resultado de seus trabalhos para a classe. Esse é um importante momento de socialização. Colaborem com os colegas, contribuindo com sugestões e ideias para deixar o plano ainda melhor.

Façam as correções pertinentes e postem seus trabalhos finais no **Portfólio do Grupo**, com o título **Eixo_ Atividade16**.

Não se preocupem com a postagem nesse momento, priorizem as discussões. Vocês terão até o **dia 30 de outubro de 2011** para realizar essa postagem, sem desconto em nota.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Relacionar o conteúdo do Eixo Articulador ao da disciplina de Conteúdos e Didática de Alfabetização.
- Incentivar o trabalho coletivo e colaborativo na formação de professores.
- Propiciar momentos de socialização de experiências e discussão sobre o conteúdo específico e pedagógico entre os alunos.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo estabelecido.
- Participação em sala de aula.

Prazo de entrega:






- Período de desenvolvimento das atividades – de 17 a 23/10/2011.
- Término da entrega - 30/10/2011.



Atividade 17 – Sistematizar as aprendizagens por meio do Memorial Reflexivo.

Vamos encerrar a segunda etapa de atividades do Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial. Parabéns a todos os que chegaram até aqui!

É hora de cada um fazer uma autoavaliação de todo o percurso (processo) vivido ao longo do Eixo. Voltem às suas anotações, em especial: às atividades desenvolvidas; aos estudos dos textos e vídeos; à interação com os colegas e com o Orientador de Disciplina; aos Planos de Ensino Inclusivo etc.; e se analisem como pessoa e profissional, do início até o presente momento do Eixo. A partir dessa reflexão, faça o registro em seu Memorial Reflexivo considerando os seguintes aspectos:

-  Nesse momento de olhar para todo o processo de trabalho e sistematização da experiência com o Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial é possível dizer que a disciplina auxiliou/propiciou a reflexão e/ou revisão de conceitos, práticas e crenças sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular? Escrevam com detalhes.
-  O que vocês aprenderam com a estratégia de trabalho em grupo para o desenvolvimento do Plano de Ensino Inclusivo? Justifiquem a resposta.
-  O que vocês aprenderam com a reelaboração do Plano de Ensino Inclusivo para trabalhar a Alfabetização? Quais as dificuldades ou desafios que enfrentaram? Justifiquem a resposta.
-  Vocês ficaram satisfeitos com o seu desempenho no Eixo? Em que sentido? O que vocês poderiam ter feito melhor?
-  Como vocês avaliam a experiência de articulação do Eixo com as disciplinas de Didática Geral e Didática de Alfabetização?

Façam as correções pertinentes e postem seu Memorial Reflexivo no **Portfólio Individual**, com o título **Eixo_ Atividade17**. Essas são reflexões importantes, uma vez que contribuirão para a sistematização de suas aprendizagens e nos darão subsídios para a preparação das próximas atividades do Eixo.

Atividade 18 – Estudando o conteúdo – Questionário Digital

A resposta a essa atividade é instantânea, ou seja, após realizá-la, vocês terão o *feedback* (retorno) imediatamente. Com isso, poderão refletir sobre seu aprendizado e verificar se é necessário aprofundar seus estudos.



Com base na Parte II do Questionário 01 - “*Atendimento Educacional Especializado - AEE*”, desenvolvemos um “Questionário Digital” para ajudá-los nos estudos. Para respondê-lo, leiam as questões com atenção e determinem se o enunciado é verdadeiro ou falso.

Acessem a atividade pelo AVA UNESP – Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial - Ferramenta Atividades - Atividade 18 - clicando em “Seguir para a Atividade”, e vejam as orientações detalhadas para sua realização.



AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

12/03/2012 a 18/03/2012

Tenho amigos para saber quem sou.

Pois os vendo loucos e santos, bobos e sérios,

crianças e velhos, nunca me esquecerei

de que “normalidade” é uma ilusão

imbecil e estéril.

Oscar Wilde

Caros alunos!

Na **terceira parte** do Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial, serão oferecidos alguns fundamentos para o uso de estratégias e recursos voltados à construção e implementação de práticas de ensino inclusivas, articulando-os aos conteúdos trabalhados nas disciplinas D17 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura e D18 – Conteúdos e Didática de Artes.

Sabendo que a educação inclusiva supõe a disposição da escola comum em atender a diversidade total das necessidades dos alunos, entende-se que a disposição do professor para aprender e ampliar seu repertório de conhecimentos específicos, didáticos e pedagógicos é fundamental para que seus alunos compartilhem o saber, os sentidos das coisas, as emoções; além de discutir e trocar experiências e pontos de vista, visando a seu desenvolvimento mais amplo e não apenas a seu desenvolvimento cognitivo.

Esta **terceira parte do Eixo** se desenvolverá no período de **12 de março de 2012 a 18 de março de 2012**. Entretanto, oferecemos a possibilidade de entrega das atividades, sem desconto de nota, até o dia **25 de março de 2012, às 23h55**. Mas, atenção! Semana que vem (de 19/03 a 25/03/2012) teremos parte das atividades da D19 – Conteúdos e Didática de Educação Física. Então, não deixem as tarefas se acumularem. Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Reiteramos a importância do empenho na realização das atividades desse Eixo, visto que sua média final valerá 50% da média final da disciplina D24 – LIBRAS.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

5ª Aula Presencial – 12/03/2011 – 2ª feira



Atividade 19 – Apresentação e exploração do Objeto de Aprendizagem – “Scrapbook”.

Atividade 20 – Articulando conteúdos trabalhados.

5º Período Virtual – 13 e 14/03/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 21 – Leitura do texto 03 – “Guia do Professor – *Scrapbook*”.

Atividade 22 – Refletindo sobre um Plano de Aula.



6ª Aula Presencial – 15/03/2012 – 5ª feira

● **Atividade 23** – Elaboração e apresentação de um Plano de Ensino Inclusivo.



6º Período Virtual – 16, 17 e 18/03/2012 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 24 – Leitura de texto 04 – “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível”.

● **Atividade 25*** – Participar do Fórum 02 – “Discutindo sobre o texto 04 e a elaboração do Plano de Ensino Inclusivo”.

Importante (*): Participem do Fórum 02 (Atividade 25), de 16 de março de 2011 a 1º de abril de 2011. Fiquem atentos, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades do Eixo.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividades Avaliativas



3ª SEMANA DE ATIVIDADES:

5ª Aula Presencial – Laboratório – 12/03/2012



Atividade 19 – Apresentação e exploração do Objeto de Aprendizagem – “Scrapbook”.

Seu Orientador de Disciplina iniciará a aula apresentando o **Objeto de Aprendizagem – “Scrapbook”**, bem como seus recursos e funcionalidades.

Esse Objeto de Aprendizagem pode ser acessado por meio do BIOE, do Acervo Digital e pela Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Material Complementar**.

Finalizada a apresentação, acessem o “**Scrapbook**” e, em duplas, explorem o *software*, visando identificar possibilidades para seu uso no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares relacionados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. Anotem as possibilidades identificadas. Troquem também impressões e descobertas com os colegas.

Atividade 20 – Articulando conteúdos trabalhados.

Agora, em grupos de quatro ou cinco alunos, rememorem os conteúdos trabalhados nas disciplinas D17 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura, e D18 – Conteúdos e Didática de Artes. Escolham um conteúdo referente a uma dessas disciplinas que tenha relação com o que vocês estão trabalhando em sala de aula. Isso enriquecerá a atividade e a tornará mais significativa e contextualizada.

Em seguida, levando em conta também os recursos tecnológicos apresentados por seu Orientador de Disciplina na atividade anterior, acessem o *site* do Portal do Professor e pesquisem recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para o ensino do conteúdo escolhido.

Façam o registro dessa pesquisa considerando os seguintes aspectos:

- * Qual o recurso pedagógico escolhido? De que forma esse recurso lhes ajudará a trabalhar o conteúdo indicado?
- * Como o recurso selecionado pode ser utilizado para o ensino de seus alunos? E de alunos que têm algum tipo de deficiência (intelectual, visual, auditiva, física, transtorno global do desenvolvimento etc.)?
- * Quais ideias e temas são centrais no recurso escolhido? É possível trabalhar outros conteúdos usando o mesmo recurso? De que forma?
- * Que estratégias pedagógicas vocês conhecem para o trabalho com o conteúdo escolhido? Entre essas, quais poderiam indicar como complementares ao trabalho pedagógico? Mencionem estratégias que podem envolver todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

- * Há dificuldades de entendimento do uso do recurso selecionado e das respectivas estratégias pedagógicas? Quais?
- * Que tipo de informação ou orientação vocês acham que está faltando para uma melhor compreensão do recurso pedagógico selecionado?
- * O recurso apresenta alguma acessibilidade? Qual? Para que tipo de deficiência?

Postem seus trabalhos no **Portfólio de Grupo** com o título **Eixo_Atividade20**.

5º Período Virtual – 13 e 14/03/2012



Atividade 21 – Leitura do texto 03 – “Guia do Professor - Scrapbook”.

De modo geral, “*Scrapbook*” significa a Arte de decorar álbuns de fotografias com retalhos de papéis coloridos (revistas, papel de presente etc.). Esses álbuns servem para guardar, além de fotografias, outras lembranças de momentos especiais vividos pelas pessoas. Essas lembranças podem ser representadas por um bilhete enviado à professora, um papel de bala ou doce, um comprovante do parque de diversão ou um de passeio realizado pela turma da escola, e até por embalagens de produtos consumidos em um momento especial. Para conhecer como esse recurso pode ser utilizado em sala de aula, por meio de um *software*, é importante que vocês façam a leitura do texto “*Guia do Professor – Scrapbook*”. Neste texto, vocês terão a oportunidade de conhecer detalhadamente o recurso pedagógico “*Scrapbook*”, bem como de receber sugestões de temas e situações de ensino e aprendizagem em que ele pode ser utilizado no trabalho com conteúdos escolares envolvendo crianças em diferentes faixas etárias.

Para que a leitura seja bem compreendida, sugerimos fazer primeiramente uma leitura integral e, depois, uma releitura anotando e/ou grifando as ideias principais.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 22 – Refletindo sobre um Plano de Ensino Inclusivo.

Retomem o Roteiro 01 – “*Elaborando um Plano de Ensino Inclusivo*”, disponibilizado no **Material de Apoio – Pasta Material Complementar**, e reflitam sobre as adequações necessárias para elaboração de um plano de aula inclusivo que aborde o tema escolhido pelo grupo na Atividade 20. Façam novas pesquisas em busca de recursos digitais que potencializem os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

Na busca de novos recursos digitais sugerimos que vocês acessem e explorem os seguintes *sites*:

- * <http://www.divertudo.com.br>
- * <http://www.smartkids.com.br>
- * <http://recreioonline.abril.com.br>

- * <http://www.edukbr.com.br/leituraeescrita/index.asp>
- * <http://www.klickeducacao.com.br>
- * <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>

Anotem todas as ideias e recursos encontrados. Vocês utilizarão esses dados no início da próxima aula presencial.

6ª Aula Presencial – 15/03/2012



Atividade 23 – Elaboração e apresentação de um Plano Ensino Inclusivo.

Reúnam-se aos colegas dos grupos formados na Atividade 20 – “Articulando conteúdos trabalhados” e, com base nas reflexões feitas durante o período virtual anterior, elaborem um “Plano de Ensino Inclusivo”, conforme o Roteiro 01, disponibilizado no **Material de Apoio – Pasta Material Complementar**.

Para o desenvolvimento dessa atividade, o grupo deverá aproveitar os conhecimentos construídos nas disciplinas D17 – Conteúdo e Didática de Língua Portuguesa e Literatura, e D18 – Conteúdos e Didática de Artes. Esses conhecimentos precisam ser articulados às ideias e aos recursos identificados por cada membro na atividade 22. Os resultados da pesquisa feita na Atividade 20, também, devem ser englobados.

Importante: Essa atividade se fundamenta na articulação das ideias frente às realidades distintas, apresentadas por cada membro do grupo, considerando sua área de atuação profissional. Lembrem-se de que o foco é o aluno, suas necessidades e seu contexto. Diante disto, procurem articular seus conhecimentos específicos para a elaboração de um plano de ensino que valorize as diferenças entre seus alunos e atenda às necessidades deles.

Finalizada a elaboração do Plano de Ensino Inclusivo, os grupos deverão apresentar o resultado de seus trabalhos para a classe. Façam eventuais correções ou complementações após a apresentação e postem seus trabalhos no **Portfólio do Grupo**, com o título **Eixo_ Atividade23_Inicial**.

Não se preocupem com a postagem nesse momento, postem exatamente como ficou e priorizem as discussões. Lembrem-se de que terão até o dia **25 de março de 2012**, para realizar a postagem final, sem desconto em nota, com o título **Eixo_ Atividade23_Final**

**Atividade avaliativa – Associar o arquivo final à avaliação – Compartilhar com formadores
Formar grupos na plataforma.**

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Relacionar o conteúdo do Eixo Articulador ao das disciplinas de Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura e Artes.

- Elaborar um plano de ensino inclusivo em uma perspectiva multidisciplinar.
- Incentivar o trabalho coletivo e colaborativo na formação de professores.
- Propiciar momentos de socialização de experiências e discussão sobre o conteúdo específico e pedagógico entre os alunos.

Critérios de avaliação:

- Debate e socialização de ideias e experiências na classe.
- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo estabelecido.

Prazo de entrega:

- Período de desenvolvimento das atividades – de 12/03 a 18/03/2012.
- Término da entrega - 25/03/2012.

Atenção: Fiquem atentos ao período de entrega das atividades, pois não está previsto um período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

6º Período Virtual – 16, 17 e 18/03/2012



Atividade 24 – Leitura de texto 04 – “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível”.

Leiam o texto 04 – “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível”, das professoras Renata Portela Rinaldi e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, disponibilizado na Ferramenta **Leituras** e/ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

O texto aborda o relato de uma experiência vivenciada por futuros pedagogos que aprendem, na universidade, a trabalhar com diversas linguagens (informática, rádio, TV, teatro, histórias em quadrinhos, dança, música, entre outras) no ensino destinado a crianças de diferentes faixas etárias. Os futuros professores utilizaram as linguagens estudadas na universidade para desenvolver atividades práticas junto aos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do município. Os resultados indicaram que a participação dos futuros professores nas atividades práticas de sala de aula permitiu construir novas análises, interpretações e compreensões sobre o ser professor atualmente. Pôde-se concluir que o trabalho desenvolvido na disciplina, em duas frentes – teoria e prática –, permitiu novas aprendizagens. Aos alunos – futuros pedagogos –, esse trabalho facultou o diálogo entre o conhecimento científico produzido na área e a prática, por meio da observação e ação na realidade da escola atual.

Atividade 25 – Participar do Fórum 02 – “Discutindo sobre o texto 04 e a elaboração do Plano de Ensino Inclusivo”.

A partir dos apontamentos da leitura do texto 04, bem como da elaboração e apresentação do Plano de Ensino Inclusivo, participem do Fórum de Discussão 02 – “Discutindo sobre o texto 04 e a elaboração do Plano de Ensino Inclusivo”.

Interajam com os colegas, respondendo à mensagem disparadora. Reflitam sobre o desenvolvimento de atividades práticas de sala de aula, as quais podem permitir a construção de novas análises, interpretações e compreensões sobre o ser professor atualmente. Além disso, articulem as experiências relatadas no texto com a elaboração e apresentação do Plano de Ensino Inclusivo.

Atividade avaliativa.

Valor da nota: 10,00. **Peso:** 3

Tipo de Atividade: Individual.

Objetivos:

- Discutir os conteúdos abordados no texto 04 - “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível” e sobre a elaboração de um Plano de Aula Inclusivo, desenvolvido na Atividade 23.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de Fórum (Manual do Aluno).
- Participação dentro do prazo determinado.
- Cumprimento da proposta.

Prazo para participação no Fórum:

- de 16/03/2011 a 01/04/2011.

Atenção: Fiquem atentos ao período de participação do Fórum, pois não está previsto um período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

LISTA DE LINKS SUGERIDOS:

Sugestão de sites para pesquisa, proposta na atividade 22:

- * <http://www.divertudo.com.br>
- * <http://www.smartkids.com.br>
- * <http://recreioonline.abril.com.br>
- * <http://www.edukbr.com.br/leituraeescrita/index.asp>
- * <http://www.edukbr.com.br/leituraeescrita/index.asp>
- * <http://www.klickeducacao.com.br>
- * <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>

A diagramação deste caderno ocorreu no inverno de 2011.

Sua paginação deu-se com Adobe InDesign e a ilustração, com Adobe Illustrator, ambos em plataforma Mac OS e instalados em computadores do NEaD, no Ipiranga, São Paulo/Brasil.

O corpo do texto é Times New Roman, Arial e, como vetores, Trajan e Linoscript.

Seu miolo é em off-set 90 gramas e sua capa, em papel supremo 250 gramas com laminação fosca e 21 x 27.8cm de tamanho fechado.

A impressão ficou a cargo da Assahi Gráfica.



AGENDA DA QUARTA SEMANA – PARTE IV

De 18/06/2012 a 24/06/2012

Que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino regular inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, recebendo o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral com vistas a facilitar sua efetiva educação (ONU, 2006).

Caro aluno!

A **quarta parte** do Eixo Articulador – “Educação Inclusiva e Especial” irá subsidiar o desenvolvimento dos Planos de Ensino Inclusivos, elaborados ao longo das semanas anteriores, junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. As estratégias e os recursos conhecidos nas atividades anteriores serão articulados aos conteúdos propostos pelas disciplinas Conteúdo e Didática de Educação Física e Matemática.

A Educação Inclusiva pressupõe novas perspectivas metodológicas por parte do educador o qual planeja as atividades de ensino de forma a valorizar as diferenças, oportunizar aos estudantes descobrirem suas habilidades, capacidades e potencialidades, e oferecer reais condições para que todos participem do contexto escolar. Para tanto, devemos analisar os currículos e os métodos de ensino, incentivando os estudantes a serem sujeitos participantes de todas as etapas do processo, desde a sua concepção até a reflexão final sobre as vivências desencadeadas, os resultados obtidos e a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, **a quarta parte do Eixo** será desenvolvida no período de **18 a 24 de junho de 2012**. Entretanto, oferecemos a possibilidade de entrega das atividades, sem desconto de nota, até o **dia 01 de julho de 2012, às 23h55**. Mas, atenção! Semana que vem (**25/06 a 01/07/2012**) teremos outras atividades programadas, inclusive provas substitutivas. Então, não deixem as tarefas se acumularem. Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixe para postá-las de última hora.

Reiteramos a importância do empenho na realização das atividades desse Eixo, visto que sua média final valerá 50% da média da disciplina D24 – Libras.

Veja a seguir as atividades programadas para a semana:

7ª Aula Presencial – 18/06/2012 – 2ª feira



Atividade 26 – Articulando conceitos com as disciplinas D19 – Conteúdo e Didática de Educação Física e D20 – Conteúdo e Didática de Matemática.

Atividade 27 – Assistir ao vídeo 03 – “Superdotação: o talento na escola”.

Atividade 28 – Relato Analítico dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor.



7º Período Virtual – 19 e 20/06/2012 – 3ª e 4ª feira

Atividade 29 – Exploração do Objeto de Aprendizagem “Fazenda Rived”, e leitura do texto 05 – “Guia do Professor – Fazenda Rived”.



8ª Aula Presencial – 21/06/2012 – 5ª feira

● **Atividade 30 (Avaliativa)** – Apresentação do Plano de Ensino Inclusivo desenvolvido na atividade 26 e dos principais aspectos identificados na atividade 28.



8º Período Virtual – 22, 23 e 24/06/2012 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 31 – Leitura do texto 06 – Os Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência (PD).

Atividade 32 – Assistir ao vídeo complementar – Inclusão: uma escola para todos.

Atividade 33* – Aplicação de um dos Planos de Ensino Inclusivo elaborado ao longo do Eixo.

Importante (*) – A postagem do Relato Analítico referente à Atividade 33, poderá ser feita até o dia 25 de outubro de 2012. Esta atividade é pré-requisito para a avaliação da Atividade 34.

Qualquer problema, por favor, entre em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



4ª SEMANA DE ATIVIDADES:

7ª Aula Presencial – Laboratório – 18/06/2012



Atividade 26 – Articulando conceitos com as disciplinas D19 – Conteúdo e Didática de Educação Física e D20 – Conteúdo e Didática de Matemática

Reúnam-se com seus colegas de grupo e explorem o Portal do Professor, buscando Planos de Aulas relacionados às áreas e aos conteúdos trabalhados nas Disciplinas D19 e D20. Escolham um tema que possa ser trabalhado ao menos em uma das duas áreas ou nas duas e o analise. Acrescentem os conteúdos aos Planos de Ensino Inclusivos, anteriormente desenvolvidos ao longo do Eixo. Em síntese, retomem e reelaborem o Roteiro 01 – “*Elaborando um Plano de Ensino*”, considerando a área selecionada e a realidade da sua sala de aula ou da escola. Reflitam sobre os aspectos que são contemplados nos planos de aula do Portal do Professor e que podem ser acrescentados ao Plano de Ensino Inclusivo do grupo. Elaborem o planejamento de um trabalho inclusivo diferenciado, referente ao componente curricular de Educação Física e/ou de Matemática.

Importante: Essa atividade se fundamenta na articulação das ideias frente às realidades distintas, apresentadas por cada membro do grupo, considerando sua área de atuação profissional. Lembrem-se de que o foco é a aprendizagem do aluno, o desenvolvimento do seu potencial e suas habilidades, dentro do seu contexto. Diante disto, procurem articular os conhecimentos e as experiências para a elaboração de um plano de ensino inclusivo que valorize a diversidade humana dos estudantes. Aproveitem este momento para dialogarem com os membros do seu grupo e os orientadores de disciplina.

Publiquem seu arquivo reelaborado no [Portfólio de Grupo](#), com o título [Eixo_Atividade26](#).

Importante: Anotem os endereços dos Planos de Aula visitados. Vocês utilizarão essa informação na Atividade 28.

Atividade 27 – Assistir ao vídeo 03 – “Superdotação: o talento na escola”

Assistam, às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 03 – “*Superdotação: o talento na escola*”, que a UNIVESP TV preparou para abordar o tema.

Esse vídeo mostra experiências de inclusão escolar e atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação. Nele são explicitadas as impressões dos próprios estudantes em relação aos conteúdos escolares e outros conhecimentos construídos no projeto do qual participam, vinculadas às definições sobre suas características e ao depoimento de profissionais envolvidos.

Procurem identificar no perfil desses estudantes quais são as principais necessidades relacionadas à forma como lidamos com os conteúdos curriculares em nossas escolas. Reflitam sobre: Por que é difícil trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na escola? Os educadores da sua escola falham no trabalho com essa população que tem o cognitivo preservado e altamente desenvolvido? O que poderíamos modificar para que tal fator não ocorra? Com base nesses questionamentos analisem como poderia ser o trabalho pedagógico aproveitando as capacidades cognitivas desses estudantes. Reflitam se o plano de aula que vocês estão elaborando ao longo do eixo é capaz valorizar o potencial destes alunos.

Vocês podem acessá-lo, também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos](#) ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Atividade 28 - Relato Analítico dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor

Nessa atividade, o grupo deverá elaborar um Relato Analítico do trabalho realizado na [Atividade 26](#). Para tanto, façam uma análise dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor, releiam-nos e procurem identificar o que foi possível encontrar de relações ou incompatibilidades entre eles e o Plano de Ensino do Eixo Articulador. Apresentem o que há de comum entre os dois. Expliquem o que há de diferente entre eles. Para concluir, façam considerações a partir do que responderam anteriormente, apontando de que forma esses recursos de planejamento podem se articular para favorecer a prática pedagógica do professor e garantir um ensino que valorize a diversidade humana, principalmente as pessoas que são consideradas com altas habilidades/superdotação.

Essa atividade tem a finalidade de auxiliá-los a perceber melhor se há ou não diferenças entre as formas de planejamento da ação pedagógica no trabalho com conteúdos específicos de diferentes áreas. Pretende-se também que compreendam a temática que está sendo discutida no Eixo Articulador relacionada às áreas e aos conteúdos trabalhados nas Disciplinas D19 – Conteúdo e Didática de Educação Física e D20 – Conteúdo e Didática de Matemática. Objetiva-se, ainda, que observem

se estes planejamentos são capazes de valorizar a inteligência corporal, cenestésica e lógico-matemática.

Publiquem o trabalho no **Portfólio de Grupo**, com o título **Eixo_Atividade28**, até o final da aula, configurando uma atividade presencial. Posteriormente, o grupo terá a oportunidade de fazer as correções necessárias.

7º Período Virtual – 19 e 20/06/2012



Atividade 29 – Exploração do Objeto de Aprendizagem “Fazenda Rived” e leitura do texto 05 – “Guia do Professor – Fazenda Rived”

Explore o Objeto de Aprendizagem “Fazenda Rived”, que pode ser acessado por meio do *link*: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15134>.

Leia o texto 05 – “*Guia do Professor – Fazenda Rived*”. Para que compreenda melhor as informações desse texto, realize, inicialmente, a leitura integral e, depois, faça uma releitura anotando e/ou grifando as ideias principais.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

8ª Aula Presencial – 21/06/2012



Atividade 30 (Avaliativa) – Apresentação do Plano de Ensino Inclusivo desenvolvido na atividade 26 e dos principais aspectos identificados na atividade 28

Reúnam-se com os colegas dos grupos formados na **Atividade 26 – Articulando conceitos com as disciplinas D19 – Conteúdo e Didática de Educação Física e D20 – Conteúdo e Didática de Matemática** e, com base na exploração do *software* “Fazenda Rived”, retomem e aprimorem, se possível, seu “**Plano de Ensino Inclusivo**”.

Em seguida, apresentem o resultado do trabalho para a classe, considerando os seguintes aspectos:

- * Membros do grupo:
- * Público-alvo (Ano e Quantidade de Alunos):
- * Deficiência que o(s) aluno(s) tem(têm):
- * Componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física etc.):

- * Objetivos (Para que ensinar o conteúdo proposto?):
- * Justificativa (Por que ensinar o conteúdo proposto?):

Conteúdo a ser trabalhado em sala de aula:

- * Estratégias e Recursos (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias foram usadas para valorizar a diversidade humana dos alunos?):
- * Avaliação (Como o futuro professor avalia a aprendizagem dos alunos, com esta nova perspectiva?):
- * Aprendizagem do Grupo com Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação da Atividade 26:

Finalizem a apresentação com os principais aspectos identificados na atividade 28, indicando o que há de comum e de divergente entre os Planos de Aula analisados do Portal do Professor, e o Plano de Ensino do Eixo Articulador. Concluem a apresentação indicando a análise do grupo sobre a forma como as duas estratégias de planejamento podem ser articuladas para melhorar o fazer pedagógico do educador, de modo a garantir um ensino que envolva e valorize a todos.

Façam eventuais correções ou complementações após a apresentação e diálogo com a sala. Em seguida, postem o trabalho aprimorado no [Portfólio do Grupo](#), com o título [Eixo_Atividade30](#). Não se esqueçam de associá-lo à avaliação.

Importante: Observe que a avaliação da atividade 30 se refere ao aprimoramento e à apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo da semana.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Relacionar o conteúdo do Eixo Articulador ao das disciplinas de Conteúdos e Didática de Educação Física e Matemática.
- Elaborar um plano de ensino inclusivo em uma perspectiva multidisciplinar.
- Incentivar o trabalho coletivo e colaborativo na formação de professores.
- Propiciar momentos de socialização de experiências e discussão sobre o conteúdo específico e pedagógico entre os alunos.

Critérios de avaliação:

- Debate e socialização de ideias e experiências na classe.
- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo estabelecido.

Prazo de entrega:

- Período de desenvolvimento das atividades – de 18/06 a 24/06/2012.
- Término da entrega - 01/07/2012.

Atenção: Fique atento ao período de entrega das atividades, pois não está previsto um período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

8º Período Virtual – 22, 23 e 24/06/2012**Atividade 31 – Leitura do texto 06 – Os Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência (PD)**

Leia o texto 06 – “*Os Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência (PD)*”, disponibilizado na Ferramenta **Leituras** e/ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

Vamos ampliar a compreensão sobre as possibilidades de uso dos objetos de aprendizagem no ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE). O texto apresenta, de modo geral, os trabalhos desenvolvidos por um grupo de pesquisa junto a pessoas com deficiência (PD) em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo. Mais pontualmente, fornece os resultados de uma experiência desenvolvida com três PD, visando verificar a possibilidade de uso do Objeto de Aprendizagem “Fazenda Rived”. Ele também identifica quais são as potencialidades dos recursos digitais na construção de ambientes de aprendizagem significativos e inclusivos para o ensino de Matemática. Reflita sobre a possibilidade e como usar o recurso com pessoas com altas habilidades/superdotação.

Para que o texto seja bem compreendido, realize uma leitura integral e, depois, uma releitura. Faça anotações em suas margens e/ou grife suas ideias principais, além dos pontos que deseja colocar em discussão em classe.

O acesso à obra completa em que o texto está publicado pode ser feito por meio do seguinte link: <http://rived.mec.gov.br/artigos/livro.pdf>.

Atividade 32 - Assistir ao vídeo complementar – Inclusão: uma escola para todos

Assista ao vídeo complementar “Inclusão: uma escola para todos”, que pode ser acessado por meio do *link* <http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=989>

O vídeo apresenta depoimentos de EPAEE incluídos em escolas da rede pública de ensino regular, e relatos dos pais, familiares, professores e gestores envolvidos nesse processo. Além disso, destaca a política de inclusão educacional fundamentada no princípio da diversidade humana e de uma educação de qualidade para todos.

Aproveite para observar, nas experiências relatadas, os avanços que o processo de inclusão escolar proporciona, sendo necessário aos sistemas educacionais a organização de Projetos Pedagógicos voltados para a atenção às especificidades das crianças.

Além disso, ao assistir o vídeo, reflita sobre qual era o seu pensamento anterior a ele sobre a inclusão. Vendo o depoimento dos estudantes, dos pais e principalmente dos professores, você acredita na possibilidade de incluir estes estudantes? Qual é o sentimento que essa experiência despertou em você? Você está preparado para este desafio enquanto educador? O que é preciso, aos profissionais de cada seguimento envolvido (gestores, professores, pais, alunos) para que tenhamos sucesso na inclusão dos EPAEE?

Reflita: Você quer e sente-se preparado para incluir? Justifique sua resposta. Caso a resposta seja afirmativa, explicita “como”, e se for negativa, o “porquê”.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [Eixo_Atividade 32](#) e o deixem [Totalmente Compartilhado](#).

Atividade 33 – Aplicação de um dos Planos de Ensino Inclusivo, elaborado ao longo do Eixo

Vamos encerrar as atividades da quarta parte do Eixo Articulador. É hora de colocar em prática todo o conhecimento construído ao longo do percurso. Vamos desenvolver em sala de aula (ou na escola) uma das propostas do Plano de Ensino Inclusivo. Até agora, as atividades foram desenvolvidas coletivamente, mas chegou o seu momento de atuar. A partir do plano do seu grupo, realize uma adaptação que atenda às características de seu contexto ou de sua realidade de atuação.

Depois de ter elaborado, refletido e aprimorado seu Plano de Ensino Inclusivo, conforme os diferentes componentes curriculares, você deverá desenvolvê-lo em seu

contexto escolar. Se preferir, pode também fazer adequações para articulá-lo com os componentes curriculares das próximas disciplinas do Bloco 02, ou seja, D21 – História, D22 – Geografia e D23 – Ciências e Saúde.

Você deverá pensar na adequação de um Plano de Ensino Inclusivo de modo a incentivar e orientar a equipe escolar (professores, gestores, estudantes, pais e funcionários) na construção de uma escola inclusiva. Para aqueles que estão em exercício na sala de aula, o trabalho deverá envolver seus próprios alunos e, se possível, mais de uma disciplina em parceria com outros pares. Aqueles que estão vinculados à gestão escolar deverão propor o trabalho em parceria com um ou mais professores da sua escola, a fim de que desenvolvam a sua proposta em sala de aula. Assim, poderá incentivar, acompanhar e orientar esse processo, tendo também como foco os resultados do desenvolvimento.

Após o desenvolvimento de seu Plano de Ensino Inclusivo, elabore um relato analítico, contemplando os seguintes itens:

- * Nome do autor.
- * Data da atividade.
- * Duração.
- * Público-alvo (*ano e quantidade de alunos*).
- * Componentes curriculares trabalhados:
- * Atividades realizadas (*O que foi realizado?*).
- * Finalidade das atividades (*Para que fazer? – O que se espera que os alunos aprendam com essa ação*).
- * Justificativa para desenvolvimento de cada atividade e da contribuição da proposta para o aluno (*Por que desenvolver a atividade?*).
- * Registro da experiência (*Desenvolvimento e Resultados*). Lembre-se de que refletir é o eixo deste trabalho, tanto no momento de produzir e rever o plano de ensino inclusivo, quanto no de desenvolvê-lo com os alunos (ou professores). Dessa forma, reflita sobre o desenvolvimento do Plano de Ensino Inclusivo em seu contexto escolar (pense em como tem orientado os alunos, quais intervenções foram necessárias no desenvolvimento do plano, que diálogos e reflexões sobre a ação foram realizados etc. Caso tenha um aluno incluído, insira as estratégias desenvolvidas). Não basta descrever o que você vai fazer ou o que fez, é preciso refletir sobre todos os pontos do desenvolvimento do plano de ensino inclusivo. Sinta-se livre para escrever, não tenha medo!

Poste seu trabalho no [Portfólio Individual](#), com o título [Eixo_Atividade33](#), até o dia 25 de outubro de 2012, pois essa atividade é pré-requisito para a avaliação da Atividade 34 (primeira atividade da 5ª parte do Eixo).

AGENDA DA QUINTA SEMANA – PARTE V DE 05/11/2012 A 11/11/2012



Adaptar o ensino para alguns estudantes de uma turma não conduz à transformação pedagógica das escolas, exigida pela inclusão. Essa transformação implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (MANTOAN, 2007).

Caros alunos!

Iniciamos, hoje, a **quinta e última parte** do Eixo Articulador – “Educação Inclusiva e Especial”.

Nossa proposta visa criar um espaço de análise sobre elaboração e aplicação dos planejamentos de ensino realizados ao longo do Eixo, considerando, principalmente, os aspectos inerentes à sua própria atuação profissional.

Nesse sentido, vale ressaltar que os procedimentos metodológicos utilizados tiveram como ponto de partida e de chegada os fundamentos da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, a qual permitiu que todos refletissem sobre as resistências da escola às mudanças exigidas pela abertura incondicional à diversidade e às diferenças. Já podemos compreender que as situações que promovem esse desafio tendem a mobilizar professores e gestores para que revejam, e recriem suas práticas a partir de novas possibilidades educativas. Por isso abordamos as políticas educacionais, apresentamos experiências diversas e focalizamos o planejamento de ensino como elemento fundamental no exercício docente para uma prática comprometida com a construção de uma escola inclusiva.

Esperamos que esse Eixo Articulador “Educação Inclusiva e Especial” tenha proporcionado bons momentos de reflexão sobre sua prática na sala de aula e na escola. Também pretendemos que vocês tenham observado de forma crítica o trabalho coletivo de sua instituição, no que concerne à construção de formas de ação e manejo de práticas inclusivas que viabilizem o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Adicionalmente, esperamos ter esclarecido sobre a articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja finalidade é a de auxiliar o professor da classe comum e a escola na construção, e efetivação da inclusão. Dessa forma, almejamos que as escolas desenvolvam estratégias que lhes permitam ofertar uma organização pedagógica inclusiva.

Nesse sentido, esta quinta parte do Eixo se desenvolverá no período de 05 a 11 de novembro de 2012. Entretanto, oferecemos a possibilidade de entrega das atividades, sem desconto de nota, até o dia 18 de novembro de 2012, às 23h55. Mas, atenção! Semana que vem (12/11 a 18/11/2012) teremos outras atividades programadas. Então, não deixem as tarefas se acumularem. Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Reiteramos a importância do empenho na realização das atividades desse Eixo, visto que sua média final valerá 50% da média final da disciplina D24 – LIBRAS.

Vejam a seguir as atividades programadas para a semana:

9ª Aula Presencial – 05/11/2012 – 2ª feira



Atividade 34 – Elaboração de um Pôster com resultados sobre a aplicação dos Planos de Ensino Inclusivo, elaborados ao longo do Eixo.

9º Período Virtual – 06 e 07/11/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 35 – Finalizar a elaboração do Pôster.

Atividade 36 – Leitura e discussão do texto 07 – “Ambientes potencializadores para inclusão e núcleo de ensino”, da autora do eixo Elisa Tomoe Moriya Schlünzen.

10ª Aula Presencial – 08/11/2012 – 5ª feira



Atividade 37 – Apresentação dos Pôsteres.

Atividade 38 – Assistir à entrevista de encerramento do Eixo, com a Professora Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e finalizar as discussões.

10º Período Virtual – 09, 10 e 11/11/2012 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 39 – Aprimoramento final de seu Plano de Ensino Inclusivo.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Reservamos a semana que vem, de 12 a 18 de novembro de 2012, para as orientações de Estágio e para o desenvolvimento do TCC. Aproveitem esse período, para adiantar esses trabalhos.

Dia 19 de novembro de 2012, iniciaremos a *D24 – Conteúdos e Didática de Libras*. Fiquem atentos! Façam seus acessos, por meio do Portal Acadêmico (<http://www.edutec.unesp.br>).

Boa semana!

Atividade Avaliativa



5ª SEMANA DE ATIVIDADES:

9ª Aula Presencial – 05/11/2012



Atividade 34 – Elaboração de um Pôster com resultados sobre a aplicação dos Planos de Ensino Inclusivo, elaborados ao longo do Eixo.

Reúnam-se com seus colegas de grupo e compartilhem os resultados da aplicação prática de seu Plano de Ensino Inclusivo em sua sala de aula ou escola. Destaquem e registrem os resultados positivos do trabalho, explicitando as ações e estratégias que ajudaram a potencializar as aprendizagens dos estudantes. Indiquem, também, os desafios que enfrentaram nesse processo, as dificuldades encontradas na operacionalização da proposta e as angústias. Em seguida, elejam, entre os Planos desenvolvidos no grupo, aquele que melhor representar os pontos destacados.

A partir da discussão coletiva, vocês deverão organizar um pôster com dados levantados pelo grupo na discussão e o resultado visualizado na aplicação de um dos planos, para ser apresentado na próxima aula presencial. Na hora da aplicação, se tiraram alguma foto, poderão ilustrar também no pôster.

O pôster deve conter dados como:

- * introdução – indicando as ideias do grupo e a partir delas a seleção de uma experiência específica que contempla os principais aspectos discutidos;
- * instituição onde o Plano de Ensino Inclusivo foi desenvolvido, série/ano, número de estudante(s) com algum tipo de deficiência (auditiva – DA, intelectual – DI, física – DF e/ou visual - DV), TGD ou AH/S, especificando-a;
- * características da professora (experiente, iniciante, possui a formação para o AEE, atua na SRM ou SAPI etc.);
- * componente curricular trabalhado;
- * objetivos do plano aplicado;
- * estratégias pedagógicas e recursos usados em seu desenvolvimento;
- * atividades desenvolvidas e resultados (os aspectos positivos, as facilidades no desenvolvimento do trabalho e as dificuldades/limitações).

Acessem o [Material de Apoio – Atividade 34](#), e observem um modelo de Pôster.

Publiquem o trabalho, mesmo que não esteja finalizado no **Portfólio de Grupo**, com o título **Eixo_Atividade34**, e deixem **Compartilhado com Formadores**.

9º Período Virtual – 06 e 07/11/2012



Atividade 35 – Finalizar a elaboração do Pôster.

Ainda trabalhando em grupo, aproveitem o período virtual para finalizar a elaboração do Pôster.

Publiquem o Pôster finalizado no **Portfólio de Grupo**, com o título **Eixo_Atividade35** e o **Compartilhem**, apenas, **com Formadores**.

Na próxima aula presencial, dia 08 de novembro de 2012, vocês deverão apresentar o pôster no formato digital elaborado pelo grupo. Após a apresentação, façam uma avaliação sobre a experiência de aplicação do plano de ensino inclusivo, visando ter um momento de troca e reflexão.

Atividade 36 – Leitura do texto 07 – “Ambientes Potencializadores para Inclusão e Núcleo de Ensino”

Leia o texto 07 – *“Ambientes Potencializadores para Inclusão e Núcleo de Ensino”*, da autora do eixo e pesquisadoras do seu grupo de pesquisa. O texto apresenta a proposta de intervenções práticas e pedagógicas de formação inicial e em serviço de professores em ambientes educacionais, pensando nas transformações dos espaços escolares, dos ambientes de aprendizagem, do professor e de sua concepção sobre seus estudantes, como possibilidades de transformar a escola em um local que pode favorecer a inclusão. Após a leitura, reflita sobre: os elementos teóricos e práticos apresentados ao longo do Eixo Articulador; as sugestões para a sua prática pedagógica, incluídas em cada uma das atividades realizadas; e elabore um MEMORIAL, contendo as reflexões sobre o seu papel no desenvolvimento do plano de ensino inclusivo, como possibilidade de contribuição para a construção de uma cultura mais democrática no espaço escolar.

Para ajudá-los em suas reflexões e na elaboração do Memorial, disponibilizamos algumas questões norteadoras no arquivo da **Atividade 36** no **Material de Apoio**.

Finalizado o trabalho, publiquem o Memorial, no **Portfólio Individual**, com o título **Eixo_Atividade36** e deixem **Compartilhado com Formadores**.



Atividade 37 – Apresentação dos Pôsteres.

Cada grupo deverá apresentar seu Pôster para a classe, por meio de recurso multimídia e com tempo de duração entre 10 e 15 minutos. Procurem destacar, na apresentação, os pontos mais relevantes sobre o contexto em que o plano foi desenvolvido/aplicado, detalhando as atividades e os resultados alcançados.

Se for necessário, façam uma pausa nas apresentações/discussões, às 21h, para assistir à entrevista de encerramento do Eixo. Em seguida, retomem as apresentações e discussões.

Atividade 38 - Assistir à entrevista de encerramento do Eixo Articulador.

Assistam às 21h, em sua TV Digital, a entrevista de encerramento do *Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial*, com a Profª Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, veiculada pela UNIVESP TV.

Se quiserem enviar questões, peçam ao Orientador de Disciplina que as direcione.

Em seguida, retomem as discussões iniciadas para a apresentação dos Pôsteres.



Atividade 39 – Aprimoramento final de seu Plano de Ensino Inclusivo.

Agora que vocês já refletiram sobre seus Planos de Ensino Inclusivo sob várias perspectivas, quais seriam os aprimoramentos que fariam se fossem reaplicá-lo?

Para tanto, lembrem-se de que nunca é demais considerar que aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito. Por isso é tão importante considerar as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que servem de base para que sejam adaptados os conteúdos e as possibilidades de ação.

Publiquem a nova versão no [Portfólio Individual](#), com o título [Eixo_Atividade39](#).

Atividade avaliativa – Associar à avaliação –
Compartilhar com formadores –

Valor da nota: 10,00 Peso: 3

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- refletir sobre o planejamento elaborado e os aspectos coletivos estruturados durante a sua aplicação e análise junto à turma.

Critérios de avaliação:

- possibilidades de análise/intervenção no planejamento elaborado;
- revisão do plano inicial a partir de uma perspectiva de reflexão sobre a prática;
- cumprimento da proposta;
- produção textual (Vide Manual do Aluno);
- entrega no prazo estabelecido.

Prazo de entrega:

- Período de desenvolvimento das atividades – de 05 a 11/11/2012.
- Término da entrega – 18/11/2012.

Atenção: Fique atento ao período de entrega das atividades, pois não está previsto um período de recuperação de prazo para as atividades propostas na semana.

Nome:

RA:

Polo:

Turma:

Orientador de Disciplina:

Bloco: **2**

Módulo: -

Disciplina: **Eixo Articulador: Educação Inclusiva e Especial**

ROTEIRO 1 DESENVOLVENDO UM PLANO DE ENSINO

Atividade 3

Membros do grupo:

Série / ano em que atuam os membros do grupo:

Deficiência que o(s) aluno(s) tem (têm):

Componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.):

Conteúdo a ser trabalhado em sala de aula:

Justificativa (Por que ensinar o conteúdo proposto?):

Objetivos (Para que ensinar o conteúdo proposto?):

Estratégias e Recursos (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias foram usadas?):

Avaliação (Como o futuro professor avalia a aprendizagem dos alunos?):

9. Quantos anos você tem de atuação no magistério?
 (1) 1 a 5 anos (2) 6 a 10 anos (3) 11 a 15 anos (4) 16 a 20 anos (5) Mais de 20 anos
10. Quantas horas semanais trabalha em atividades educacionais?
 (1) menos de 20 horas (3) de 31 a 40 horas (5) mais de 50 horas
 (2) de 21 a 30 horas (4) de 41 a 50 horas (6) não exerço atividade educacional
11. Em quantas escolas públicas trabalha atualmente?
 (1) uma escola (3) três escolas (5) cinco ou mais escolas
 (2) duas escolas (4) quatro escolas (6) não trabalho em escola pública
12. Em quantas escolas particulares trabalha atualmente?
 (1) uma escola (3) três escolas (5) cinco ou mais escolas
 (2) duas escolas (4) quatro escolas (6) não trabalho em escola particular
13. Em media, quantas horas dedicou semanalmente ao curso, excluindo-se os encontros presenciais?
 (1) até 5 h (2) de 6 a 10 h (3) de 11 a 15 horas (4) mais de 15 horas

ATENÇÃO: Para cada uma das duas partes seguintes, assinale o valor que considera adequado ao caso, usando uma escala de 0 a 6, onde 6 (seis) é **sim completamente** e 0 (zero) é **não totalmente**.

Parte II – Avaliação Geral do Curso: projeto pedagógico e atividades de ensino

Questões para avaliação	Escala de avaliação						
	6	5	4	3	2	1	0
1. O curso auxiliou na formação de um professor reflexivo?	6	5	4	3	2	1	0
2. O curso desenvolveu saberes significativos e relacionados às atividades docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?	6	5	4	3	2	1	0
3. O curso contribuiu para melhorar suas atividades profissionais na educação, assegurando a articulação entre a formação inicial e continuada?	6	5	4	3	2	1	0
4. O curso contribuiu para desenvolver o domínio do processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas dimensões interdisciplinares?	6	5	4	3	2	1	0
5. O curso colaborou no desenvolvimento de competências para conceber, executar e avaliar projetos educacionais, articulando teoria e prática?	6	5	4	3	2	1	0
6. O curso permitiu o desenvolvimento de senso-crítico e participativo no âmbito educacional e social?	6	5	4	3	2	1	0
7. O curso desenvolveu competências para o desenvolvimento de programas de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil?	6	5	4	3	2	1	0
8. O curso permitiu apropriação de conhecimentos novos e/ou reforço de conhecimentos anteriores?	6	5	4	3	2	1	0
9. O curso mostrou-se adequado à formação do gestor de educação básica comprometido com a gestão democrática e participativa?	6	5	4	3	2	1	0
10. Você acredita que o curso contribuirá para seu desenvolvimento profissional e progressão funcional?	6	5	4	3	2	1	0
11. A grade curricular mostrou-se adequada à formação do pedagogo comprometido com a melhoria da qualidade de ensino?	6	5	4	3	2	1	0
12. Os objetivos do curso, previstos no projeto pedagógico, foram plenamente atingidos?	6	5	4	3	2	1	0
13. Os conteúdos das disciplinas foram compatíveis com os objetivos da proposta pedagógica do curso?	6	5	4	3	2	1	0
14. Os conteúdos e as atividades das disciplinas exploraram o fato dos alunos terem experiência no magistério?	6	5	4	3	2	1	0

15. Os conteúdos curriculares são atualizados, relevantes e compatíveis com a diversidade da atuação profissional do pedagogo?	6	5	4	3	2	1	0
16. O número de horas das disciplinas foi compatível com os conteúdos e atividades desenvolvidas?	6	5	4	3	2	1	0
17. Os conteúdos e as atividades das disciplinas foram desenvolvidos numa seqüência lógica, facilitando o entendimento?	6	5	4	3	2	1	0
18. A apresentação inicial, feita pelos professores autores, contribuiu para o entendimento dos objetivos e proposta de trabalho das disciplinas?	6	5	4	3	2	1	0
19. A utilização da carga horária das disciplinas foi adequadamente planejada pelos autores dos Cadernos de Formação?	6	5	4	3	2	1	0
20. A metodologia de trabalho proposta para as atividades à distância e presenciais foi adequada e favoreceu a aprendizagem?	6	5	4	3	2	1	0
21. A quantidade de atividades das disciplinas foi adequada ao tempo previsto na agenda?	6	5	4	3	2	1	0
22. As atividades propostas pelos autores favoreceram a aprendizagem teórica e as possibilidades de ação prática dos professores e gestores?	6	5	4	3	2	1	0
23. As atividades apresentaram integração entre si e utilidade para a compreensão do conteúdo da disciplina?	6	5	4	3	2	1	0
24. Os materiais de apoio (textos e vídeos) contribuíram para o alcance dos objetivos da disciplina.	6	5	4	3	2	1	0
25. Os materiais didáticos foram bem elaborados e contribuíram para o estudo autônomo?	6	5	4	3	2	1	0
26. Os materiais didáticos proporcionam uma abordagem atualizada e interdisciplinar dos conteúdos?	6	5	4	3	2	1	0
27. As leituras propostas foram relevantes e contribuíram para a compreensão dos conteúdos das disciplinas?	6	5	4	3	2	1	0
28. A forma de utilização dos textos foi interessante e relevante para a aprendizagem?	6	5	4	3	2	1	0
29. Os conteúdos dos vídeos estavam diretamente relacionados aos temas das disciplinas e contribuíram para melhorar a aprendizagem?	6	5	4	3	2	1	0
30. A forma de utilização dos vídeos foi interessante e relevante para a aprendizagem?	6	5	4	3	2	1	0
31. As atividades de estágio propostas foram diversificadas e possibilitaram uma aproximação efetiva à prática pedagógica?	6	5	4	3	2	1	0
32. As orientações recebidas para o desenvolvimento das atividades de estágio foram adequadas e suficientes para que você soubesse o que fazer?	6	5	4	3	2	1	0
33. Para a organização e desenvolvimento das atividades de estágio você contou com a colaboração e supervisão das escolas e instituições procuradas?	6	5	4	3	2	1	0
34. As orientações recebidas para o desenvolvimento do TCC foram adequadas e suficientes para que você soubesse o que fazer?	6	5	4	3	2	1	0
35. A realização do TCC é uma necessidade para a formação geral do licenciado em Pedagogia?	6	5	4	3	2	1	0
36. Os critérios de avaliação mostraram coerência com os objetivos, conteúdos e metodologia?	6	5	4	3	2	1	0
37. A quantidade de atividades para avaliação foi adequada ao conteúdo e ao tempo disponível na disciplina?	6	5	4	3	2	1	0
38. Os momentos de avaliação propostos neste curso constituíram-se em momentos de efetiva aprendizagem?	6	5	4	3	2	1	0
39. A prova presencial avaliou adequadamente seu conhecimento sobre os principais objetivos e conteúdos das disciplinas?	6	5	4	3	2	1	0
40. As atividades de revisão contribuíram para a compreensão e fixação das idéias ou conceitos fundamentais das disciplinas?	6	5	4	3	2	1	0
41. A utilização da plataforma foi realizada de forma simples e compatível com as atividades de ensino e com os conhecimentos tecnológicos dos alunos?	6	5	4	3	2	1	0
42. As ferramentas da plataforma, utilizadas nas diferentes disciplinas, foram suficientes e adequadas aos seus objetivos e conteúdos?	6	5	4	3	2	1	0
43. Os recursos materiais (computadores, sala de aula, material didático), disponíveis no Polo, atenderam às suas necessidades?	6	5	4	3	2	1	0

44. As instalações disponibilizadas para as aulas presenciais e para a implantação do laboratório de informática são adequadas?	6	5	4	3	2	1	0
45. O uso do laboratório de informática foi adequado às atividades do curso e os equipamentos estiveram disponíveis sempre que necessário?	6	5	4	3	2	1	0

Parte III – Avaliação da participação dos ODs, OTs e alunos no curso

Questões para avaliação	Escala de avaliação						
01. O desempenho geral dos Orientadores de Disciplina (ODs) foi adequado e contribuiu para a qualidade de sua formação?	6	5	4	3	2	1	0
02. Os ODs demonstraram conhecer a proposta de trabalho das disciplinas e conseguiram viabilizá-la durante o desenvolvimento do curso?	6	5	4	3	2	1	0
03. Os ODs organizaram adequadamente a metodologia de trabalho para a apresentação dos conteúdos?	6	5	4	3	2	1	0
04. Os ODs conseguiram relacionar os conteúdos das disciplinas às atividades profissionais dos alunos?	6	5	4	3	2	1	0
05. Os ODs estimularam a participação dos alunos na realização das atividades individuais e nas discussões em grupo?	6	5	4	3	2	1	0
06. Os ODs utilizaram de forma adequada os recursos didáticos disponíveis para o curso (textos, vídeos, projeções, plataforma, etc.)?	6	5	4	3	2	1	0
07. Os ODs desenvolveram atividades complementares visando diversificar as formas de aprendizagem e melhorar o entendimento dos conteúdos?	6	5	4	3	2	1	0
08. Os ODs estiveram disponíveis para atendimento das dúvidas, fora do horário das aulas (nas atividades à distância)?	6	5	4	3	2	1	0
09. Os ODs utilizaram bem o tempo previsto para as atividades presenciais?	6	5	4	3	2	1	0
10. Os ODs mantiveram os alunos informados sobre a realização das atividades e sobre o resultado da avaliação das mesmas?	6	5	4	3	2	1	0
11. Os Orientadores de Turma (OTs) demonstraram envolvimento com o curso e procuram resolver os problemas relativos ao TCC e estágio?	6	5	4	3	2	1	0
12. Os OTs foram atenciosos e procuram atender as necessidades dos alunos	6	5	4	3	2	1	0
13. Os OTs foram objetivos no desenvolvimento das orientações e atenderam com rapidez as necessidades dos alunos?	6	5	4	3	2	1	0
14. Os OTs mostraram disponibilidade para resolver os problemas pedagógicos e administrativos surgidos durante o curso?	6	5	4	3	2	1	0
15. O estagiário auxiliou o trabalho dos ODs e atendeu as demandas dos alunos em relação ao uso do laboratório de informática e outros aspectos?	6	5	4	3	2	1	0
16. Você procurou conhecer os objetivos das disciplinas e o papel das mesmas na formação do pedagogo?	6	5	4	3	2	1	0
17. Você realizou as atividades propostas nas disciplinas dentro dos prazos estabelecidos na agenda semanal?	6	5	4	3	2	1	0
18. Você foi assíduo e pontual nas atividades presenciais?	6	5	4	3	2	1	0
19. Durante as aulas presenciais você demonstrou interesse pelas atividades e procurou tirar suas dúvidas em relação ao conteúdo?	6	5	4	3	2	1	0
20. Nas atividades presenciais você procurou interagir constantemente com os colegas e orientadores?	6	5	4	3	2	1	0
21. Você tem contribuído com os colegas, através de sugestões e difusão de material que possa auxiliar no enriquecimento da formação?	6	5	4	3	2	1	0
22. Durante as aulas presenciais você participou ativamente, com exemplos, sugestões, idéias, etc.?	6	5	4	3	2	1	0
23. Você consultou material complementar sugerido pelas disciplinas ou por conta própria, buscando aprofundar seu conhecimento?	6	5	4	3	2	1	0
24. Nas atividades em grupo você participou de forma ativa, com interesse e respeito pelas opiniões dos demais membros do grupo?	6	5	4	3	2	1	0
25. O curso atendeu suas expectativas, em termos de conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas?	6	5	4	3	2	1	0

Questionário D30 Gestão da Informação

Perguntas:

1) Há quanto tempo sua escola utiliza computadores e demais tecnologias para uso pedagógico?

- a. Dois anos ou menos.
- b. Entre dois e quatro anos.
- c. Entre quatro a seis anos.
- d. Há mais de seis anos.

2) Marque no quadro abaixo quais são os equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis em sua escola para uso pedagógico:

Equipamento	
TV	
DVD	
Filmadora	
Máquina fotográfica digital	
Projetor multimídia	
Equipamento de som	
Equipamento de rádio	
Scanner	
Impressora	
Kit multimídia (fone de ouvido com microfone, caixa de som e microfone)	
Lousa Digital	
Computadores com conexão à Internet	
Computadores sem conexão à Internet	
Telefone celular	
Objetos de Aprendizagem	
Softwares Educacionais	
Softwares de Tecnologia Assistiva	

3) Assinale a alternativa que melhor define a disponibilidade de softwares educativos e outros recursos educacionais digitais em sua escola:

- a. A quantidade e variedade de recursos disponíveis satisfaz as necessidades dos professores nas diferentes disciplinas.
- b. A quantidade e variedade de recursos disponíveis satisfaz as necessidades dos professores somente em algumas disciplinas.
- c. A quantidade e variedade de recursos disponíveis não atende as necessidades dos professores.
- d. A escola não possui recursos como softwares educativos e outros recursos educacionais digitais disponíveis para uso.

4) A sua escola desenvolve atividades pedagógicas com uso de tecnologias em contraturno escolar?

- a. Sim. Como? _____
- b. Não.
- c. Não existem atividades de contraturno na minha escola.

5) Sobre a presença de tecnologias no projeto pedagógico da sua escola, pode-se afirmar que:

- a. As tecnologias aparecem de forma transversal no projeto pedagógico porque já estão amplamente incorporadas às práticas pedagógicas dos professores.
- b. No projeto pedagógico da escola existem propostas de uso pedagógico de tecnologias com indicação de objetivos, estratégias e avaliação.
- c. No projeto pedagógico da escola existem algumas menções ao uso pedagógico das tecnologias, sem maiores orientações.
- d. No projeto pedagógico da escola não há referências ao uso pedagógico de tecnologias.
- e. Não conheço suficientemente o projeto pedagógico da minha escola para afirmar com certeza.

6) Nos momentos de planejamento coletivo das ações pedagógicas que serão implementadas na sua escola de que forma aparecem as tecnologias e a internet para uso pedagógico?

- a. Aparecem de forma importante/destacada. Como? _____
- b. Aparecem de forma secundária/sem grandes destaques.
- c. Não aparecem.

7) Na sua escola a avaliação coletiva sobre os resultados do uso pedagógico de tecnologias ocorre:

- a. Regularmente para modificar ou aperfeiçoar o uso de tecnologias e da internet.

- b. As vezes, visando modificar ou aperfeiçoar o planejamento sobre o uso de tecnologias e da internet.
- c. Os resultados não são utilizados para modificar ou aperfeiçoar o planejamento sobre o uso de tecnologias e da internet.
- d. Nunca se realizam avaliações sobre o uso pedagógico de tecnologias e da internet na escola.

8) SOMENTE PARA GESTORES ESCOLARES: quais são as principais mudanças provocadas na gestão pedagógica da sua escola em função do uso de tecnologias?

- a. Duração das aulas.
- b. Agrupamento de alunos (grupos integrados por alunos de idades e ciclos diferentes).
- c. Promoção e aumento de espaços de aprendizagem usando tecnologias.
- d. Promoção e aumento no apoio ao desenvolvimento de trabalho com projetos.
- e. Promoção e aumento no apoio ao desenvolvimento de atividades pedagógicas entre os professores.
- f. Nenhuma das mudanças citadas.
- g. Outras. Quais? _____

9) Os professores da sua escola contam com quais desses tipos de apoio para uso pedagógico de tecnologias?

- a. Para reparação e/ou atualização de hardware.
- b. Para instalação e/ou atualização de softwares.
- c. Para resolver problemas de conexão com a internet.
- d. Para organizar os espaços de uso de computadores e internet.
- e. Para desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas.
- f. Não há nenhum dos apoios citados.
- g. Outros. Quais? _____

10) De que tipo de formação você já participou para usar tecnologias pedagogicamente?

- a. Seminários, conferências e formações pontuais e técnicas.
- b. Participação em grupos de estudos.
- c. Especialização ou pós-graduação cursada em universidade.
- d. Curso de Formação Semipresencial da Univesp.
- e. Nunca participei de formação para uso de tecnologias.

11) Caso tenha realizado cursos de formação para uso pedagógico de tecnologias, quais desses conteúdos foram abordados?

- a. Manejo de computadores e recursos básicos de informática (editor de texto, planilha eletrônica, editor de apresentação e outros).
- b. Utilização de recursos educacionais digitais (sites, softwares e programas multimídia).
- c. Estratégias de uso de computadores e internet com os estudantes (sequência didática, elaboração de projetos e outros).
- d. Produção de conteúdos e publicação na internet (sites, blogs, redes sociais e outros).
- e. Uso de comunidades e/ou ambientes colaborativos usando internet.
- f. Aspectos sociais e/ou culturais das inovações sobre TDIC no mundo atual.
- g. Repositórios Educacionais Digitais (objetos de aprendizagem e objetos educacionais).
- h. Tecnologia Assistiva.
- i. Não realizei nenhum curso sobre uso pedagógico de TDIC.

12) Como você considera que essa formação realizada para uso pedagógico de tecnologias contribuiu para a sua prática docente?

- a. Contribuiu totalmente.
- b. Contribuiu parcialmente.
- c. No contribuiu.
- d. Embora tenha participado de formações não utilizo ou utilizo muito pouco esses recursos em minha prática docente.
- e. Não realizei nenhum curso sobre uso pedagógico de TDIC.

13) De que forma você utiliza tecnologias para planificar suas aulas?

- a. Para fazer registros de rotina como digitar provas e pontuar dados no diário de classe.
- b. Para realizar pesquisas em diversas fontes.
- c. Para trocar experiências com outros profissionais de minha escola e de outras escolas.
- d. Para consultar livros e especialistas sobre os conteúdos que trabalho em sala de aula.
- e. Para produzir materiais didáticos simples como textos, provas e exercícios diários, utilizando programas de editor de textos e planilhas.
- f. Para produzir materiais didáticos mais complexos como apostilas e materiais multimídias, utilizando programas de apresentações, sites, blogs, objetos educacionais, redes sociais ou softwares de criação.
- g. Não utilizo tecnologias para planificar minhas aulas.

14) Você utiliza tecnologias e internet dentro de alguns desses objetivos listados abaixo. Se sim, assinale quais:

- a. Para ensinar os estudantes a utilizar recursos simples como processador de texto, editor de planilha eletrônica e de apresentação.
- b. Para que os estudantes sejam qualificados para um uso mais crítico de recursos digitais como selecionar e avaliar informações em sites de pesquisa, fazer um uso ético de informações disponíveis em rede e utilizar com segurança os recursos da internet como sites, blogs e redes sociais.
- c. Para desenvolver nos estudantes a capacidade de criar e publicar seus próprios conteúdos e para participar de ambientes de colaboração via internet.
- d. Para oferecer aos estudantes recursos atrativos, interativos, lúdicos e motivadores, tornando minhas aulas mais dinâmicas e atraentes.
- e. Para facilitar a compreensão de temas e conteúdos de determinada disciplina mediante a apresentação e uso de recursos como sites, jogos, simulações e objetos educacionais.
- f. Para desenvolver nos estudantes capacidades e habilidades relacionadas com os conteúdos curriculares.
- g. Para desenvolver uma educação em valores por meio de atividades dirigidas ao uso de tecnologias em grupo, fortalecendo a convivência ética, a tolerância e a diversidade.
- h. Para organizar e acompanhar o trabalho desenvolvido por meus estudantes em ambientes virtuais como comunidades, redes sociais, blogs e ferramentas similares.
- i. Para ampliar as formas de comunicação com os estudantes com deficiência, por meio do uso de recursos de tecnologia assistiva.
- i. Não utilizo nenhum desses recursos.

15) Quais dessas estratégias você adota para trabalhar tecnologias com seus alunos?

- a. Produção e apresentação de trabalhos dos estudantes com recursos offline (sem internet) como textos, planilhas eletrônicas e apresentações.
- b. Produção multimídia com imagens, recursos audiovisuais, gráficos, filmes e apresentações.
- c. Pesquisa na internet.
- d. Publicação e/ou divulgação das produções dos estudantes na internet em sites, blogs e redes sociais.
- e. Comunicação e/ou colaboração na internet.
- f. Programação e criação de software e objetos educacionais.
- g. Participação dos estudantes em redes sociais.
- h. Não utilizo nenhum desses recursos.

16) Como você avalia a importância do uso de tecnologias em suas aulas?

- a. Pelo nível de interesse do grupo pela minha disciplina.
- b. Pelo diálogo entre mim e o grupo, onde os estudantes participam mais das discussões sobre os conteúdos trabalhados.
- c. Pelo interesse dos estudantes em pesquisar em diversas fontes.
- d. Pelas habilidades dos estudantes em criar conteúdos nas mais diversas linguagens e das mais diversas formas, permitindo uma abordagem de ensino mais inclusiva e atenta às diferenças.
- e. Pelas possibilidades de elaborar diferentes mecanismos de avaliação do rendimento escolar dos estudantes.
- f. Pelas mudanças na comunicação entre mim e meus estudantes, até fora do horário de aula por meio do contato via internet.
- g. Pela possibilidade de trabalhar os conteúdos curriculares de outras formas, que não somente de forma linear, elaborando atividades diferenciadas e projetos.
- h. Não costumo fazer uma avaliação sobre o uso de recursos tecnológicos em minhas aulas.
- i. Não faço uso pedagógico de tecnologias em minhas aulas.

17) Qual dessas fontes você usa ou já utilizou para buscar materiais digitais para desenvolver suas aulas usando tecnologias?

- a. Portal do Professor.
- b. Portal da Secretaria Municipal.
- c. Acervo da escola.
- d. Outros portais educacionais gratuitos.
- e. Outros portais educacionais, pagando com recursos próprios.
- f. Não busco materiais educacionais digitais.

18) Indique três fatores que tem contribuído para que você utilize tecnologias em sua prática pedagógica:

- 1.
- 2.
- 3.

332 respostas

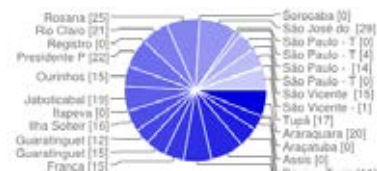
[Visualizar todas as respostas](#) [Publicar análise](#)

Resumo

Nome:

Fabiana Rocha Diniz Benedita Maria da Silva Luciene Paula Eliane Risso Susana Isabel da Silva Viviane Campos Costa Eliane Rodrigues Mendes Marlene Oliveira de Brito
 Bhárbara Bernadette Alves Camargo Elisângela P. da Silva Janete Tavares de Souza Zanzuzzo Marcos Roberto Cresciulo Edvaldo de Souza Almeida Junior Antonio José Segala Ana
 Carolina Gentine Fochi João Luis Bueno Elis regina Garcia Cintia Herrera Costa lamaguti Simone Teixeira do Amaral Erbetta LUCIMARI AP FERRAZ Gislaiane Helena da Cunha
 Lopes Gislaiane Elizabeth Figueredo Alves Renata Pellaes Corrêa Regina Maria Prado Correia Ferreira Rosângela Aparecida Patricio Peres Carolina Vieira da Cunha Marcia Eiko
 Motoki Leila Daiane Bergamin MARCOS JUINTHI KOBÁ MORISE Lesley Teixeira de Souza Ausilene Alves Leal joselaine pessoto Rodrigo Gonçalves dos Santos Zilda Oliveira de
 Farias PAULO CESAR SERON Jaide Ferreira dos Santos SILVIA DIAS LOPES Isabel Maria Paiva Jozeli Mara da Silva Gonçalves FELIPE GABRIEL JANUARIO Cristiane
 Pereira de Souza WILLIAN FRANKLIN SAMPAIO Ricardo Conti Costa Vanessa Ganemann Bertolini Botelho Claudia Regina Santiloni Glauca Aline Ferreira Neves Silva Adriana
 Maria Alckmin de Lemos França Surley Dalton L. Mancini Galvão Luciane de Cássia Ferreira Matias Fabiana Mirian Cavasano MAURO CELSO DA SILVA Silvana Ellen dos Santos
 Lopes Pereira Márcio Bergamini Iara Carvalho Crochemore Alice Luduvic Wandrowelzti Marçola Leila Macedo da Silva Carvalho DANIELLE TWERZNIK CAMARGO Rubens
 Alfredo Augusto Vieira Azevedo Teresa Tripoloni Tangerino Joselaine Deise Batista Neide Valero Carneiro Kamiya Elaine Cristina de Carvalho Veiga Pimentel Talita Adriana de
 Gouvêa Nascimento Bassetti Andréa Simões Torres Aline cestari Deboni JULIANA APARECIDA LAVEZO Willian Silva Karina das Graças Franco Menezes Jefferson Fernando
 Cardoso Schiavon Rosana Fernandes Costa Rosiney Rosa de Souza Cirila Tacconi de Almeida Silvio Jose Rossi JOSÉ RICARDO PIVA TOLEDO PIZA sebastião Marcos das
 Neves Andréia Rodrigues Romansini Carolina Moreira Tridico Renata Oliveira Santa Fé NILTON JORGE BALDOVINOTTI Rosana Hilsdorf Silva Paula Juliana Tomazini da Costa
 Vanda L. o. pio Luciana Cristina Lisboa Varga Adriana Aparecida Ferreira de Freitas Lorensetti Marcio José Noronha Renata Mascaro Paiva Analice Afonso Lacerda Cecilene
 M.A.Masquetto Ana Claudia Salomão Oliveira Edson Luiz Camargo Fortes João Flávio Gonçalves Vacir Mendonça Gomes LIDIANE DOS SANTOS BEZERRA Samuel Alves da
 Silva Luciana Aparecida de Carvalho Rosimeire Reyes Peres de Souza Vilson Magno Cleverson Pessoa Tolardo ALESSANDRA EVA FUJIMORI DAN BRENO DONADON HOMEM
 Júlio César Barbosa Handerson Ferreira Gonçalves Mônica Lúcia Veloso Maria Tereza de Souza Milady Aparercida Andrade Valdeci Benedito Fernandes PEDRO HENRIQUE
 CARLIN LEÃO ROCHA Flávia Karina Pereira Perpétua Martha de Siqueira Leite Batista MÁRCIA DA SILVA ROCHA Aline Pereira da Silva Sônia Aparecida Seabra do Carmo França
 Ariane Pereira Matias Ana Cristina Campreguer SILVANA LOFEGO Débora Francicatto Ana Rita Ismael taufic Fernanda Oprini Leite Jordão NADIA CRISTINA DEARO andrea
 cristina de lima marques Cristiane Ribeiro de Araújo Viviane Moretto da Silva Fuly Fúlvia Cristina Santana REINALDO RODRIGUES GUERRA Valéria Pereira Amorim Lourenço
 Fernanda Cristina Da Silva Fischer Maitê Inaiê Kuncевичius Bueno Ana Paula Rufino Bico Victoriano Varga Herrera Cláudia Roberta Caloni Yamashiro Meire Terezinha Mariz
 Márcia Germano Tostes Carmen Sílvia Lindquist Priscila Cristina de Faria Neves Natali Cristina Duarte Calvo Kátia de Oliveira Lopes Karina Polezel Miriam Araci da Conceição
 Santos Patricia Carla de Oliveira Frangiotti ERIKA APARECIDA NAVARRO RODRIGUES Ana Cristina Toledo Campos de Olivas Oliveira Márcia Regina IMIno rafael ribeiro de lima
 André Luís Teixeira da Silva Marcia Helena Nicoletti Iglecia Daiany Gazotto Dezembro Marissol Barreiros da Freiria IARA LEME RUSSO CURY Markus Pablo Nobre dos Santos
 Marcos Antonio do Nascimento Joana D'Arc Moreira cleber jose moreno Márcia Tua Costa Rogério Reginaldo Bergamo Fabiana Pignatari Rosa AGNALDO SOUZA VITOL
 Alexandre Ferreira de Lucena Patrícia Maria Estrela Manso Regina vieira de Camargo Talamonte ERICA AYRES PARAGUAI Rosicleia de Souza Kelly Regina Ferreira Valter José
 Souza William de Oliveira Galdino Maria Salete Florentino Arlete Corrêa Andreotti Santo Caioni Muscelli NEUSA CASTRO PAZIANOTO Lidia Ap. Crepaldi Ramos Marco Antonio
 Teotonio de Castro Rosana Claudia Rodrigues Rosana Valéria Nascibem Vera Alice Vasques Noeli Marques Ribeiro TANIA REGINA DE SOUSA VILELA Wilson de Matos Arletéia
 de Souza Dias Campos Silvana Araújo Cota Daniela Andrade Coelho da Fonseca vivian cristina davies sobral nascimento CRISTIANE MENDES ARRUDA Gesânea Justina
 Clementino Marcela Eliane Pinheiro Maria Aparecida Queiroz Loengo Guilherme SUMAIA APARECIDA DE ALMEIDA VARGAS Erika Aparecida de Souza Athaides Ana Maria Arfeli
 Ferrari Maira Bastos Denise Aparecida Manoel Sulzi Mara da Fonseca Gonçalves Corrêa SILVIA CORDEIRO DE LIMA FERNANDES Elizabety Gimendes de Oliveira

Polo:



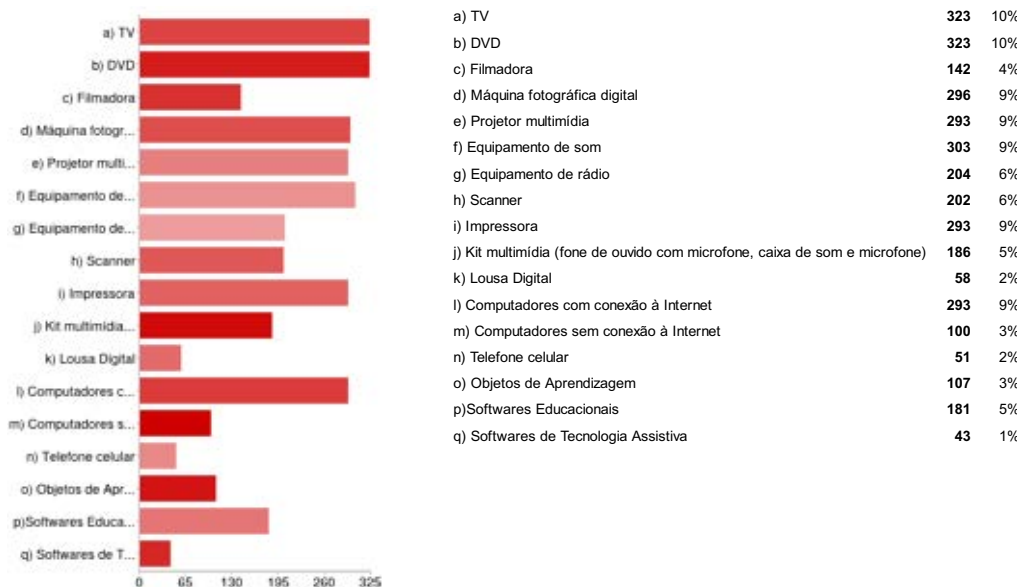
Araraquara	20	6%
Aracatuba	0	0%
Assis	0	0%
Bauru - Turma 1	11	3%
Bauru - Turma 2	15	5%
Botucatu	25	8%
Dracena	21	6%
Franca	15	5%
Guaratinguetá - Turma 1	15	5%
Guaratinguetá - Turma 2	12	4%
Ilha Solteira	16	5%
Itapeva	0	0%
Jaboticabal	19	6%
Ourinhos	15	5%
Presidente Prudente	22	7%
Registro	0	0%
Rio Claro	21	6%
Rosana	25	8%
Sorocaba	0	0%
São José do Rio Preto	29	9%
São Paulo - Turma 1	0	0%
São Paulo - Turma 2	4	1%
São Paulo - Turma 3	14	4%
São Paulo - Turma 4	0	0%
São Vicente - Turma 1	15	5%
São Vicente - Turma 2	1	0%
Tupã	17	5%

1. Há quanto tempo sua escola utiliza computadores e demais tecnologias para uso pedagógico?

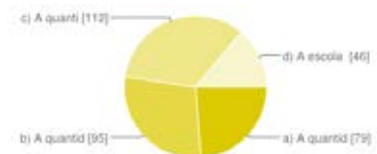


a) Dois anos ou menos	30	9%
b) Entre dois e quatro anos	67	20%
c) Entre quatro e seis anos	80	24%
d) Há mais de seis anos	155	47%

2. Marque nas alternativas abaixo quais são os equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis em sua escola para uso pedagógico:



3. Assinale a alternativa que melhor define a disponibilidade de softwares educativos e outros recursos educacionais digitais em sua escola:



- a) A quantidade e variedade de recursos disponíveis satisfaz as necessidades dos professores nas diferentes disciplinas. **79** 24%
- b) A quantidade e variedade de recursos disponíveis satisfaz as necessidades dos professores somente em algumas disciplinas. **95** 29%
- c) A quantidade e variedade de recursos disponíveis não atende as necessidades dos professores. **112** 34%
- d) A escola não possui recursos como softwares educativos e outros recursos educacionais digitais disponíveis para uso. **46** 14%

4. A sua escola desenvolve atividades pedagógicas com uso de tecnologias em contrarturno escolar?



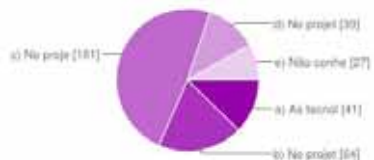
- a) Sim. **81** 24%
- b) Não. **159** 48%
- c) Não existem atividades de contrarturno na minha escola. **92** 28%

Referente à questão anterior:

Programa de educação integral Minha escola é em tempo integral e oferece aula de informática no período da tarde. Aulas teatrais com uso de vídeos diferenciando óperas, atuação de diferentes atores. através do acesso escola ACESSA escola funciona no contrarturno Sala do Projeto Acesso Escola Temos o laboratório de informática aberto para pesquisas e os alunos possuem cadastros e podem usá-lo!! AULAS DE ROBÓTICA Palestras utilizando som, multimídia, internet, dvd, televisão... SOMENTE EM ATENDIMENTO AO AEE. laboratório e plantões Uso da sala do Acesso Escola Sim, a escola possui uma sala de computadores conectados à internet e atende os alunos para que os mesmos façam pesquisas no contrarturno. Através de pesquisa Acesso São Paulo através de um grupo de estudos de alunos do ensino fundamental II denominado imprensa jovem. Por meio do Acesso Escola. Projeto MAIS EDUCAÇÃO- Oficina de Rádio Em uma das escolas que leciono há um grupo de Robótica. ACESSA - projeto da escola Apenas os alunos do quarto e quinto ano fazem aulas de informáticas, em que são utilizados jogos educativos. Os alunos vão na escola no período da tarde para fazer pesquisas e utilizar o computador como meio de ajuda em suas tarefas e trabalhos. Escola da Família O Programa Acesso Escola é plenamente utilizado pelos alunos para realizar pesquisas e trabalhos em grupo. Aulas complementares marcadas pelo professor Em atividades no laboratório de informática Aulas de pesquisa referentes ao conteúdo de Informática Educativa e também um projeto especial para o ensino de matemática. O uso da sala de leitura para trabalhos, aulas extras com universitários como por exemplo aulas de matemática, robótica, coral. Sala do Acesso Escola Há salas de recurso e de reforço escolar no contrarturno, e também atividades de educação física, treinamento. Projeto Acesso Escola Existe um pessoa contratada para ficar responsável pela sala Através do Projeto da SEE/SP denominado de Acesso Escola. O Estado disponibiliza monitor para auxiliar os alunos através do programa acesso escola O uso das tecnologias é feito através do Programa Acesso Escola e Programa Escola da Família. Uso do laboratório em períodos alternados pra aprendizagem de outros alunos. no programa escola da família Aulas de Computação Pelo Acesso Escola PESQUISA Nos finais de semana no programa Escola da Família Através de formação contínua de acordo com as necessidades de cada área Os alunos utilizam a sala de informática para trabalhos e pesquisas no contrarturno, com auxílio de um monitor. PROJETO DE INFORMÁTICA UMA VEZ POR SEMANA Uso da sala de informática pelos alunos para desenvolver pesquisas e trabalhos. Nas aulas de reforço existe a utilização de computadores. Programa Acesso Escola do Governo do Estado de São Paulo Por meio do Programa Acesso Escola os alunos vão no contrarturno realizar atividades propostas pelos professores Curso de Educação Profissional Básica Os alunos utilizam os computadores nos horários determinados para a pesquisa no contrarturno das aulas, além disso há um professor de um curso avançado de matemática e ciências que também utiliza esse recurso. Temos curso de Informática que possibilita a realização de projetos extracurriculares aos alunos, dos quais também participam os do Ensino Médio e Técnico em Agropecuária acessa escola A escola funciona em período integral, mas as crianças possuem a disciplina de informática na grade curricular. NO PROGRAMA ACESSA ESCOLA, OS ALUNOS PODEM IR PARA ESCOLA EM HORARIO DIFERENTE AO DA SUA AULA, PARA PESQUISAR, ESTUDAR UTILIZANDO OS COMPUTADORES DO ACESSA. em aula de informática durante o programa Cidadescola A sala de informática está aberta as pesquisas dos alunos nos três turnos exceto quando algum professor utiliza-a para dar aulas lá Curso de uso de mídias com apoio de parceiro de Ponto de Cultura. EXISTE UM PROJETO DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA ESCOLA alunos executam atividades na sala do acesso escola Recursos para a comunidade de capacitação tecnologica basica . uso dos computadores e internet. Há alguns projetos (sexualidade, preconceitos, aulas de literatura ..) que utilizam esses recursos. Os alunos tem os computadores disponíveis no contrarturno para realizarem pesquisas e trabalhos. A sala de informática está disponível para os alunos realizarem pesquisas no contrarturno e conta com um aluno monitor. Atividades relacionada a apostila. Cursos on line de espanhol e inglês Pesquisas na biblioteca, eventos técnicos Os alunos podem frequentar a sala do acesso em período adverso. Temos na escola um monitor, ou seja, um aluno que ajuda os alunos a fazerem os trabalhos escolares. Curso de capacitação a tecnologia, a comunidade. Existe projeto no contrarturno que ocorre no laboratório de informática Disponibilizando senhas para determinados sites e indicando como tarefa. Agendamento de horários de alunos no Acesso Escola no contra-turno. As crianças fazem parte do Programa de educação integral Mais Educação. Uma das atividades é Matemática, que é realizada com o auxílio da informática Na Diretoria de Ensino utilizamos a rede do saber Um monitor na sala de informática com 5 computadores para atender os alunos no contrarturno. Os professores elaboram suas aulas em data show e pesquisas na internet - Acesso Escola Temos aulas de Espanhol

e Inglês, tanto on-line quanto presencial. Atividades relacionadas a apostila Uso da internet, câmera digital, etc

5. Sobre a presença de tecnologias no projeto pedagógico da sua escola, pode-se afirmar que:



a) As tecnologias aparecem de forma transversal no projeto pedagógico porque já estão amplamente incorporadas às práticas pedagógicas dos professores.	41	12%
b) No projeto pedagógico da escola existem propostas de uso pedagógico de tecnologias com indicação de objetivos, estratégias e avaliação.	64	19%
c) No projeto pedagógico da escola existem algumas menções ao uso pedagógico das tecnologias, sem maiores orientações.	161	48%
d) No projeto pedagógico da escola não há referências ao uso pedagógico de tecnologias.	39	12%
e) Não conheço suficientemente o projeto pedagógico da minha escola para afirmar com certeza.	27	8%

6. Nos momentos de planejamento coletivo das ações pedagógicas que serão implementadas na sua escola de que forma aparecem as tecnologias e a internet para uso pedagógico?

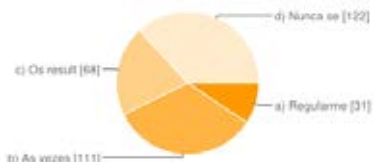


a) Aparecem de forma importante/destacada.	43	13%
b) Aparecem de forma secundária/sem grandes destaques.	242	73%
c) Não aparecem.	47	14%

Se sua resposta anterior foi a alternativa "a", explique como:

As reuniões já iniciam com utilização de kit multimídia como notebook, data show e internet para incentivar os professores a utilizarem em suas aulas, há na escola roteador para que os professores possam utilizar a internet durante as aulas até como pesquisa para os alunos, os professores programam a utilização de vídeos, sites durante o bimestre, utilizam a sala de acesso escola para pesquisa, avaliação e aulas compartilhadas.] Todas as disciplinas utilizam a tecnologia, desde o computador até a lousa digital. A utilização do Portal Educacional Clickideia força a divulgação e o uso pedagógico das tecnologias e da internet. Isso é reforçado no planejamento. Primeiramente interligando os alunos com os conceitos diversos sobre a matéria dada, possibilitando ampliarem os respectivos leques de informação e formação a que se propuseram inclusive Palestras utilizando som, multimídia, internet, dvd, televisão... As professoras do 1º ao 5º ano planejam junto com a professora de informática Acredito que devido o espaço físico, pois a nossa escola ainda está sendo compartilhado com outros segmentos como séries do ciclo I fundamental e com Estado, ainda estamos nos adequando ao uso das tecnologias compartilhadas, e que nem sempre todos os professores encontram -se abetos para utilizarem tecnologias como forma de estratégias pedagógicas. Kitmultimídia A equipe gestora faz uso de tecnologias em consonância aos docentes. Temos uma pessoa desenvolvendo um trabalho na sala de informática Projetor multimídia, pesquisas Aula interdisciplinares,pesquisas,blog de matematica, As coordenadoras incentivam os professores na utilização das ferramentas, mas desenvolvimento do trabalho fica a critério do professor. Como apoio ao currículo do Estado de São Paulo Os cadernos dos aluno sempre cita um link ou uma página da internet para ser consultada, logo é necessário que o professor faça quase que sempre o uso dessa ferramenta. É utilizado projetor multimídia e internet Através do Programa Educared Elas estão amplamente incorporadas na prática de todos os professores, assim, aparecem de maneira habitual e ordinária em todos os planejamentos. Por ser uma escola de tempo integral e possuímos lousa digital, todas as aulas são preparadas com o uso dessa tecnologia. O uso da sala de informática de constantemente utilizada pelos professores durante suas aulas. Através de pesquisas para montar uma atividade paralela ao material que está sendo utilizado na sala de aula. Todas as reuniões de planejamento e ATPC, existe grande ênfase no uso e importância das tecnologias e da internet nas Situações de Aprendizagens desenvolvidas em Sala de aula. Variação dos recursos pedagógicos Os últimos ATPCs foram voltados para o uso de tecnologias, mas a implementação será em processo longo. O Dirigente de Ensino sempre nos orienta nesse sentido em relação às ações da Diretoria e também mostra-se preocupado quando isto não acontece nas escolas Geralmente como ferramentas apra a montagem dos trabalhos e para registro das atividades. como apoio ao currículo do Estado de São Paulo fazem parte do dia-a-dia dos professores e dos alunos Através das Orientações que são passadas pela DE Estamos buscando criar atividades mais atrativas para os alunos, por isso o laboratório de Informática está sempre disponível para ações planejadas, mesmo fora das aulas de informática educativa. Além disso temos dois projetores multimídia e 5 tablets para uso, que muitos professores incluem em seus planejamentos. A rede de internet ainda é por cabo, mas o sistema Wifi já está sendo instalado. Eu mesma pretendo montar um projeto com o facebook. Nossa escola é pequena, tem apenas cinco salas, então parece ser mais fácil disponibilizar os recursos, em todas as salas temos televisão e dvds, além de uma sala multimídia com uma TV grande (acho que 50 polegadas ou mais). Como o acesso a tais recursos é facilitado acho que é mais natural muitos professores incluírem seu uso no planejamento. A escola no segmento de cursos técnicos, portanto é inevitável a utilização destas. aulas integradas a tecnologia Os professores utilizam as tecnologias de forma a diversificar a sua aula, tornando-a mais atrativa, desafiadora e mais próxima da linguagem utilizada pelo aluno. Kit multi mídia É muito enfatizada a importância de se trabalhar com as tecnologias disponíveis, uma vez que há grande investimento nesta área pelo município, que além dos equipamentos, investe também em formação continuada aos professores. Assim, há uma cobrança muito intensa de que esta seja utilizada em prol de uma educação de qualidade. O diretor entende que as tecnologias e a internet ajudam significativamente no processo de aprendizagem dos alunos. SÃO FORNECIDOS AOS PROFESSORES INDICAÇÕES DE SOFTWARE, VIDEOS, EXEMPLOS DE ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES. Através de atividades do caderno do aluno que sugere a complementação do conteúdo fala-se pouco No planejamento há sempre a orientação para o uso desses recursos ao longo do bimestre

7. Na sua escola a avaliação coletiva sobre os resultados do uso pedagógico de tecnologias ocorre:



a) Regularmente para modificar ou aperfeiçoar o uso de tecnologias e da internet.	31	9%
b) Às vezes, visando modificar ou aperfeiçoar o planejamento sobre o uso de tecnologias e da internet.	111	33%
c) Os resultados não são utilizados para modificar ou aperfeiçoar o planejamento sobre o uso de tecnologias e da internet.	68	20%
d) Nunca se realizam avaliações sobre o uso pedagógico de tecnologias e da internet na escola.	122	37%

8. SOMENTE PARA GESTORES ESCOLARES: quais são as principais mudanças provocadas na gestão pedagógica da sua escola em função do uso de tecnologias?

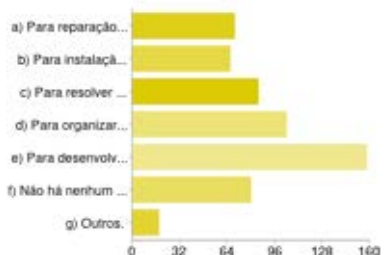


a) Duração das aulas.	17	4%
b) Agrupamento de alunos (grupos integrados por alunos de idades e ciclos diferentes).	25	5%
c) Promoção e aumento de espaços de aprendizagem usando tecnologias.	121	26%
d) Promoção e aumento no apoio ao desenvolvimento de trabalho com projetos.	84	18%
e) Promoção e aumento no apoio ao desenvolvimento de atividades pedagógicas entre os professores.	74	16%
f) Nenhuma das mudanças citadas.	77	16%
g) Outras	69	15%

Quais?

Não sou gestora Dando maior visibilidades das ações pedagógicas na escola. aumento dos espaços educacionais Aumento do espaço educacional. Nunca fui gestora. não sou da gestão Atendimento no contraturno para uso da internet não faço parte da gestão Aumento do espaço educacional Os professores tem se preocupado mais em dominar os recursos tecnológicos para utilizá-los em suas aulas. não sou gestora NÃO SOU GESTORA Nunca trabalhei como gestor Percebemos algumas resistências de alguns Professores/Gestores quando não disponibilizam as tecnologias para as suas escolas, porém quando realizamos as visitas pedagógicas sempre perguntamos e verificamos se as escolas as estão utilizando e, caso contrário, o tentamos agilizar o problema junto aos responsáveis na Diretoria de Ensino (Santos), no caso Aumento do espaço pedagógico Não sou gestora. Não atuo como gestor no momento. não sou gestor Acredito que o uso de tecnologias em minha escola ainda deva ser melhor explorado, visto que temos poucos computadores e não há equipamentos disponíveis com internet em sala de aula. computadores Através das pesquisas onde os educandos podem buscar novos conhecimentos. interação entre as educadoras e as crianças Não sou gestor, mas tive que responder. Questão obrigatória. Não sou gestora escolar. redes sociais, projetos descentralizados (prodesc), sala multimeios Não sou gestor escolar. Não sou gestor Aumento do Espaço Educacional Somente uma diversidade na sala de aula no fazer a aula. Auxiliando o professor e incentivando o uso de multimídia Atualização profissional, NÃO SOU GESTOR Eu não sou gestora, mas percebo que com o uso da tecnologia os alunos se organizam melhor, dividem as tarefas, trocam experiências para realizarem os trabalhos

9. Os professores da sua escola contam com quais desses tipos de apoio para uso pedagógico de tecnologias?

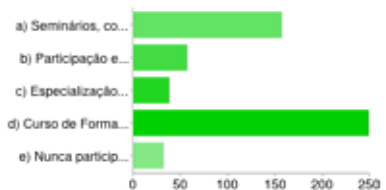


a) Para reparação e/ou atualização de hardware.	69	12%
b) Para instalação e/ou atualização de softwares.	66	11%
c) Para resolver problemas de conexão com a internet.	85	15%
d) Para organizar os espaços de uso de computadores e internet.	104	18%
e) Para desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas.	158	27%
f) Não há nenhum dos apoios citados.	80	14%
g) Outros.	18	3%

Quais?

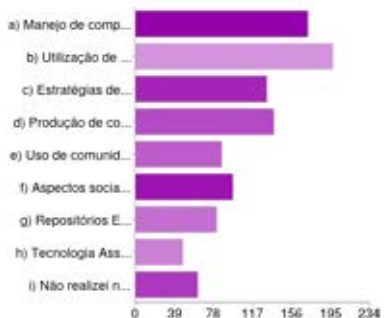
Não sou gestora Preparação de aulas PROJETOS DE ALGUMAS DISCIPLINAS, PESQUISAS ETC AS professoras ajudam uma a outra realização de atividades didáticas Citados na questão 2 A escola conta com alunos monitores para auxiliar nas atividades didático-pedagógicas, no entanto, a conexão com a internet é muito precária e a reparação é quase inexistente em relação a esse problema. não sou gestora, por isso respondi outras nas questões 8 e 9 Para fazer, provas dar aulas Contamos com o NIT dentro da Diretoria que sempre tem nos auxiliado, em todas essas questões. Projetos, atividades lúdicas ou brincadeiras, etc... A utilização dos recursos tecnológicos recebe o apoio do grupo gestor e suporte dado pela professora de informática educativa e de outros professores que já exerceram a função anteriormente, que é o meu caso. 1 hora por semana, a poucos meses, temos acesso a computador com acesso a Internet. Insuficiente este tempo. aLUNO MONITOR DO ACESSA ESCOLA Planejamento e apresentação das aulas, caderneta, boletim escolar HOUVE UM CURSO PARA PROFESSORES QUE NÃO SABIAM USAR O COMPUTADOR DE 8 SEMANAS CREIO EU não sou gestor pesquisas na internet Atividades avaliativas e slides. planejar e ministrar atividades para os alunos Não sou gestor, mas tive que responder. Questão obrigatória. internet Através dos tecnos. Para preparação de orientações pedagógicas aos professores das diferentes áreas Apoio Esporádico Organização do multimídia na sala reservada para esse uso. Monitor do Acesso Escola Atividades didáticas e pedagógicas (Pesquisa)

10. De que tipo de formação você já participou para usar tecnologias pedagogicamente?



a) Seminários, conferências e formações pontuais e técnicas.	157	29%
b) Participação em grupos de estudos.	57	11%
c) Especialização ou pós-graduação cursada em universidade.	38	7%
d) Curso de Formação em Pedagogia Semipresencial da Univesp.	249	47%
e) Nunca participei de formação para uso de tecnologias.	32	6%

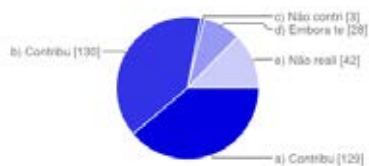
11. Caso tenha realizado cursos de formação para uso pedagógico de tecnologias, quais desses conteúdos foram abordados?



a) Manejo de computadores e recursos básicos de informática (editor de texto, planilha eletrônica, editor de apresentação e outros).	172	17%
b) Utilização de recursos educacionais digitais (sites, softwares e programas multimídia).	197	19%
c) Estratégias de uso de computadores e internet com os estudantes (sequência didática, elaboração de projetos e outros).	131	13%
d) Produção de conteúdos e publicação na internet (sites, blogs, redes sociais e outros).	138	14%
e) Uso de comunidades e/ou ambientes colaborativos usando internet.	86	9%
f) Aspectos sociais e/ou culturais das inovações sobre TDIC no mundo atual.	97	10%

- g) Repositórios Educacionais Digitais (objetos de aprendizagem e objetos educacionais). 81 8%
- h) Tecnologia Assistiva. 47 5%
- i) Não realizei nenhum curso sobre uso pedagógico de TDIC. 62 6%

12. Como você considera que essa formação realizada para uso pedagógico de tecnologias contribuiu para a sua prática docente?



- a) Contribuiu totalmente. 129 39%
- b) Contribuiu parcialmente. 130 39%
- c) Não contribuiu. 3 1%
- d) Embora tenha participado de formações não utilizo ou utilizo muito pouco esses recursos em minha prática docente. 28 8%
- e) Não realizei nenhum curso sobre uso pedagógico de TDIC. 42 13%

13. De que forma você utiliza tecnologias para planificar suas aulas?



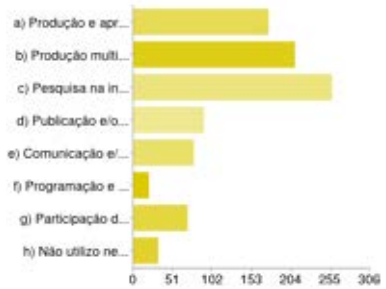
- a) Para fazer registros de rotina como digitar provas e pontuar dados no diário de classe.
- b) Para realizar pesquisas em diversas fontes.
- c) Para trocar experiências com outros profissionais de minha escola e de outras escolas.
- d) Para consultar livros e especialistas sobre os conteúdos que trabalho em sala de aula.
- e) Para produzir materiais didáticos simples como textos, provas e exercícios diários, utilizando programas de editor de textos e planilhas.
- f) Para produzir materiais didáticos mais complexos como apostilas e materiais multimídias, utilizando programas de apresentações, sites, blogs, objetos educacionais, redes sociais ou softwares de criação.
- g) Não utilizo tecnologias para planificar minhas aulas.

14. Você utiliza tecnologias e internet dentro de alguns desses objetivos listados abaixo. Se sim, assinale quais:



- a) Para ensinar os estudantes a utilizar recursos simples como processador de texto, editor de planilha eletrônica e de apresentação.
- b) Para que os estudantes sejam qualificados para um uso mais crítico de recursos digitais como selecionar e avaliar informações em sites de pesquisa, fazer um uso ético de informações disponíveis em rede.
- c) Para desenvolver nos estudantes a capacidade de criar e publicar seus próprios conteúdos e para participar de ambientes de colaboração via internet.
- d) Para oferecer aos estudantes recursos atrativos, interativos, lúdicos e motivadores, tornando minhas aulas mais dinâmicas e atraentes.
- e) Para facilitar a compreensão de temas e conteúdos de determinada disciplina mediante a apresentação e uso de recursos como sites, jogos, simulações e objetos educacionais.
- f) Para desenvolver nos estudantes capacidades e habilidades relacionadas com os conteúdos curriculares.
- g) Para desenvolver uma educação em valores por meio de atividades dirigidas ao uso de tecnologias em grupo, fortalecendo a convivência ética, a tolerância e a diversidade.
- h) Para organizar e acompanhar o trabalho desenvolvido por meus estudantes em ambientes virtuais como comunidades, redes sociais, blogs e ferramentas similares.
- i) Para ampliar as formas de comunicação com os estudantes com deficiência, por meio do uso de recursos de tecnologia assistiva.
- j) Não utilizo nenhum desses recursos.

15. Quais dessas estratégias você adota para trabalhar tecnologias com seus alunos?



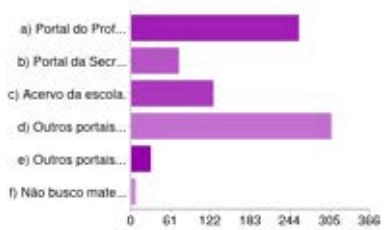
a) Produção e apresentação de trabalhos dos estudantes com recursos offline (sem internet) como textos, planilhas eletrônicas e apresentações.	175	19%
b) Produção multimídia com imagens, recursos audiovisuais, gráficos, filmes e apresentações.	209	22%
c) Pesquisa na internet.	257	28%
d) Publicação e/ou divulgação das produções dos estudantes na internet em sites, blogs e redes sociais.	91	10%
e) Comunicação e/ou colaboração na internet.	78	8%
f) Programação e criação de software e objetos educacionais.	20	2%
g) Participação dos estudantes em redes sociais.	70	8%
h) Não utilizo nenhum desses recursos.	32	3%

16. Como você avalia a importância do uso de tecnologias em suas aulas?



a) Pelo nível de interesse do grupo pela minha disciplina.	105	10%
b) Pelo diálogo entre mim e o grupo, onde os estudantes participam mais das discussões sobre os conteúdos trabalhados.	144	14%
c) Pelo interesse dos estudantes em pesquisar em diversas fontes.	162	16%
d) Pelas habilidades dos estudantes em criar conteúdos nas mais diversas linguagens e das mais diversas formas, permitindo uma abordagem de ensino mais inclusiva e atenta às diferenças.	129	13%
e) Pelas possibilidades de elaborar diferentes mecanismos de avaliação do rendimento escolar dos estudantes.	128	13%
f) Pelas mudanças na comunicação entre mim e meus estudantes, até fora do horário de aula por meio do contato via internet.	93	9%
g) Pela possibilidade de trabalhar os conteúdos curriculares de outras formas, que não somente de forma linear, elaborando atividades diferenciadas e projetos.	196	19%
h) Não costumo fazer uma avaliação sobre o uso de recursos tecnológicos em minhas aulas.	32	3%
i) Não faço uso pedagógico de tecnologias em minhas aulas.	24	2%

17. Qual dessas fontes você usa ou já utilizou para buscar materiais digitais para desenvolver suas aulas usando tecnologias?



a) Portal do Professor.	257	32%
b) Portal da Secretaria Municipal.	73	9%
c) Acervo da escola.	126	16%
d) Outros portais educacionais gratuitos.	307	38%
e) Outros portais educacionais, pagando com recursos próprios.	30	4%
f) Não busco materiais educacionais digitais.	7	1%

18. Indique três fatores que tem contribuído para que você utilize tecnologias em sua prática pedagógica:

Diversificação das práticas didáticas. Ampliar o repertório do aluno Ludicidade Multiplicidade de mídias que podem ajudar a trabalhar determinado conteúdo RECURSOS TECNOLÓGICOS facilidade no uso disponibilidade de vários recursos para preparar aulas O desejo de interagir com o mundo virtual de meus alunos a fim de compreendê-lo e utilizá-lo a favor da aprendizagem. fácil acesso a informação A motivação e a participação dos alunos aumenta; pesquisa para ampliar meus conhecimentos Meu conhecimento de informática Busca de novas informações interesse dos alunos Maior participação/interesse dos alunos meu interesse em me incluir nas novas tecnologias - o fato de gostar particularmente dos desafios propostos pelas novas tecnologias. melhor interesse dos alunos Para facilitar a compreensão de temas e conteúdos de determinada disciplina mediante a apresentação e uso de recursos como sites, jogos, simulações e objetos educacionais A Internet da escola é péssima, por isso uso pouco. participação dos alunos A facilidade de acesso à internet Melhoria da aprendizagem acesso rápido a informação inclusão não utilizo interação com alunos Praticidade A necessidade de ampliar a aprendizagem dos alunos Didática diferenciada. BUSCA MAIS RÁPIDO APELO CONHOCIMENTO Uso das diferentes linguagens para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Disponibilidade de multimídia Agilidade em pesquisas para preparar aulas. ampla possibilidade de pesquisa participação dos alunos Tornar a aula produtiva e interessante Aulas práticas dos conteúdos teóricos(programação) INOVAÇÃO Mostra de vídeos Disponibilidade de um laboratório de informática com Internet Formação continuada Ser atual. Motivação/interesse dos alunos Facilidade de acesso dinamicidade O interesse dos alunos disponibilidade despertar o interesse dos alunos contextualidade dos conteúdos curriculares Pesquisas boa aceitação dos alunos A disponibilidade das novas tecnologias no Senac de Rio Preto. atualização Ampliar meus conhecimentos para melhor trabalhar o currículo. Pesquisa de atividades na internet dialogo entre os pares motivar os alunos Fácil acesso facilidade de acesso não utilizo por falta de uma sala de informatica Dinâmica nas aulas diversificar as atividades escolares Disponibilidade, apesar de pouca No curso Pedagogia UNESP/UNIVESP presença de computadores na escola Qualidade da aula Dinamizar a aula Interesse dos alunos em aulas diversificadas quantidade de informações Necessidades específicas de alguns estudantes Inserção no mundo digital O aprimoramento da prática docente Facilidade de recursos encontrados inovação em práticas pedagógicas Amplitude nas pesquisas Pesquisas em internet PROMOVE O INTERESSE DO ALUNO Conhecimento Aprendizagem dos alunos excel Melhorar o interesse pelas aulas Pesquisa sobre várias temáticas. diversidade de materiais Persistência pessoal Facilidade de informações facilidade dos alunos para uma melhora no desenvolvimento dos meus alunos Melhora na relação professor-aluno Pesquisa: trazer novas informações a cerca de um mesmo tema Facilidade de acesso. praticidade

Ampliação de recursos didáticos Possibilidade de acesso a estas tecnologias dentro de meu ambiente de trabalho. Agilidade e eficiência na comunicação Interesse Motivação dos alunos Melhoria na qualidade das aulas Mudança da Dinâmica de aula Interesse dos alunos Dinamizar o processo ensino aprendizagem NÃO digitação de provas interesse Dinamizar mais as aulas Atualização do conhecimento pesquisas mais recentes Aumento do relacionamento com os alunos. A escola ter os equipamentos necessários.

INFORMAÇÃO Projetos Expandir as aulas. ampliação do acesso Motivação Motivação Mobilização da sala envolvimento dos alunos Busca pela informação A possibilidade de expansão do conteúdo Organização Inclusão digital funcionalidade dos objetos tecnológicos Informatividade motivação dos alunos Aulas mais atrativas Influência da tecnologia na sociedade MELHORA NA APRENDIZAGEM Criatividade inovação INTERESSE DOS ALUNOS internet não está disponível na escola Atualização Avanço Interesse no conteúdo desenvolvido As aulas estão sendo mais atrativas Tornar a aula mais dinâmica acesso dos alunos em casa PRATICIDADE Fácil acesso ao material Acesso a informações. Acesso com recursos pessoais Aumentar meus conhecimentos e transmitir aos meus alunos. Formação diferenciada Para ser uma facilitadora da construção do conhecimento. Mais recursos Interação com o mundo do aluno Pesquisas sobre conteúdos interdisciplinares Aumenta a compreensão dos conteúdos trabalhados. INTERATIVIDADE FACILIDADE PARA TRABALHAR CONCEITOS Conteúdos diversos estimular interesse dos alunos. Atualização TORNAR AS AULAS MAIS ATRATIVAS E INTERESSANTES PARA OS ALUNOS. FACILIDADE DE ACESSO metodologia do curso semipresencial Facilidade de uso pelos alunos Nas pesquisas Interatividade pesquisa em fontes variadas Busca de conhecimento Aula mais atrativa Dificuldades: muitos alunos para poucos computadores Disponibilidade dos recursos SER ATRATIVO maior interação dos grupos lousa multimídia Recursos disponíveis acesso a internet Formação Superior na área de Tecnologia em Informática Facilidade no preparo de material pedagógico O envolvimento e motivação dos alunos Disponibilidade de recursos Prática pedagógica em aulas de informática para alunos de EF II Uso de transparencias Dinâmico a rapidez e a praticidade Interesse por parte dos alunos Acessibilidade Pesquisa Acesso a novidades de trabalho A necessidade de se adequar às novas linguagens diversidade para pesquisa motivação Motivar o aluno para buscar informações Interação A criação de conteúdos utilizando outras linguagens e sites que colaboram para melhor explanação dos conteúdos Avaliação necessidade Aceitação Diversificação dos conteúdos Adaptação as novas formas de comunicação Necessidade de informação. Indiscutivelmente não se pode ignorar seus benefícios Disponibilidade de recursos digitais na escola em que trabalho. Não utilizo, pois não há recurso tecnológico na escola que trabalho Facilidade em lidar com as tecnologias Dinâmica dinamismo

produzir interesse nos alunos Jogos interativos Possibilidade de apresentar imagens mais precisas. Acesso a internet em casa e no trabalho Minha formação COMPARTILHAMENTO DE INFORMAÇÕES PESQUISADAS Publicação dos trabalhos Projetos Pedagógicos Chamar a atenção dos alunos melhoria da qualidade dos recursos Adequação ao mundo digital e virtual vídeo Inclusão social Sala de projeção equipada construção de conhecimento facilidade de pesquisa inclusão digital Maior interesse dos educandos, por serem aulas complexas e mais atraentes interesse dos alunos interação com os alunos Novas metodologias de ensino. Formação continuada. variedade de conteúdos multimídia indicação de sites e assuntos no próprio material do aluno Facilidade para preparação das aulas vídeos educativos FACILITA O REGISTRO elaboração de atividades relativos ao tema da aula por meio de editor de texto e de apresentação A possibilidade de planejar aulas diversificadas e atrativas Praticidade no momento em que o coordenador exige o cumprimento de conteúdo Interesse maior dos alunos Uso de vídeos, músicas e filmes ATUALIDADE DE INFORMAÇÕES ter participado do curso de pedagogia e ter obrigatoriamente que aprender a lidar com as ferramentas digitais INTERAÇÃO COM ALUNOS NO FACE BOOK não utilizo fácil acesso e compreensão por parte do aluno Praticidade Ampliar forma de comunicação. Diversidade em atividades possibilidade de criação A formação continuada e a predisposição em aprender a utilizar os recursos tecnológicos. eu ter acesso a internet, Disponibilidade das tecnologias vontade O recente aprendizado sobre as TDIC Facilidade no uso Progresso do aluno Maior participação por parte dos alunos estratégia de ensino MOTIVAÇÃO Disponibilidade de um professor orientador de Informática Recursos disponibilizados diversos interatividade Fonte de pesquisa. Aprendizagem lúdica. Facilidade para que os alunos aprendam Produção e projetos que envolvem a tecnologia para aprimorar conteúdos: Scrapbook, Hagáquê, blogs, redes sociais etc. Presença de multimídia na escola. recurso de mediação educacional avaliação Blog da Sala de Leitura aulas mais lúdicas Agilidade nas pesquisas. aprendizagem tornar o conteúdo mais atrativo para o aluno Recursos atrativos Possibilidade em oferecer outras formas de lidar com a informação e produzir conhecimentos. Aulas versáteis aulas diferenciadas CD multimídia CONSEGUIR ASSIMILAÇÃO DE VÁRIOS CONTEÚDOS EM CURTO PERÍODO atualização Interação Aluno professor presteza da equipe escolar Disponibilidade de materiais. não utilizo por falta de uma sala de informática TENHO A utilização do facebook como forma de me comunicar com meus alunos, criando um grupo específico para cada sala. atrativo para os alunos material adequado na escola boa aceitação por parte dos alunos Caráter lúdico Apoio técnico por parte da Secretaria Municipal Aumento das habilidades do atema de aprendizado. Motivação/interesse Não utilizo disponibilidade de uso na escola facilita a interação facilidade do professor Facilidade para demonstrar fenômenos citados nos conteúdos Contextualização das aulas busca de formação O uso do laboratório de informática uma vez por semana. Linguagem Atual Comunicação Pelo subsídio que a tecnologia oferece. notebook manusear o computador entre outras mídias Introduzir conteúdos Formações continuadas aproximação aluno/professor pelas mídias sociais melhor resultado da aprendizagem Inserir o aluno no meio digital em favorecendo a pesquisa No momento não estamos fazendo uso das tecnologias. ampliação do conhecimento Dificuldades: a diretora não quer que faz barulho nos corredores da escola. A vontade de aprender sempre. Acesso a equipamentos busca rápida de informações Interesse dos alunos Disponibilidade de equipamentos oportunidades de buscar novos conhecimentos Facilidade para pesquisar conteúdos na internet interesse disponibilidade de recursos Caráter atrativo dos softwares a qualidade das informações Planejamento Orientações mais detalhadas sobre o uso de cada tecnologia linguagens diferentes para abordar um mesmo assunto Motivação facilita processo de aquisição de conhecimentos SALA INFORMÁTICA NA ESCOLA Redes uso de dashboard melhorar a mediação com o aluno diversificar fontes de pesquisa significância na aprendizagem globalização FORMAÇÕES Discussão de assuntos em comunidade virtuais materiais pedagógicos diversificados Diferenciar as aulas recursos que facilitam a aprendizagem Mediação Acesso à informação Criatividade INTERESSE DOS ALUNOS Leque de possibilidades. otimização do tempo Possibilidade de maior diversificação de atividades portais educacionais gratuitos que podem contribuir para a melhoria da prática docente Ferramentas que despertam diversas habilidades, inclusive de alunos com necessidades educacionais especiais Utilizo também as tecnologias, como softwares e jogos para estimular em meus alunos a aprendizagem brincando, ou seja, a ludicidade, os jogos, que despertam o raciocínio lógico, a criatividade e a construção da criticidade. O interesse que recursos tecnológicos despertam nos alunos Oferta de formação maior acesso as tecnologias Atualização Profissional busca e pesquisa de informações INTERATIVIDADE Trabalho coletivo Variedade de temas possibilidade de comunicar uma ideia com facilidade e clareza apresentação de imagens maior interesse dos alunos Data show Rapidez Diversidade de materiais aulas diversificadas e mais atrativas Interatividade word Envolvimento e interesse dos estudantes aula mais dinâmica desperta o interesse dos alunos Produção de atividades Tornar a aula mais dinâmica Quando utilizo, percebo que os estudantes participam mais das aulas, falam, discutem etc. Agilidade Estimulo maior para os alunos Elaborar atividades e provas de diversas disciplinas que atuo. lúdico Várias fontes de pesquisa Ilustrar as práticas interesse pessoal por novas formas de trabalhar o conhecimento atualização / globalização Pesquisa Acessibilidade ferramenta de ensino e aprendizagem Aulas interessantes busca de fontes alternativas Apresentar os conteúdos curriculares de maneira mais estimulante. uma melhoria no processo ensino-aprendizagem. aparelhos de som são péssimos O dinamismo da aula. Formação continuada. Aumentar o interesse dos alunos Facilita minha rotina de trabalho e organização de registros a maioria dos alunos tem celulares Interação facilidade de encontrar conteúdos Diversificação das práticas pedagógicas. eficiência Os alunos estão se interessando pela aula, o que está melhorando a aprendizagem. Fontes diversas de pesquisa Busca de novas fontes de pesquisas Diversificação Pelo diálogo entre mim e o grupo, onde os estudantes participam mais das discussões sobre os conteúdos trabalhados. Diversidade de conteúdos e materiais para enriquecer a aula Facilitação da aprendizagem Inovador

DINAMISMO Amplitude de informações várias fontes de ensino Interesse dos alunos. Acreditar que a cada dia será melhor quanto à escola ideal, onde realmente teremos uma escola do século XXI. habilidade vídeo Redes Sociais Indicar fontes de pesquisa para meus alunos. Variedade de informações Disponibilização de Sala de Recursos com Notebook e Projetor na escola em que atuo, utilizando- para projetos como Professora Mediadora Escolar e Comunitária. TORNAR AS AULAS MAIS DINÂMICAS tablet para alunos Interesse e motivação dos estudantes por uma aula mais dinâmica. BUSCA DE INFORMAÇÃO VARIADAS, INCLUSIVE GEOGRAFIA Adequação interesse dos alunos - Tecnologia Desenvolvimento da autonomia e da criatividade variedade de recursos e conteúdos Participação durante os seminários apresentados com recursos como power point e sites da internet. Inclusão dos alunos a este universo e o contrário, fazer das aulas um espaço do aluno. Recurso atrativo rapidez na comunicação Levar a tecnologia a quem não tem acesso em casa. praticidade na hora aula Importância da interação da minha disciplina (Arte) com as linguagens tecnológicas, principalmente nas Artes visuais e Audiovisuais, onde o recurso empregado se faz fundamental. Para acompanhar o desenvolvimento tecnológico Adequação ao momento, as tecnologias estão presentes no dia-a-dia de todos a escola não pode ficar indiferente a estas novas tecnologias recurso de desalienação socio-política Maior dinamismo durante as aulas. Possibilidade para uma maior individualização das atividades e intervenções Apoio a aprendizagem do aluno Explicar exercícios práticos A pesquisa e as simulações que complementam as aulas rapidez Aumento do comprometimento no decorrer da aprendizagem do aluno. Diversidade de conteúdos Apoio da equipe gestora. O meu interesse em aprender e utilizar novos recursos digitais. facilidade em utilizar TDIC fazer uma troca com outros profissionais da educação através da participação de blogs e grupos educacionais. interatividade auxilia na aprendizagem Dinamismo nas aulas cooperação PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ALUNOS, DEFICIENTES OU NÃO. Exploração de diferentes recursos tecnológicos presentes nos planos de aula: filmes, documentários, imagens diversas, etc. Modernidade PESQUISA despertar o interesse dos alunos Riqueza e diversidade das informações. Agilizar processo Para oferecer aos estudantes recursos atrativos, interativos, lúdicos e motivadores, tornando minhas aulas mais dinâmicas e atraentes. Bom funcionamento das ferramentas Interesse da classe. Aprendizagem de diversas formas que despertam a curiosidade, informam, mas que também formam a partir da priorização do conhecimento crítico cognitivo e lúdico. E se tratando de internet, a informação e a socialização do conhecimento e a busca pelo mesmo. não utilizo por falta de uma sala de informática Maior disponibilidade de recursos gratuitamente na rede mundial. Contribuição para atividades lúdicas e mais concretas. Estimular a curiosidade dos alunos Motivar os alunos enriquecimento da rotina Relativo fácil acesso de todos os alunos. a interatividade necessidade de melhorar a prática pedagógica Não utilizo Integração Acesso a redes sociais e e-mail Boa aceitação pelos alunos Tabulação de dados. CCURIOSIDADE conhecimentos acerca do uso das Tics na sala de aula Ampliação do Conhecimento acesso à internet proximidade de linguagens Troca de informações para aprimoramento de minha prática agilidade praticidade participação dos alunos mudando modos de vida cursos para capacitação Facilitar o entendimento de alguns conceitos A necessidade de inserir os recursos tecnológicos e suas linguagens na prática pedagógica Motivação para ensinar e aprender. disponibilidade de uso em casa diversidade de fontes Diversidade de aplicações participação ativa e aprendizagem significativa Mudar o ambiente de sala de aula para produzir outras propostas didáticas e sair da rotina de sala de aula, o chamado giz e cuspe. Interesse dos alunos Evolução Rapidez na troca de conhecimento proporcionamento de interação da criança com o mundo social possibilidade de trabalhar o conteúdo de outras formas Planejamento

baixo custo Envolver o aluno na construção do conhecimento conhecimento Inovação na forma de ensinar Facilidade de manuseio Complementar as aulas participação e envolvimento dos alunos Novidades sobre a disciplina VÍDEOS PARA POSTAR NA REDE Interesse do aluno NECESSIDADE Maior leque de informações e espaço comunicativo contextualizar o conteúdo A possibilidade de desenvolvimento na comunicação aluno-professore Competência desenvolvimento dos alunos no processo ensino aprendizagem compromisso Sair da rotina da sala de aula Gestão aberta ao uso das tecnologias para elaboração de relatórios, imagens, etc Possibilidade de criar o novo Motivação e incentivo aos alunos que sentem-se bem e animados quando utilizo os recursos tecnológicos atualização dos conteúdos Facilitar a comunicação Facilidade INOVAÇÃO DA AULA - QUEBRA DA ROTINA ferramenta de domínio dos alunos variedade de aplicabilidade dos recursos Aprendizagem curiosidade Acesso à Internet. as tecnologias chamam mais a atenção dos alunos Oferta de objetos educacionais e softwares, porém devem ser levados para a escola, pois a mesma não possui. insistência dos coordenadores da escola Diferenciar a aula Vontade de aprimorar a prática atratividade possibilidade de agregar o conhecimento do aluno ao saber construído de forma visível. Motivação dos meus alunos durante as aulas que envolvem a utilização de recursos tecnológicos. Praticidade Educação pode ser feita em diversos ambientes. versatilidade da ferramenta Ficar a par das novas tecnologias Aulas mais atraentes Fonte de pesquisa ampliada APRENDIZAGEM MAIS SIGNIFICATIVA Informação aprender fazendo Emancipação As possibilidades de interação com outros contextos educacionais jogos pedagógicos Acesso a diversos conteúdos Diferenciar a avaliação Curiosidade dos alunos Promover a inclusão Caráter investigativo data show software apropriado Inclusão digital. Interatividade Riqueza de recursos É o recurso que os alunos mais gostam contribui para o aprendizado ETC rapidez da informação As tecnologias permitem, o trabalho com alunos de diferentes níveis de ensino, sem que haja exclusão Ampliação da aula Atualização profissional avaliação diagnóstica Possibilitar o uso de alunos que não possuem outras fontes e recursos. MAIOR EFICÁCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO Agilidade A utilização do PowerPoint para montar minhas aulas e assim torná-las mais atrativas. Interatividade com os alunos Troca de informações com profissionais de outras áreas, em especial, da comunicação. Conhecimento de novas possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar o conteúdo. facilidade de planejamento das aulas (das tecnologias que utilizo) Melhor compreensão ampliação do conhecimento próprio e dos alunos O incentivo da equipe gestora da minha escola, embora os recursos tecnológicos da escola funcionem de forma precária (como por exemplo: computadores e internet que não funcionam adequadamente, DVD Player que não funciona, falta de mouse para os computadores etc.) INTEGRA OS ALUNOS Pela atualidade dos softwares educativos Apresentação dos seminários significativo TRABALHAR OS CONTEÚDOS CURRICULARES DE OUTRA FORMA QUE NÃO A LINEAR, DANDO OUTRAS ABORDAGENS PARA UM MESMO ENFOQUE Os alunos só tem 5 máquinas para pesquisa no contraturno. Participação dos alunos O interesse que desperta no aluno. Atualização mais rápida que esperar por cursos ou publicações de revisão de livros Desenvolvimento de trabalhos avaliativos Necessidade. Interação Velocidade na obtenção de informações melhor organização e apresentação da informação acesso a internet na escola, mesmo que limitado ao laboratório necessidade sensibilização Tv e vídeo péssimos. nada funciona Os diversos meios ou recursos pedagógicos viabilizados pelas TDIC Construção de reflexão crítica do aluno Fomentar o uso didático da tecnologia e a autonomia e cultura colaborativa entre os alunos na produção de trabalhos em grupo com o uso da tecnologia virtual. motivação para facilitar o processo didático-pedagógico da escola, buscando aprendizagens significativas e a melhoria dos indicadores de desempenho do sistema educacional como um todo, onde as tecnologias sejam empregadas de forma eficiente e eficaz. Praticidade e disponibilidade em diversos materiais conhecimento e pesquisa

Número de respostas diárias



Apêndice 1.3: Síntese e Organização dos Pôsteres

Turma	Tema ou Título	Ciclo	Conceitos das Didáticas de Conteúdos	Procedimentos	Recursos utilizados	Aplicação
Assis	Escultura de Sabão	Ensino Fundamental II	Artes e História	Uso dos sentidos; Consideração do estudante com deficiência visual; Exposição pública das esculturas.	Pesquisa na internet sobre História da Arte.	Sim
Assis	Objeto de Aprendizagem Fazenda	Ensino Fundamental I	Matemática e Ciências	Abordagem de conceitos básicos de matemática; Reflexão sobre o que é fazenda e vida no campo e sobre as frutas.	Objeto Educacional	Sim
Assis	Arte visual (Haikai)	Ensino Fundamental II	Artes e Literatura	Abordagem de uma linguagem textual específica; Produção textual; Uso de imagens e reprodução visual.	Pesquisa na internet; Produção no editor de texto.	Não informado
Assis	Sistemas sociais e culturais e notação do tempo ao longo da história	Ensino Fundamental II	História e Geografia	Construção de um varal do tempo usando sucata e recursos da internet; Presença de uma estudante surda, organização visual dos dados.	Pesquisa na Internet; Sucata.	Não informado
Assis	Jogos e Brincadeiras	Ensino Fundamental I	Educação Física	Desenvolvimento de estudantes com	Recurso da internet (livro)	Sim

Apêndice 1.3: Síntese e Organização dos Pôsteres

					altas habilidades; Estímulo do trabalho colaborativo e desenvolvimento da psicomotricidade.	digital).	
Assis	Explorando, conhecendo e representando um jardim	Educação Infantil	Multidisciplinar	Abordagem da sensibilidade artística, gênero textual, habilidades matemáticas; Representação de jardim com massa de modelar; Trabalho com os múltiplos sentidos/deficiência visual.	Pesquisa na internet (figuras que ilustrem um jardim); Massa de modelar	Sim	
Assis	O menino maluquinho	Ensino Fundamental I	História e Língua Portuguesa	História do menino maluquinho e história do autor Ziraldo.	Vídeo com história do menino maluquinho do youtube com janelas em Libras; Pesquisa na internet sobre o autor Ziraldo.	Sim	
Assis	Produzindo sentidos	Ensino Fundamental II	Literatura	Peça de teatro sobre a história "A bolsa amarela"; Produção do roteiro; Construção dos os	Produção textual usando editor de texto. Materiais diversos para construção dos cenários.	Não	

Apêndice 1.3: Síntese e Organização dos Pôsteres

Ilha Solteira	Órgãos sentidos dos	Ensino Fundamental I	Ciências e Língua Portuguesa	cenários; Inclusão de um estudante surdo na peça. Alimentos para aguçar o paladar a partir de gostos diferentes; Instrumentos musicais para aguçar a audição; Objetos para aguçar o tato; Produção das crianças sobre o que sentiram com as atividades.	Alimentos; Instrumentos musicais; Objetos; Editor de texto.	Sim
Ilha Solteira	Reescrita de uma história	Ensino Fundamental I	Literatura Infantil	Avanço nas hipóteses de escrita, estudante com deficiência intelectual.	Aula do Portal do Professor	Sim
Ilha Solteira	Hábitos hígienes para manter a saúde	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Ciências e saúde	Peça de teatro a partir de pesquisa na internet sobre os principais hábitos de higiene; Estudo sobre acessibilidade arquitetônica (deficiência física).	Pesquisa na internet; Vídeo.	Sim
Ilha Solteira	Brincando de mercadinho	Ensino Fundamental I	Matemática e Língua	Habilidades de comunicação;	Editor de texto e editor	Sim

Apêndice 1.3: Síntese e Organização dos Pôsteres

			Portuguesa	Montagem do mercadinho; Elaboração de etiquetas e folhetos.	apresentação.	
Ilha Solteira	Objeto de Aprendizagem Fazenda	Ensino Fundamental I	Matemática e Artes	Desenvolvimento de múltiplos sentidos e conceitos matemáticos; Construção de jogos a partir dos jogos do Objeto;	Objeto de Aprendizagem; Sucata.	Não
Ilha Solteira	Sistema monetário	Ensino Fundamental I	Matemática e Geografia	Aprendizagem da matemática, deficiência intelectual; Pesquisa sobre as diferentes moedas nos países; Uso da calculadora e dinheiro.	Pesquisa na internet; Papel para a confecção do dinheiro; Calculadora.	Sim
Ilha Solteira	Jogo e Dança	Ensino Fundamental II	Educação Física	Psicomotricidade; Desenvolvimento de motoristas com deficiência física.	Jogos e aparelho de som.	Sim
São José do Rio Preto	Vivendo em conjunto	Ensino Fundamental II	Matemática e Educação Física	Operações básicas de matemática; Formar conjuntos com as pessoas.	Jogos.	Não
São José do Rio Preto	A dança das palavras	Ensino Fundamental I	Artes	Curta metragem com	Vídeo; Câmera Digital;	Sim

Apêndice 1.3: Síntese e Organização dos Pôsteres

São José do Rio Preto	Seres vivos e não vivos	Ensino Fundamental I	Ciências e Língua Portuguesa	audiodescrição; Coreografia e fotografia do processo; Uso do Objeto de Aprendizagem Scrapbook.	Objeto de Aprendizagem.	Sim
São José do Rio Preto	Gênero Literário "Poesia bailarina"	Ensino Fundamental I	Literatura e Educação Física.	Trabalho com os sentidos (deficiência visual); Sensação térmica e não térmica (vivo e não vivo); Produção escrita. Dança com cadeira de rodas; Pesquisa sobre vídeos e poemas; Todos experimentaram usar a cadeira de rodas; Compartilharam a experiência.	Objetos vivos e não vivos; Editor de texto; Pesquisa na internet.	Sim
São José do Rio Preto	Cartografia Tátil	Não informado	Geografia e Educação Ambiental (Ciências)	Confecção de agenda e mapa tátil.	Cadeira de rodas; Pesquisa na internet; Produção de texto no editor de texto.	Sim
São José do Rio Preto	Scrapbook	Ensino Fundamental I	Língua Inglesa e Artes	Construção de quadrimhos em inglês; Cartões de boas vindas em inglês.	Material pedagógico.	Não

Apêndice 1.3: Síntese e Organização dos Pôsteres

São José do Rio Preto	Minhocário	Ensino Fundamental I	Ciências e Língua Portuguesa	Construção de um minhocário com sucata; Confecção de legendas; Confecção de cartazes.	Sucata; Editor de texto; Editor de apresentação.	Sim
Tupã	Sistema Solar	Ensino Fundamental II	Ciências	Conceitos básicos de astronomia; Uso de materiais da NASA disponíveis na internet para elaboração de power point; Intérprete de Libras (presença de estudante surda).	Pesquisa na internet; Editor de apresentação; Intérprete de Libras.	Sim
Tupã	Como é viver sem enxergar	Educação Infantil	Temas transversais	Estímulo aos sentidos, dinâmicas com olhos vendados; Compartilhamento das experiências.	Vendas para olhos.	Sim
Tupã	Salada de frutas	Ensino Fundamental I	Artes, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa	Preparação das frutas e trabalho com frações e unidades; Escrita de um cardápio; Construção de pirâmide alimentar; Prato maluco.	Sucata (sementes); Editor de texto; Pesquisa na internet.	Sim

Apêndice 1.3: Síntese e Organização dos Pôsteres

Tupã	Jogos e Dança	Ensino Fundamental I	Educação Física	Expressão corporal, psicomotricidade.	Jogos e aparelho de som	Sim
------	---------------	----------------------	-----------------	---------------------------------------	-------------------------	-----